

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

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

III (28)

УДК 378.1
378.4

Рекомендовано до друку Рішенням Вченої ради
Інституту вищої освіти НАПН України
Протокол № 9 від 24 жовтня 2011 р.

Видання здійснено за сприяння проекту Європейського Союзу
“Національний Темпус-офіс в Україні”



Редакційна колегія випуску:

Кремень В.Г., Савченко О.Я., Маноха І.П., Луговий В.І.,
Мадзігон В.М., Хачатурян Х.В., Ляшенко О.І., Євтух М.Б., Шумигора Л.І.,
Сидорчук Л.А., Савченко Л.А., Зажигаєв Б.В., Рудаківська С.В., Степко М.Ф.,
Невмержицький О.А., Ткаченко В.М., Корольов Б.І., Михальченко М.І.,
Онкович Г.В., Корсак К.В., Чучковська О.М.

Відповідальний редактор випуску:



Маноха І.П.



Вища освіта України – Додаток 2 до №3, том III (28), – 2011 р. – Тематичний
випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського
освітнього простору – 546 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.2011.28.00>

© Інститут вищої освіти НАПН України, 2011 р.
© Київський Міжнародний Університет, 2011 р.
© Східно-Європейський Інститут Психології, 2011 р.
© Видавництво “Гнозис”, 2011 р.

ІНСТИТУТ ВИЩОЇ ОСВІТИ НАПН УКРАЇНИ

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

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

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

Додаток 2 до №3, том III (28), 2011 р.

ТЕМАТИЧНИЙ ВИПУСК

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ У КОНТЕКСТІ ІНТЕГРАЦІЇ ДО ЄВРОПЕЙСЬКОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Додаток 2 до №3, том III (28), 2011 р.

Тематичні рубрики випуску:

Болонський процес і перспективи розвитку вищої освіти в Україні, Європі та світі

Управління якістю освіти: стандартизація та інноваційність

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

Новітні засоби навчання: проблеми впровадження та стандартизації

Психолого-педагогічні та організаційні умови запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні

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

Моніторинг якості освіти: засоби, технології та перспективи

АНДРУСЬ О.І.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри економіки і підприємництва
факультету менеджменту і
маркетингу, Національний технічний
університет України «Київський
політехнічний інститут»

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ЕФЕКТИВНІСТЬ АКТИВІЗАЦІЇ ФОРМ І МЕТОДІВ НАВЧАННЯ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН СТУДЕНТІВ У ТЕХНІЧНИХ УНІВЕРСИТЕТАХ

Стаття присвячена проблемі розгляду ефективності організації модульного навчання економічних дисциплін студентів у технічних університетах. Критерії ефективності модульного навчання економічних дисциплін студентів у технічних університетах – змістовий, процесуальний, мотиваційно-рефлексивний і поведінковий-результативний. На основі відібраних критеріїв експериментально доведена ефективність змісту, форм та методів набуття студентами технічних університетів економічних знань, умінь та навичок в умовах модульного навчання.

Статья посвящена проблеме эффективности организации модульного обучения экономическим дисциплинам студентов в технических университетах. Критерии эффективности модульного обучения экономическим дисциплинам студентов в технических университетах – содержательный, процессуальный, мотивационно-рефлексивный и поведенческо-результативный. На базе названных критериев экспериментально подтверждена эффективность содержания, форм и методов обретения студентами технических университетов экономических знаний, умений и навыков в условиях модульного обучения.

Clause is devoted to a problem of consideration of efficiency of the organization of modular training of economic disciplines of students at technical universities. By criteria of efficiency of modular training of economic disciplines of students at technical universities are named: substantial, remedial, мотиваційно-рефлексивний and

поведенческо-productive. On the basis of the selected criteria efficiency of the offered approach during mastering students by economic knowledge, skills, skills of vocational training of students of technical universities is experimentally proved.

Постановка проблеми. Сучасний соціально-економічний розвиток України детермінує проблему підвищення ефективності професійної підготовки фахівців у технічних університетах України. Актуалізація проблеми зумовлена потребою забезпечення промислових підприємств національної економіки кваліфікованими, ініціативними кадрами, які швидко адаптуються в мінливих умовах ринку, творчо виявляють активну самостійність у розв'язанні професійних завдань організації ресурсозберігаючих технологій, виробництва конкурентоспроможних товарів та надання інжинірингових послуг.

Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що теоретичні аспекти проблеми організації, змісту та розвитку вищої технічної освіти знайшли відображення в роботах М.З. Згуровського [3, 4], О.Е. Коваленко [8], М.І. Лазарева [10], Е.В. Лузік [11], О.Г. Романовського [3, 4], Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКОГО [3, 4], Д.В. Чернілевського [14].

Підвищений інтерес науковців до проблеми професійної підготовки студентів у технічних університетах зумовлений потребами розв'язання суперечностей між сучасним станом професійної підготовки майбутніх фахівців у технічних університетах та необхідністю активізації форм і методів пізнавальної діяльності студентів, підвищення рівня їх активної самостійності, забезпечення суб'єкт-суб'єктних відносин.

Постановка завдання. Аналіз форм і методів професійної підготовки студентів технічних університетів висуває проблему оцінки їх якості та визначає необхідність обґрунтування критеріїв їх ефективності, зокрема навчання економічних дисциплін студентів у технічних університетах.

Метою роботи є обґрунтування експериментальних критеріїв ефективності навчання економічних дисциплін студентів у технічних університетах в умовах активізації форм і методів їх пізнавальної діяльності та особистісного розвитку.

Результати експериментальної роботи дослідження. Експериментальні лекції у процесі навчання економічних дисциплін проводилися в умовах взаємодії, діалогу студентів і викладача, розв'язування проблем, ситуацій, завдань практично-прикладного характеру, використання мультимедіа засобів, структурно-логічних схем, ілюстрацій тощо. Практичні заняття були забезпечені розробленими тренінгами, які інтегрували розв'язування диференційованих задач, проблемних ситуацій, проведення партнерських

дискусій, ділових ігор, підготовку презентацій, навчальних проектів, виконання тестових завдань. Робота студентів на практичних заняттях у процесі експериментальної роботи була організована у складі малих груп на умовах змагання [1]. Активізація самостійної роботи полягала у створенні студентами індивідуальних опорних конспектів, виконанні вправ змістово-пошукового плану, курсових проектів на основі наскрізних завдань.

Доцільність застосування обґрунтованих форм і методів організації навчання економічних дисциплін студентів у технічних університетах потребувала обґрунтування критеріїв ефективності. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що дослідники виділяють: кількісні (рівень успішності та навченості) та якісні (сформованість здібностей випускників) показники ефективності підготовки [15, с.84]; цілемотиваційні, змістові, операційно-діяльнісні та результативні критерії [6, с.116]; пізнавально-змістовні, мотиваційні; рефлексивно-оцінні; операційно-діяльнісні, суспільно-професійні критерії [5, с.21]; характеристики та показники сформованості знань (зміст, обсяг понять, їх зв'язки і відношення, розуміння) та вмінь (повнота оволодіння усвідомленість, швидкість виконання завдання, згорнутість та автоматизм дій, узагальнення, міцність (довготривалість) [11].

Аналіз педагогічних досліджень показав, що у сучасній педагогічній науці дотепер відсутній єдиний підхід до критеріального змісту оцінювання сучасних педагогічних новацій. Співставлення поглядів учених, освітньо-кваліфікаційних вимог свідчить, що критеріями професійної компетентності майбутнього фахівця технічного профілю є знання, уміння, навички та особистісні якості, необхідні для його професійної діяльності. Їх набуття здійснюється поступово, виходячи з професійного відбору, особистісних якостей майбутнього фахівця, його мотивів і прагнень, безпосередньої первинної професіоналізації у процесі професійної підготовки, яка здійснюється на основі вимог суспільства, відображених у освітньо-кваліфікаційних документах, а також у процесі професійної діяльності.

Відібрані критерії ефективності навчання економічних дисциплін у технічних університетах відображають цілі, завдання, специфіку дослідження, потреби діагностики засвоєння студентами теоретичних знань, набуття практичних економічних умінь та навичок відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційних характеристик та доцільності використання розроблених форм і методів організації пізнавальної діяльності студентів.

Для проведення експериментальної роботи було відібрано чотири критерії ефективності навчання економічних дисциплін: змістовий, процесуальний, мотиваційно-рефлексивний та поведінково-результативний та дев'ять їх показників.

Визначенні критерії ефективності організації навчання економічних

дисциплін вивчалися за репродуктивним, продуктивним і творчим рівнями. Репродуктивний рівень притаманний традиційному навчанню, передбачає оволодіння студентом базовим рівнем економічних знань, умінь, навичок, та охоплює пряме необхідними поняттями й термінами. На цьому рівні студент розуміє навчальну інформацію, готовий її відтворити, застосувати та вирішувати завдання за зразком.

Продуктивний рівень формується в умовах суб'єкт-суб'єктних відносин, із застосуванням сучасних дидактичних форм і методів навчання, які передбачають аналітико-синтетичну діяльність, використання відомих способів учіння та пошук самостійних шляхів, декількох варіантів розв'язку завдань практично-прикладного характеру, встановлення причинно-наслідкових зв'язків. Творчий рівень передбачає складні способи навчальної діяльності, має гнучкий характер навчальних дій, високий рівень узагальнення, створення та розв'язання нових ситуацій, встановлення зв'язків між відомими закономірностями та окреслення поля невідомого.

Ефективність застосування розроблених форм і методів навчання економічних дисциплін студентів у технічних університетах перевірялася у процесі кількісного та якісного аналізу даних формувального експерименту.

Динаміка змін коефіцієнта оволодіння змістом у трьох вибірках формувального експерименту підтвердила підвищення рівня успішності, оволодіння студентів економічними знаннями. Експериментальні дані довели збільшення числа студентів продуктивного та творчого рівнів сформованості економічних знань. Так, у першій експериментальній вибірці порівняно з контрольною частка студентів з $K_z > 0,7$ (продуктивного та творчого рівня) зросла на 25,83%, у другій – на 23,4%, у третій – 23,38%. Отже, динаміка показника оволодіння змістом підтвердила зростання якості, міцності набуття студентами економічних знань в умовах розроблених форм і методів навчання.

Дослідження показників ефективності процесуального критерію — рівнів адаптації студента до навчального процесу, сформованості економічних умінь і навичок, оцінки комунікативних умінь студентів в умовах групової діяльності, групової згуртованості також підтвердило доцільність застосування розроблених форм і методів навчання економічних дисциплін у технічних університетах. Так, порівняльний аналіз динаміки інтегральних показників процесуального критерію – рівня адаптації студента до навчального процесу засвідчив його зростання у експериментальних групах порівняно з контрольними, зокрема, у першій вибірці на – 0,77, у другій – на 0,77, у третій – на 0,75. Отже, розроблені форми й методи навчання економічних дисциплін підвищують рівень адаптації студентів до навчального процесу.

Аналіз емпіричних даних рівня сформованості економічних умінь і

навичок студентів показав зростання частки студентів з продуктивним та творчим рівнем набуття економічних умінь, зокрема у першій експериментальній вибірці на 19,47%, у другій – на 23,97% у третій – на 20,65%. Отже, динаміка коефіцієнта сформованості економічних умінь та навичок студентів у формуальному експерименті засвідчила зростання правильності, точності, швидкості виконання завдань, повноти оволодіння методами економічного аналізу, а тому й ефективність розроблених форм і методів навчання.

Аналіз експериментальних даних дослідження комунікативних умінь показав, що кількість студентів нижче середнього рівня розвитку комунікативних умінь першої вибірки знизилась на 15,2%, відповідно другої – на 18,2%, третьої – на 15,3%. Середній рівень розвитку комунікативних умінь зріс на 29,3% у першій вибірці, відповідно – на 32,3% у другій та – на 30,6% у третій. Водночас у експериментальних вибірках зросла кількість студентів вище середнього та високого рівня комунікативних умінь, зокрема у першій – на 28,3%, у другій – на 29,03%, у третій – на 27,05%. Отже, статистично достовірне зростання значення рівня комунікативних умінь доводить ефективність форм і методів навчання економічних дисциплін.

Дослідження рівня згуртованості студентів в умовах групової діяльності в експериментальних групах також підтверджено позитивною динамікою. Так, в експериментальних вибірках нижче середнього рівень згуртованості в умовах групової діяльності зменшився у першій вибірці на 22,83%, у другій – 22,58%, у третій – 22,35%. Одночасно кількість студентів високого рівня згуртованості зросла у першій вибірці на 26,08%, у другій – на 25,8%, у третій – на 25,88%. Отже, організація практичних занять на у складі малих груп підтвердило достовірне зростання рівня згуртованості студентів.

Експериментальне дослідження рівня пізнавальної мотивації студентів засвідчило що, рівень позитивної зовнішньої пізнавальної мотивації студентів першої експериментальної вибірки зменшився порівняно контрольною на 28,4%, відповідно другої – на 29,1%, третьої – на 29,0%. Отже, студентів з переважанням зовнішньої мотивації стало менше на 28,84%, а студентів з відсутньою мотивацією у процесі діагностики не було виявлено. Крім того, зменшилася кількість студентів з переважанням негативної зовнішньої мотивації у першій вибірці на 12,6%, у другій – на 16,4%, у третій – на 12,7%. Водночас, у процесі експериментальної роботи було виявлено й суттєве зростання внутрішньої мотивації студентів – у першій вибірці на 43,3 %, у другій – на 41,8%, а в третій – на 42,8%. Підвищення рівня внутрішньої мотивації в експериментальних групах пов'язуємо з віковими особливостями студентської молоді, прагненням досягти вищих успіхів у майбутній професійній діяльності та відповідністю розроблених форм і методів цілям

навчання економічних дисциплін.

У дослідженні рівня домагань студентів була помічена стійка тенденція формування адекватного рівня домагань студентів. Так, кількість студентів з адекватним рівнем домагань у першій вибірці зросла на 47,8%, у другій – на 47,3%, у третій – на 45,9%. Відповідно до цього, кількість студентів із завищеним рівнем домагань у першій вибірці скоротилась на 32,61%, у другій – на 27,96%, у третій – на 30,59% та із зниженим рівнем домагань у першій вибірці скоротилась на 19,57%, у другій – на 20,43%, у третій – на 15,29%. У трьох контрольних вибірках, які працювали в умовах традиційної системи навчання коливання змін рівня домагань студентів не перевищило 3%. Отже, статистичні дані дослідження підтвердили достовірність формування адекватного рівня домагань студентів в умовах розроблених форм і методів навчання економічних дисциплін.

Дослідження динаміки поведінково-результативного критерію, у вияві його показника – активної самостійності майбутніх фахівців з здійснювалося на основі аналізу участі студентів в роботі студентського наукового товариства, науково-практичних конференціях та працевлаштування за фахом. Так, кількість студентів, які брали участь у роботі студентського наукового товариства, у першій експериментальній вибірці на 30,54% більша, ніж у контрольній, відповідно у другій – на 31,8%, у третій – на 35,7%. Кількість студентів, які брали участь у науково-практичних конференціях, у першій експериментальній вибірці більша, ніж у контрольній на 30,12%, у другій – на 32,67%, у третій – на 34,16%. Працевлаштування студентів за фахом у першій експериментальній вибірці виявилось на 20,3% більше, ніж у контрольній, відповідно у другій на 21,15%, у третій – на 22,09%. Отже, отримані дані доводять доцільність застосування розроблених форм і методів навчання економічних дисциплін.

Таким чином, аналіз емпіричних даних формувального експерименту підтвердив доцільність організації пізнавальної діяльності студентів в умовах активізації форм і методів навчання, оскільки експериментальне навчання забезпечило впорядковане, передбачуване, контрольоване підвищення ефективності економічної підготовки студентів у технічних університетах.

Література

1. Андрусь О.І. Економічна теорія: практикум: інтерактивні методи в модульному навчанні: навч. посіб. / О.І.Андрусь. - К.: КНТ, 2008. – 480с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов – СПб: издательство «Питер», 2000. – 304с.
3. Вища технічна освіта України і Болонський процес: матеріали Всеукр. наради ректорів вищих техн. навч. закл., м. Харків, 18 берез. 2004р. – Х.:

- НТУ "ХПІ", 2004. – 198 с.
4. Вища технічна освіта: проблеми та перспективи розвитку в контексті Болонського процесу: матеріали VII Міжнар. наук.-метод. конф., 26-27 травня 2005 року: тези доп. – К.: ЕВЦ «Політехніка», 2005. – 296 с.
 5. Волошко Л.Б. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної реабілітації у процесі вивчення медико-біологічних дисциплін. Дис...канд. пед. наук.– К., 2006. – 204с.
 6. Єремєєва В.М. Педагогічна технологія підготовки майбутніх учителів до індивідуалізації навчання учнів: Автореф. дис... канд. пед. наук: ІПППО АПН України. – К., 2002. – 23 с.
 7. Карелин А.В. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: Изд.-во «Эксмо», 2006. – 416 с.
 8. Коваленко О.Е. Методика професійного навчання. Інженерна педагогіка: підруч. для вищ. навч. закл. / Олена Едуардівна Коваленко. - Х.: 2005. – 360 с.
 9. Крюкова Д.Ф. Формирование профессионально-личностного потенциала молодежи, подготавливающейся к сложным техническим профессиям. ИППО АПН Украины, К.: Просвіта. 2002. – 42 с.
 10. Лазарев М.І. Теоретичні і методичні засади моделювання змісту навчання інженерних дисциплін: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук: спец. 13.00.04. – теорія і методика професійної освіти. – Х., 2004. — 37 с.
 11. Лузик Е.В. Теория и методика общенаучной подготовки в инженерной высшей школе: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04. 13.00.02 / Лузик Эльвира Васильевна. – К., 1996. – 488 с.
 12. Муранова Н.П. Допрофесійна підготовка учнів авіакосмічного ліцею в системі „ліцей – ВНЗ” Дис. канд. пед. наук: Теорія і методика професійної освіти. К.: 2004. – ІПППО АПН України. – 210 с.
 13. Сисоєва С.О. Кристопчук Т.Є. Педагогічний експеримент у наукових дослідженнях неперервної освіти: (навч.-метод. посіб.). – Луцьк, ВАТ «Волинська обласна друкарня», 2009. – 460 с.
 14. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособие для вузов / Дмитрий Чернилевский. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
 15. Цехмістрова Г.С. Діагностика ефективності навчального процесу у вищих навчальних закладах. Дис. ... канд. пед. наук, 13.00.04. ЦІППО МОН України, К., 2002. – 187 с.

АНТОНЕНКО І. І.,
старший викладач факультету
лінгвістики,
Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВА УМОВА ПОКРАЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

В статті розглядається моніторинг якості освіти як процес неперервного науково – обґрунтованого спостереження за розвитком педагогічного процесу з метою вибору освітніх цілей, завдань та засобів їх вирішення.

Ключові слова: якість освіти, моніторинг, оцінювання, педагогічний моніторинг, ефективність контролю.

В статье рассматривается мониторинг качества образования как процесс непрерывного научно – обоснованного наблюдения за развитием педагогического процесса с целью выбора образовательных целей, заданий и средств их решения.

Ключевые слова: качество образования, мониторинг, оценивание, педагогический мониторинг, эффективность контроля.

In this article monitoring of education quality as the process of constant scientific and grounded observation for development of pedagogical process in order to select educational purposes, tasks and means of its solution is considered.

Keywords: education quality, monitoring, evaluation, pedagogical monitoring, control effectiveness.

Вступ. Економічні та соціальні зміни, які мають місце в нашій країні, пред'являють до молодих фахівців високі вимоги. Формується конкурентне середовище, в якому здатний розвиватися та працювати з найбільшою віддачею тільки фахівець високого рівня кваліфікації. Тому зростає відповідальність закладів професійної освіти за якість підготовки випускників, причому не тільки перед державою, але й перед молодими фахівцями. Зараз

освітнім закладам надаються певні повноваження при визначенні стратегії свого розвитку, концепцій та технологій, організаційних методів роботи в навчанні студентів. Цей факт також покладає на учбові заклади додаткову відповідальність за результати своєї освітньої діяльності. Таким чином навчальні заклади стоять перед необхідністю розробки таких важелів впливання на освітній процес, які б гарантували досягнення поставлених цілей.

Постановка проблеми. Головною метою є підготовка конкурентноздатного професіонала, який відповідає самим високим вимогам галузевих ринків праці та формування особистості, здатної вирішувати проблеми, які виникають в різних сферах, яка здатна планувати та реалізовувати свої плани.

Тому при розгляді питань сучасного функціонування та розвитку професійної освіти, як головні, все більше розглядаються питання якості освіти та керування якістю в навчальних закладах.

Актуальність дослідження. Якість освіти – це соціальна категорія, яка визначає стан та результативність процесу освіти, його відповідність потребам та очікуванням суспільства в розвитку та формуванні громадянських, побутових та професійних компетенцій особистості.

Керування якістю освіти являє собою комплексний, цілеспрямований, скоординований процес впливу як на освіту в цілому, так й на її основні елементи з метою досягнення найбільшої відповідності параметрів її функціонування та розвитку, їх результатів відповідним вимогам, нормам та стандартам практико – орієнтованого навчання студентів за обраним ними фахом.

Моніторинг якості освіти – найважливіша умова підвищення ефективності та вдосконалювання процесів навчання. В нових економічних умовах заклади освіти повинні виконувати замовлення ринку праці будучи при цьому повноправними учасниками ринкових відносин. Під якістю освіти необхідно розуміти рівень задоволення роботодавців конкурентноздатністю фахівців: їх знаннями, навиками, особистісними характеристиками відповідно до очікувань роботодавців [1, 4]. Для зовнішнього ринку праці дуже важливим показником, окрім спеціальних знань, є особистісні якості: сприйнятливість, динамічність, готовність навчатися. Роботодавці хочуть бачити наступні ринкові переваги випускника: спеціальні знання, які мають високий ринковий попит, а не якості особистості, повинні бути такі особливі якості особистості, які виокремлюють одного випускника серед інших однокурсників.

Серед особливих якостей особистості можна назвати наступні:

- схильність до підприємництва;
- активна життєва позиція, мобільність, вміння самостійно працювати

- та бажання творити;
- володіння основами тієї спеціальності, яку випускник має за дипломом;
- схильність до саморозвитку та прагнення до нових знань, бажання пізнавати та розвиватися;
- навички комунікації та дотримання ділового етикету;
- вміння обґрунтовувати свої рішення;
- вміння добиватися поставлених цілей;
- вміння абстрагуватися, вийти за межі ситуації.

Ефективною технологією керування якістю освіти, яка дозволяє спостерігати якість освіти студентів, є педагогічний моніторинг. Моніторинг як технологія керування в педагогіці розроблюється відносно недавно (Д.Ш. Матрос, А.Н. Майоров, С.Е. Шишов), хоча в інших галузях науки застосовується досить ґрунтовно та ефективно.

Педагогічний моніторинг – це процес неперервного науково – обґрунтованого та діагностико – прогностичного спостереження за станом та розвитком педагогічного процесу з метою оптимального вибору освітніх цілей, завдань та засобів їх вирішення. В моніторинговому дослідженні використовуються різні способи та канали отримання інформації для проведення оцінювання та діагностики якості освіти, а саме:

- а) аналіз статистичних даних;
- б) анкетування;
- в) експертне оцінювання;
- г) аналіз документів;
- д) методики та процедури;
- е) висновки, рішення та оцінки структур керування різних рівнів.

Моніторинг є відображенням нових вимог керування до обсягу, якості та термінів надання інформації для прийняття рішень. Зіставлення даних моніторингу із запланованими показниками дає можливість побачити, наскільки правильними є рішення, які допомагають скоректувати та переглянути методи та способи [2].

Існують реальні та суттєві різниці в підходах стосовно побудови системи моніторингу у вітчизняній та зарубіжній практиці. Ці відмінності в основному полягають в різному тлумаченні понять «ефективність роботи» та «результативність роботи», в різних підходах до оцінки можливостей освітнього закладу та відповідальності за результати діяльності.

Термін «моніторинг» в соціології запозичений з екології. В екології моніторинг – це безперервне спостереження за станом оточуючого середовища з метою попередження небажаних відхилень стосовно важливіших параметрів. В соціології під моніторингом мається на увазі

контролювання значущих показників, які відображають стан соціального середовища. Об'єктами моніторингу можуть бути як окремі підсистеми освіти, так й різні процеси, рівні освіти, керування, окремі аспекти діяльності, знання.

В вищих навчальних закладах моніторинг використовується як соціально – педагогічний феномен, як новий перспективний напрямок, який призначений сприяти підвищенню якості освіти у всіх її основних складових. Поняття «моніторинг» розглядається як більш широка категорія, ніж контроль, оскільки моніторинг включає в себе аналітику, діагноз, прогноз тенденцій, коректування розвитку освітніх програм. Проблеми керування якістю освіти знайшли відображення в роботах В. А. Болотова, А. А. Грекова, Е. Г. Мартинова, В. Л. Матросова, Ю. А. Назарова, Н. Л. Селіванової, Н. А. Селезньової, Н. К. Сергєєва, К. М. Ушакова, В. Д. Шадрікова та інших авторів.

Зараз якість освіти розглядається в двох аспектах – зовнішньому та внутрішньому. Зовнішній аспект являє собою якість результату, тобто відповідність рівня знань випускників очікуванням роботодавців. Внутрішній аспект передбачає: зміст освіти, рівень підготовки тих, хто навчається, абітурієнтів, студентів, викладачів, матеріально – технічне забезпечення, інформаційно – методичне супроводження, освітні технології і наукову діяльність. Постійний моніторинг за якістю освітнього процесу та його результатами стає особливо актуальним в умовах реформи вищої освіти, а його форми повинні бути ефективними. Серед виявлених недоліків та прорахунків в моніторингу можна виокремити нерегулярний контроль стану навчання, який не відображає динаміки змін. Інший недолік – це направленість на результати навчання. При цьому сам процес навчання, формування знань, вмінь та навиків, який власне й визначає результати, залишається поза увагою.

Моніторинг базується на трьох фазах:

- “дружність” інтерфейсу (близьке до віку школяра оформлення програми);
- до вищого навчального закладу: на етапі вибирання професії та освіти (вибір спеціальності, попит на яку перевищує пропозицію);
- під час навчання в вищому навчальному закладі: формування та розвиток таких особистісних компетенцій, попит на які перевищує пропозицію (за допомогою трудового досвіду, додаткових курсів, суспільної роботи);
- після вищого навчального закладу: створення таких інструментів, які дозволять випускникам точніше позиціонувати себе на ринку праці, а роботодавцям – точніше визначати відповідність випускника потрібним компетенціям. Вищі навчальні заклади приділяють увагу

Таблиця.1

Контроль і оцінка у традиційному та інноваційному навчанні (за В.Я.Ляудіс)

Традиційне навчання	Інноваційне навчання
• Переважає зовнішній поопераційний контроль у рамках жорстко заданих правил. • Самоконтроль відрізняється ригідністю й ситуативністю. • Заохочується суперництво в боротьбі за кращу оцінку. • Мотивація здійснюється за рахунок «чекання вироку» – оцінки вчителя. • Навчальна робота виконується, щоб уникнути покарання, втрати престижу, а не в інтересах пізнання й особистісного внеску в нього. • Переважає оцінка результату з боку вчителя, форми заохочування одноманітні. • Страх перед покаранням, поганою оцінкою – провідна емоційна складова навчання.	• Переважає взаємо- і самоконтроль у рамках загальних, прийнятих групою цінностей і змістів. • Внутрішній контроль швидко формується як власна поведінка в широких межах прийнятих особистістю цінностей. • У навчальних групах переважає взаємо- й самооцінювання, зумовлені зацікавленням у досягненні продуктивного результату й спрямовані на соціально й особистісно значущі цілі та завдання. • Педагог запроваджує різноманітні форми актуалізації активності учнів з метою заохочення їх до досягнень, посилення публічності визнання, створення в них позитивного емоційного настрою в навчально-виховній ситуації та самопочуття переможця.

внутрішньому аспекту та якісній освіті. Практика показує, що можна якісно навчати, а фахівець при цьому буде некваліфікований.

Абітурієнти вищих навчальних закладів не завжди можуть бути достатньо досвідченими для того, щоб зробити інформований вибір майбутньої професії. Для цього необхідна практика складання прогнозів майбутнього

попиту на ринку праці: виходячи з цього, абітурієнти та студенти можуть оцінювати свої майбутні шанси на працевлаштування. При цьому важливу роль відіграє й індивідуальне консультування майбутніх абітурієнтів ще на рівні школи. Дослідники звертають увагу на нерозвиненість в вітчизняних вищих навчальних закладах моніторингу наступної кар'єри своїх випускників. Зарубіжні навчальні заклади, які надають освітні послуги, зацікавлені в тому, щоб їх випускники були працевлаштовані. Відповідно до цього, вищим навчальним закладам не вигідно випускати багато фахівців, оскільки велика кількість безробітних фахівців або фахівців, які працюють не за спеціальністю заважає вищим навчальним закладам в майбутньому залучати абітурієнтів. Тому зарубіжні університети приділяють велику увагу моніторингу подальшої кар'єри своїх випускників.

Використання технологій моніторингу як практико – орієнтованого навчання студентів дозволяє підвищити ефективність контролю, розглянути показники в динаміці, а також порівняти між собою рейтингові показники для різних студентів, в різні моменти часу. Студенти мають змогу проводити самодіагностику, а викладач забезпечується ефективним зворотнім зв'язком, який дозволяє своєчасно проводити корекцію навчального процесу.

В практиці впровадження системи керування якістю професійної освіти необхідно встановити відповідність між вимогами до підготовки фахівців та вимогами роботодавців до професійних характеристик випускників. Вирішення цього завдання потребує необхідності розробки гнучких технологій моніторингу якості підготовки фахівців, які дозволять поєднати як довгострокові цільові орієнтири суспільства, так й поточні запити роботодавців.

Система комплексного моніторингу повинна створюватись у вигляді цілісної системи цілеспрямованої та скоординованої діяльності всіх структурних підрозділів щодо здійснення контрольних заходів на єдиній плановій та методичній основі. З цією метою розробляються перспективний план моніторингу та завдання підвищення якості освіти. В перспективному плані зазначаються проблеми моніторингу, терміни їх виконання та відповідальні особи. Поточний (семестровий) план моніторингу розкриває цілі, зміст та об'єкти перевірок, форму їх проведення (поточний, рубіжний, атестаційний), терміни виконання та хто є відповідальними особами. Основними документами, які визначають зміст, форми та методи аудита, є контрольні інструкції з комплексного моніторингу. В контрольні інструкції входять: мета, тривалість перевірки, підсумкові документи контролю.

Аналіз та висновки за результатами комплексного моніторингу направляються в структурні підрозділи для внесення коректуючих дій та забезпечення потрібної якості учбово – виховного процесу. Впровадження системи комплексного моніторингу якості професійної освіти направлено на

стимуляцію підвищення якості спільної діяльності адміністрації, тих, хто навчається, педагогів та роботодавців.

Основним документом, який визначає зміст, форми та методи перевірки, є програма. Програма перевірки кожного контрольного заходу розроблюється з урахуванням його мети та змісту. В програму входять: мета та тривалість перевірки, методичні вказівки щодо його проведення, перелік питань перевірки, за якими цей захід дасть можливість отримання вичерпних відомостей відповідно до поставленої мети.

Моніторинг являє собою досить складний феномен, який формується, та який має міждисциплінарний характер. Він може розглядатися як інформаційна, діагностична, наукова, прогностична система, реалізація якої в світі практико - орієнтованого навчання здійснюється в межах управлінської діяльності [3].

Моніторинг направлений на діагностику системних інноваційних рішень щодо забезпечення мобільності та відкритості освітніх послуг, які надаються, а також ризиків та труднощів, які є під час їх реалізації. Пріоритетними об'єктами моніторингу є науково – методичні розробки та організаційні механізми, які здатні забезпечити ефективне надання якісних освітніх послуг [5]. Проблемна структура програми моніторингу складається з наступних напрямків: реалізація принципів варіативності та рівневої диференціації освітнього процесу як чинника надання якісних освітніх послуг, які відповідають актуальним та перспективним запитам та потребам особистості, суспільства, держави; модернізація особистісно – орієнтованої парадигми освіти в межах компетентісного підходу (компетентісне навчання як модель освітнього процесу, яка надає можливість задоволення індивідуальних освітніх потреб та отримання якісної освіти); індивідуальні освітні траєкторії як модель реалізації принципу варіативності освіти в умовах впровадження компетентісного підходу. Ми повинні вміло використовувати інформаційні технології для забезпечення особистісно – орієнтованого та варіативного характеру освітнього процесу, його відкритості та доступності і забезпечити доступну якість освіти для тих, хто навчається, при цьому ті, хто навчаються, мають підвищений рівень освітньої мотивації в тому числі в межах спеціалізованих освітніх програм, проектів, олімпіад та конкурсів.

Висновки. Моніторинг в освіті – це система збирання, обробки, зберігання та розповсюдження інформації про освітню систему або про її окремі елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення керування; ця система дозволяє мати уявлення про стан об'єкта в будь – який момент часу та може забезпечити прогноз його розвитку. Нові пріоритети в сфері освіти, варіативність форм отримання освіти, покращення роботи учбових закладів, програм та методик безпосередньо впливають на якість підготовки фахівців.

Моніторинг – важливіший інструмент перевірки та оцінки ефективності впроваджуємого змісту освіти та змісту методик, які використовуються. Він є основою для усунення недоліків учбового процесу в освіті, а також для прийняття ефективних управлінських рішень.

Література

16. Верхоглядова Н. І. Конкурентоспроможність освіти в забезпеченні національних інтересів і сприяння добробуту суспільства // Болонський процес: реалізація положень Болонської декларації в системі вищої освіти України. – Київ - 2006.
17. Макарова Т. Д. О массовых исследованиях качества обучения // Стандарты и мониторинг, 2001.
18. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / Научн. рук. А. Е. Карпухина; Серия «Мониторинг. Образование. Кадры». М.: МАКС Пресс, 2006 – с. 180.
19. Ніколаєнко С. М. Вища освіта – джерело соціально – економічного і культурного розвитку суспільства. – Київ: Знання, 2005 – 319 с
20. Плахотнікова Л. О. Формування ринку освітніх послуг в Україні: стан і проблеми розвитку // Формування ринкових відносин в Україні. – Київ – 2005. - №5 (48). – С. 50 – 54.

АРТЮШИНА М.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
та психології,
ДВНЗ «Київський національний
університет імені Вадима Гетьмана»

ІННОВАЦІЙНО-ЗОРІЄНТОВАНИЙ КОНТРОЛЬ І ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті розглядається проблема недосконалості контрольно-оціночної діяльності у вітчизняній вищій освіті, її невідповідності вимогам інноваційно-зорієнтованого підходу. Розкривається сутність інноваційно-зорієнтованого підходу до вищої освіти. Визначається поняття та розкриваються принципи інноваційно-зорієнтованого контролю та оцінювання навчальної діяльності студентів.

Ключові слова: інноваційна освіта, інноваційне навчання, інноваційний контроль, інноваційне оцінювання, інноваційно-зорієнтований підхід у вищій освіті, інноваційно-зорієнтований контроль і оцінювання навчальної діяльності студентів.

В статье рассматривается проблема несовершенства контрольно-оценочной деятельности в отечественном высшем образовании, ее несоответствия требованиям инновационно-ориентированного подхода. Раскрывается сущность инновационно-ориентированного подхода к высшему образованию. Определяется понятие и раскрываются принципы инновационно-ориентированного контроля и оценивания учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: инновационное образование, инновационное обучение, инновационный контроль, инновационное оценивание, инновационно-ориентированный подход в высшем образовании, инновационно-ориентированный контроль и оценивание учебной деятельности студентов.

The article addresses the problem of imperfect control and assess-

ment activities in the national higher education, its non-compliance of innovation-oriented approach. The essence of innovation-oriented approach to higher education. Defines the concept and principles of the disclosed innovation-oriented control and assessment of learning activities of students.

Keywords: innovative education, innovative teaching, innovative controls, innovative assessment, innovation-oriented approach to higher education, innovation-oriented controls and assessment of learning activities of students.

Постановка проблеми. У вищій професійній освіті України впродовж останніх десятиріч відбуваються вагомі і суттєві перетворення, проводяться численні реформи, реалізується Болонський процес. В основу таких змін покладені прагнення удосконалити вітчизняну систему освіти, наблизити її до сучасного світового рівня. При цьому вирішуються завдання збільшення ефективності вищої професійної підготовки, оптимізації її структури, уніфікації освітніх систем, інформатизації освіти тощо. Однак особливо важливим стає запровадження до вищої освіти інноваційно-зорієнтованого підходу. У «Національній доктрині розвитку освіти» в Україні в якості пріоритетних завдань розвитку сучасної освіти визначаються: набуття нею гуманістичної та інноваційної спрямованості, забезпечення реальної підготовки особистості до життя в змінному, динамічному суспільстві й сприяння утвердженню позитивних загальнолюдських цінностей. У Комюніке «Болонський процес 2020 – європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі», прийнятому на Конференції міністрів освіти провідних європейських держав (28-29 квітня 2009 р.), одним із пріоритетних напрямів подальшого розвитку вищої освіти визнано збільшення інноваційності.

Перехід до інноваційної освіти потребує перегляду всіх складових освітньої діяльності. Передусім слід звернути увагу на модернізацію системи контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів. Наявна контрольно-оціночна діяльність у вітчизняній вищій школі реалізується переважно за традиційними формами і методами і не відповідає вимогам інноваційної освіти.

Отже, у даній статті розглядається **проблема** недосконалості контрольно-оціночної діяльності у вітчизняній вищій освіті, її невідповідності вимогам інноваційно-зорієнтованого підходу, запровадження якого виступає актуальним завданням модернізації вищої професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питанням педагогічного контролю завжди приділялося достатньо уваги науковців. Теоретичні основи контролю у навчальному процесі розглядалися І.Ф.Тализіною [12], основи наукової організації педагогічного

контролю у вищій школі досліджував В.С.Аванесов [1]. Однак найбільша кількість публікацій присвячена запровадженню окремих форм і технологій контрольно-оціночної діяльності: рейтингово-модульної системи [13], тестового контролю [10]. В останні роки з'являються окремі публікації вітчизняних дослідників, в яких здійснене намагання представити інноваційні підходи до контролю і оцінювання навчальних досягнень студентів [3, 7]. Однак, аналізу змісту цих робіт показує, що дані роботи також не містять достатнього обґрунтування саме інноваційної контрольно-оцінної діяльності, а включають опис окремих технологій контролю і оцінювання.

Сучасні зарубіжні дослідники вважають важливішим зміну самої філософії контрольно-оціночної діяльності, виділяючи поняття «інноваційного оцінювання» [9]. Саме на такий підхід ми і будемо спиратись у даній публікації. Водночас ми вважаємо, що слід розглядати інноваційне оцінювання більш широко в контексті запровадження інноваційного навчання та інноваційно-зорієнтованого підходу до освіти загалом.

Отже, **метою** даної статті виступає обґрунтування сутності інноваційно-зорієнтованої контрольно-оцінної діяльності у вищій освіті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Передусім нами було надано характеристику інноваційно-зорієнтованого підходу в освіті. Питання інноваційної освіти, інноваційного навчання постало у педагогіці вже досить давно. М. В. Кларін, посилаючись на доповідь зарубіжних дослідників «Нема меж навчанню», проголошену в кінці 70-х років на засіданні Римського клубу, виділяє два основні типи навчання: «підтримуюче» та «інноваційне» [5, с.9]. «Підтримуюче навчання» (*maintainance learning*) – спрямоване на підтримку, відтворення існуючої культури, соціального досвіду, соціальної системи. Такий підхід забезпечує спадкоємність соціокультурного досвіду і саме він традиційно притаманний, на думку М. В.Кларина, шкільному і вузівському навчанню. «Інноваційне навчання» (*innovative learning*) – стимулює вносити інноваційні зміни в існуючу культуру, соціальне середовище. Такий тип навчання крім підтримки існуючих традицій стимулює активний відгук на проблемні ситуації, що виникають як перед окремою людиною, так і перед суспільством. Отже, інноваційним визнається лише таке навчання, яке орієнтоване на зміни, активне переосмислення і збагачення існуючого досвіду.

І. М. Дичківська вважає специфічними особливостями інноваційного навчання його відкритість майбутньому, здатність до передбачення на основі постійної переоцінки цінностей, налаштованість на конструктивні дії в оновлюваних ситуаціях» [4, с.9].

М.О. Аузіна та А. М. Возна обґрунтовують призначення інноваційної освіти таким чином: «Основною метою інноваційної освіти є формування і розвиток інноваційної здатності людини». Таким чином, інноваційною визнається освіта,

спрямована на формування і розвиток інноваційності особистості [2, с.9].

Ми погоджуємось з тим, що ключовою ознакою інноваційної освіти є мета освітньої діяльності, оскільки саме мета виступає системоутворюючим компонентом будь-якої педагогічної системи. На нашу думку, правильніше буде назвати таку освіту не інноваційною, а інноваційно-зорієнтованою, тобто спрямованою на розвиток інноваційності особистості. **Інноваційно-зорієнтованим підходом в освіті** ми вважаємо такий, що надає провідне значення підготовці особистості до життя в змінних умовах, реалізації інноваційної діяльності, розвитку інноваційних властивостей особистості.

Для реалізації цього підходу у вищій школі слід забезпечити комплексну модифікацію усього навчального процесу. «Педагогічні інновації у вищій школі передбачають якісно нові перетворення як цілісного педагогічного процесу, так і його складових, зокрема мотиваційних, змістових, процесуальних та інших структурно-системних компонентів освіти, що призводять до істотного підвищення його результативності, оптимізації. Це діяльність, що пов'язана зі

Таблиця 1

Частка завдань, що мають коефіцієнт кореляції $r_i \leq 0,3$

Дисципліна	ЗНО-2009	ЗНО-2010	ЗНО-2011
Українська мова та література	0,47	0,21 – 0,38**	0,18 – 0,31**
Математика	0,03	0,06 – 0,14**	0,17
Історія України	0,59	0,58 – 0,75**	0,62
Фізика	0,43	0,24	0,53
Хімія	0,25	0,28	0,27
Біологія	0,63	0,67	0,62
Географія	0,47	0,78	0,53
Англійська мова	0,38*	0,37	0,33
Іспанська мова	0,16*	0,12	0,05
Німецька мова	0,11*	0,17	0,18
Французька мова	0,27*	0,28	0,40
Російська мова	—	—	0,52

змінами в завданнях, методах і принципах навчання, формах організації навчання та управління цим процесом» [2, с.9]. Продовжуючи думку названих

авторів, припускаємо, що ці зміни мають стосуватись і контрольно-оціночної діяльності.

В роботах деяких дослідників наводяться окремі ідеї щодо особливостей інноваційно-зорієнтованого контролю. І. П. Подласий, здійснюючи порівняння не інноваційних та інноваційних закладів освіти [11, с.210], підкреслює, що на відміну від контролю в неінноваційних закладах освіти, що є переважно зовнішнім та операціоналізованим, контроль в інноваційних закладах освіти має бути внутрішнім (здійснюватись самим суб'єктом навчальної діяльності) та цілісним (стосуватись цілісної особистості учня, а не окремих знань, вмінь та навичок). В. Я. Ляудіс здійснює порівняння традиційного і інноваційного навчання за основними його компонентами [8, с.17-23] і здійснює таку характеристику контролю і оцінки у цих підходах (табл. 1).

Таблиця 2
Характеристика прохідних балів ЗНО

	Дисципліна	Мінімальний прохідний бал (% від максимально можливого)			Імовірність вгадування правильної відповіді, %		
		2009	2010	2011	2009	2010	2011
1	Українська мова та література	23	25	23 – 26	0	0	0
2	Математика	7	13	12	59	22	38
3	Історія України	22	23	29	9	3	0
4	Хімія	19	21	18	0	0	0
5	Фізика	12	13	16	62	44	15
6	Географія	24	26	27	0	0	0
7	Біологія	24	25	30	2	1	0
8	Англійська мова	20	12	16	0	0	0
9	Німецька мова	18	10	13	0	0	0
10	Французька мова	18	14	16	15	1	0
11	Іспанська мова	18	13	15	0	0	0
12	Російська мова	—	—	27	—	—	0

Окрім інноваційних технологій, методів навчання, у літературі можна також зустріти поняття інноваційних стратегій контрольної-оцінної діяльності у навчанні. У збірнику науково-методичних статей білоруських авторів наводиться перекладена ними стаття американських вчених Г. Моула, Л. Макдауела та С. Брауна «Інноваційне оцінювання» [9, с.34-48]. У статті описується новий підхід до контрольної-оцінної діяльності студентів, для позначення якого використовується термін «інноваційне оцінювання». За словами авторів, цей термін позначає не просто використання якихось нових методів чи засобів оцінювання, а прийняття деякої базової філософії і цілей їх використання. При чому цей термін пропонується використати для позначення всіх, а не тільки нових технік або методів, які спрямовані до однієї спільної мети: підвищення якості навчання студентів. Ми повністю підтримуємо цю ідею, оскільки нове не завжди означає корисне, і лише те в освіті слід вважати інноваційним, що сприяє покращенню її якості. Призначення інноваційного оцінювання – посилити і полегшити навчальний процес, зробити контроль таким, що викликає в студентів бажання навчатися, активізує їх творче мислення та створює продуктивне навчальне середовище. В якості ключових ознак інноваційного оцінювання, що відрізняють його від традиційного, авторами названі наступні: спрямованість на вдосконалення студентів за рахунок урахування їх потреб, надання їм постійного та конструктивного зворотного зв'язку; більш широкі функції оцінювання – заохочення, мотивування студентів, діагностика, порівняння, вдосконалення тощо; перерозподіл освітньої влади – оцінювання здійснюється разом із студентами та самими студентами; використання різноманітних методів, форм, суб'єктів оцінювання (самооцінювання і взаємооцінювання студентів); оцінка діапазону різноманітних навичок за рахунок збільшеної частки поточного оцінювання, оцінювання різних видів навчальної діяльності (індивідуальної і групової).

Білоруська дослідниця Т.І. Краснова [6], аналізуючи зміни, що відбуваються в стратегії оцінювання навчальної діяльності студентів, відображені в роботах зарубіжних дослідників, передусім зазначає зміну основної функції оцінювання – від оцінювання для контролю до оцінювання для розвитку. Таке оцінювання має характер формувального, розвивального, перетворюється на конструктивний зворотній зв'язок, допомогу студентам у навчанні, засіб для виправлення наявних помилок і поштовх до подальшого розвитку.

Виходячи з наданого раніше визначення інноваційно-зорієнтованого підходу в освіті, ми надаємо таке визначення інноваційно-зорієнтованого контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів - це такий дидактичний контроль і оціночна діяльність, що сприяють прояву та розвитку інноваційних властивостей студентів. Такий контроль має спонукати студентів до навчання, бути цікавим, різноманітним, викликати позитивні емоції, не принижувати

студентів, а, навпаки, надавати можливості для визнання в очах одногрупників. За такого контролю зникають традиційні негативні явища контролю і оцінювання як списування, підказування, «шпаргалки», домовленості з викладачем тощо.

Виходячи з наданого визначення а також узагальнення думок різних авторів, ми виділяємо такі принципи та дидактичні засоби реалізації інноваційно-зорієнтованого контролю: забезпечення конструктивного зворотного зв'язку про результати навчальної діяльності - обговорення зі студентами результатів навчання, урахування їх думок і вражень в організації навчального процесу; формувальний, розвивальний характер контролю – обговорення допущених помилок, можливість доопрацювання і повторного контролю; перевага внутрішнього контролю - використання і поступове збільшення частки само- і взаємоконтролю студентів; варіативність - використання різноманітних видів, форм і методів контролю, у тому числі цікавих та оригінальних (конкурси, змагання, вікторини); позитивність контролю - зняття зайвої тривожності та конкуренції між студентами; забезпечення об'єктивності контролю через запровадження дидактичного тестування, попереднє повідомлення і обговорення критеріїв та норм оцінювання; заохочення інноваційності - включення до обов'язкових критеріїв оцінювання критеріїв творчості, оригінальності; системність і систематичність контрольно-оцінної діяльності - використання рейтингової системи оцінювання успішності навчання.

Висновки з даного дослідження та перспективи подальших наукових пошуків з цього напрямку. Проведене дослідження дозволило встановити, що запровадження інноваційно-зорієнтованого контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів у вищій школі є необхідним компонентом реалізації інноваційно-зорієнтованого підходу у вищій професійній підготовці загалом. Такий підхід надає провідне значення підготовці особистості до інноваційної діяльності. Відповідно, інноваційно-зорієнтований педагогічний контроль має сприяти прояву і розвитку інноваційних властивостей тих, хто навчається. Принципами інноваційно-зорієнтованої контрольно-оцінної діяльності студентів визначено: забезпечення зворотного зв'язку про результати навчальної діяльності, формувальний, розвивальний характер контролю, перевага внутрішнього контролю студентів перед зовнішнім, позитивність та об'єктивність контролю, заохочення інноваційності, системність та систематичність контрольно-оцінної діяльності. У подальших дослідженнях пропонується продовжувати характеристику переваг і принципів інноваційно-зорієнтованого контролю у вищій школі, здійснювати розробку конкретних методик його реалізації у навчальному процесі.

Література

1. Аванесов В.С. Основы педагогического контроля в высшей школе / В. С.

- Аванесов // Основы педагогики и психологии высшей школы : учеб. пособ. / Под. ред. А.В.Петровского. – М. : МГУ, 1986. – 303 с.
2. Аузіна М.О. Інноваційні процеси в освіті: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / М. О. Аузіна, А. М. Возна. – Національний банк України; Львівський банківський ін-т. Л.: ЛБІ НБУ, 2003. 103 с.
 3. Герчанівський Д. Л. Інноваційні технології контролю успішності студентів з гуманітарних дисциплін [Текст] : монографія / Д.Л. Герчанівський, Е.Ф. Іпатов, В.В. Павловський ; Нац. техн. ун-т України «Київ. політехн. ін-т». – К. : НАККІМ, 2010. – 192 с.
 4. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
 5. Кларин М. В. Инновации в обучении : метафоры и модели : Анализ зарубежного опыта / М. В. Кларин. – М. : Наука, 1997. – 223 с.
 6. Краснова Т. Н. Оценивание учебной деятельности студентов / Т. Н. Краснова // Аналитический обзор международных тенденций развития университетского образования. – 2003. - № 6. – Режим доступа: <http://char-ko.narod.ru/tekst/an6/3.html>.
 7. Кулик В. М. Інноваційні технології оцінювання знань студентів / В. М. Кулик // Вісник Хмельницького національного університету. – 2009. - № 6. – Т. 3. – С. 160-164.
 8. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии: учеб. пособ. / В. Я. Ляудис. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : Изд-во УРАО, 2000. – 128 с.
 9. Моул Г. Инновационное оценивание / Г. Моул , Л. Макдауел, С. Браун // Оценивание : образовательные возможности : сб. науч.-метод. статей / [редкол. : Т. И. Краснова (отв. ред.) и др.; под общ. ред. М. А. Гусаковского]. – Мн. : БГУ, 2006. – Вып. 4 – С. 34-48.
 10. Парашенко Л. І. Тестові технології у навчальному закладі: метод. посіб. / Л. І. Парашенко, В. Д. Леонський, Г. І. Леонська; Наук. ред. О. І. Ляшенко. – К. : ТОВ «Майстерня книги», 2006. – 217 с.
 11. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для студ. пед. вузов. В 2 кн. / И. П. Подласый. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – Кн. 1 : Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.
 12. Талызина Н. Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе / Н. Ф. Талызина - М. : Знание, 1983. - 96 с.
 13. Ярошенко О. Г. Модульно-рейтингове навчання – крок впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівця / О. Г. Ярошенко // Болонський процес: тенденції, проблеми, перспективи / Укл. В. П. Бех, Ю. Л. Маліновський ; за ред. В. П. Андрущенка. – К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. – С. 198-204.

БАХРУШИН В.Є.,

завідувач кафедри системного аналізу
та вищої математики,
Класичний приватний університет,
м. Запоріжжя

СТАТИСТИЧНИЙ АНАЛІЗ ТЕСТІВ ЗНО 2009 – 2011

Бахрушин В.Є. Статистичний аналіз тестів ЗНО 2009 – 2011
Здійснено статистичний аналіз показників тестових завдань ЗНО 2009 – 2011 р. Показано, що значна частка завдань не відповідає вимогам, що висуваються теорією освітнього тестування. Наведено пропозиції з усунення наявних недоліків. Ключові слова: ЗНО, статистичний аналіз, валідність, надійність, коефіцієнт кореляції, рівень складності, імовірність вгадування.

Бахрушин В.Е. Статистический анализ тестов ВНО 2009 – 2011

Проведен статистический анализ показателей тестовых заданий ВНО 2009 – 2011 г. Показано, что значительная часть заданий не соответствует требованиям, выдвигаемым теорией образовательного тестирования. Даны предложения по устранению указанных недостатков.

Ключевые слова: ВНО, статистический анализ, валидность, надежность, коэффициент корреляции, уровень сложности, вероятность угадывания.

Bakhrushin V.E. Statistical analysis of 2009 – 2011 external independent evaluation tests.

The statistical indicators of test tasks of 2009 – 2011 external independent evaluation are analyzed. It is shown, that considerable part of tasks does not comply with the requirements of, educational testing theory. Proposals are given to remove these drawbacks.

Keywords: external independent evaluation, statistical analysis, validity, reliability, correlation coefficient, difficulty level, guessing probability.

Вступ. Останнім часом тестові технології набувають все більшого розповсюдження в освіті. З 2008 р. в Україні запроваджено обов'язкове зовнішнє незалежне оцінювання (ЗНО) знань абітурієнтів вищих навчальних

закладів. Спочатку складалося враження, що ЗНО допоможе вирішити якщо не всі, то принаймні значну частку проблем, пов'язаних з якістю відбору абітурієнтів до вищих навчальних закладів, об'єктивністю оцінювання, корупцією тощо. Втім згодом стає зрозумілішим, що, як і будь-який інструмент контролю знань, ЗНО має не тільки певні переваги перед іншими засобами контролю, але й істотні недоліки.

Метою роботи є аналіз якості тестів ЗНО останніх років методами їх статистичного аналізу. Ця робота є продовженням досліджень, результати яких опубліковано в [1, 2].

Аналіз попередніх публікацій. За визначенням В.С. Кіма [3] “Педагогічний тест це система тестових завдань різної складності, яка дає змогу якісно й ефективно вимірювати рівень та структуру підготовленості випробуваних”. З цього та інших [3, 4] визначень випливає, що педагогічний тест є певною моделлю знань, доповненою засобами встановлення відповідності знань конкретного випробуваного цієї моделі. Але будь-яка модель є цільовим, приблизним, неповним відображенням оригінала [5]. Тому можна зазначити, що: 1) для досягнення різних цілей потрібні різні тести; 2) якісний тест має розроблятися згідно з певними правилами, що забезпечують його якість, зокрема передбачають перевірку цієї якості; 3) навіть хороший тест дає результати, придатні для певного усередненого учня, але результати тестування окремих учнів можуть виявитися істотно помилковими.

Стосовно ЗНО з першої вимоги зокрема впливає необхідність створення принаймні трьох типів тестів, що відповідають різним моделям успішного студента (для різних напрямів підготовки й різних типів ВНЗ) – абітурієнт, що швидко відповідає на велику кількість простих питань; абітурієнт, який може правильно вирішувати складні завдання; абітурієнт, спроможний навчатися.

Для перевірки якості тесту зазвичай використовують такі показники, як надійність й валідність. Крім цього при розробці тестів необхідно визначати якість окремих завдань, зокрема: рівень їх складності; коефіцієнт кореляції; коефіцієнт (індекс) дискримінації. Нажаль при розробці освітніх тестів як на загальнодержавному рівні (ЗНО), так і на рівні окремих навчальних закладів вказані критерії практично не використовують (навіть, якщо їх розраховують).

Основні результати. Далі будуть розглянуті деякі результати ЗНО 2009 – 2011 р. Вихідні дані взято із офіційних звітів, опублікованих на сайті УЦОЯО (<http://www.testportal.gov.ua>). Особливостями цих тестів є: наявність офіційної статистики; великі обсяги вибірок, що підвищує достовірність статистичних показників; а також наявність спеціалізованого центру тестування, що мало б забезпечити дотримання науково обґрунтованої процедури розробки тестів.

Валідність тестів ЗНО не визначається. Це мотивується необхідністю забезпечення таємності завдань. Але наявні дані [6] вказують на слабку

кореляцію результатів ЗНО з оцінками першокурсників, що є непрямим свідченням недосконалості відповідних тестів. Надійність тестів ЗНО оцінюється за допомогою коефіцієнта α -Кронбаха, який коливається в межах 0,80 – 0,97. Найнижчі значення характерні для тестів з біології, географії, історії України та фізики. Слід зазначити, що згідно з результатами моделювання, цей показник може бути досить високим (0,95 – 0,98) навіть при високому рівні випадковості відповідей. Тому його високі значення не є достатніми для висновку про високу надійність аналізованих тестів без врахування інших показників. Але для тестів ЗНО такі дані відсутні.

Частка дуже легких завдань в тестах ЗНО 2010 – 2011 коливається в межах від 0 до 10 %, а частка дуже важких – в межах від 0 до 33 %. При цьому, дуже легких завдань немає у обох тестах з фізики, географії, англійської та німецької мов, а найбільшою їх частка є в тестах 2010 р. з української мови та літератури (1 сесія) та іспанської мови, а також тесті 2011 р. з російської мови. Дуже складних завдань немає в тесті 2010 р. з іспанської мови, а також в тестах 2011 р. з української мови та літератури (2 сесія) й іспанської мови. Найбільшою їх частка у всіх тестах з фізики та математики.

Слід зазначити, що висока частка “оптимальних” за складністю (з погляду авторів звітів) тестових завдань значною мірою зумовлена високою часткою завдань з вибором відповіді. Тому навіть у випадках, коли наведені дані свідчать про випадковий характер вибору відповіді на певне питання (частоти вибору є приблизно однаковими для всіх відповідей), це питання зазвичай потрапляє до “оптимальних”. Така помилка зумовлена тим, що автори тестів та звіту не здійснюють передбаченого теорією тестування корегування результатів і оцінок на імовірність вгадування.

Наприклад розподіл вибору варіантів відповідей на завдання 45 тесту з Історії України ЗНО-2010 (2 сесія) є таким: 30,33 %; 21,78 % (правильна відповідь); 20,22 %; 27,45 %. Тобто частка вибору тієї чи іншої відповіді коливається поблизу $1/4 = 25$ %. Це свідчить про те, що частка абітурієнтів, які знали правильну відповідь на це питання, насправді є близькою до нуля.

Іншим подібним прикладом є завдання 24 тесту ЗНО-2011 з математики, для якого виявився такий розподіл вибору варіантів відповідей: 14,66 %; 20,62 %; 21,60 % (правильна відповідь); 16,63 %; 26,09 %. Частка відповідей коливається поблизу $1/5 = 20$ %. Тобто знов ми бачимо, що частка абітурієнтів, які знали правильну відповідь на питання, є близькою до нуля. При цьому рівні складності цих завдань у звітах визначено як 21,78 та 21,60. Тобто вони не зараховані до дуже складних.

Таких прикладів можна навести багато, але частіше спостерігається трохи інша ситуація, коли частка абітурієнтів, які обирають правильну відповідь, є дещо більшою, ніж частки тих, хто обирає інші відповіді. Наприклад, розподіл

вибору варіантів відповідей на завдання 39 з Історії України ЗНО-2010 (2 сесія) є таким: 17,65; 11,45; 14,12 та 56,63 % (правильна відповідь). Бачимо, що відсоток тих, хто обирає відповідь шляхом вгадування, дорівнює близько 15 %. Тому насправді кількість тих, хто знав правильну відповідь у цьому завданні є істотно меншою, ніж 56,63 %, і знаходиться приблизно в межах 40 – 45 %.

Ще одним з важливих показників якості тестових завдань є коефіцієнт кореляції. Аналіз звітів показує (табл. 1), що серед завдань ЗНО 2009 – 2011 р. частка завдань з низькими (чи навіть від'ємними) значеннями коефіцієнта кореляції є досить високою. Дані табл. 1 дають вагомий підстави для сумнівів в адекватності результатів ЗНО 2009 – 2011 р. з багатьох дисциплін, бо важко зрозуміти, що саме характеризує підсумковий бал, який для деяких тестів (Історія України, Біологія, Географія-2010) не корелює з результатами виконання переважної більшості його окремих завдань.

Непрямим показником якості тесту також є характер розподілу підсумкових балів. Аналіз звітів про підсумки ЗНО свідчить, що він є досить різномісним.

Таблиця 1. Частка завдань, що мають коефіцієнт кореляції $r_i \leq 0,3$.

Дисципліна	ЗНО-2009	ЗНО-2010	ЗНО-2011
Українська мова та література	0,47	0,21 – 0,38**	0,18 – 0,31**
Математика	0,03	0,06 – 0,14**	0,17
Історія України	0,59	0,58 – 0,75**	0,62
Фізика	0,43	0,24	0,53
Хімія	0,25	0,28	0,27
Біологія	0,63	0,67	0,62
Географія	0,47	0,78	0,53
Англійська мова	0,38*	0,37	0,33
Іспанська мова	0,16*	0,12	0,05
Німецька мова	0,11*	0,17	0,18
Французька мова	0,27*	0,28	0,40
Російська мова	–	–	0,52

*Значення коефіцієнта кореляції у звіті УЦОЯО наведено не для всіх відповідей

**Діапазон варіювання для різних сесій ЗНО

Характер розподілу залежить не тільки від якості самого тесту а й від

об'єктивного розкиду рівня знань учнів. Але спосіб обробки результатів тестування має його враховувати. Крім того, методи оцінювання якості тестів у багатьох випадках базуються на певних припущеннях про вид розподілу (зазвичай вони передбачають його нормальність, чи принаймні однорідність) і мають бути скореговані, якщо ці припущення не виконуються.

При обговоренні проблем ЗНО часто роблять акцент на тому, що воно дає змогу підвищити якість відбору абітурієнтів. Насправді це не так, що ілюструє табл. 2, з якої видно, що прохідний бал (124 за шкалою від 100 до 200 балів) відповідає дуже низьким відсоткам від максимальної кількості первинних балів.

Таблиця 2. Характеристика прохідних балів ЗНО.

	Дисципліна	Мінімальний прохідний бал (% від максимально можливого)			Імовірність вгадування правильної відповіді, %		
		2009	2010	2011	2009	2010	2011
1	Українська мова та література	23	25	23 – 26	0	0	0
2	Математика	7	13	12	59	22	38
3	Історія України	22	23	29	9	3	0
4	Хімія	19	21	18	0	0	0
5	Фізика	12	13	16	62	44	15
6	Географія	24	26	27	0	0	0
7	Біологія	24	25	30	2	1	0
8	Англійська мова	20	12	16	0	0	0
9	Німецька мова	18	10	13	0	0	0
10	Французька мова	18	14	16	15	1	0
11	Іспанська мова	18	13	15	0	0	0
12	Російська мова	—	—	27	—	—	0

Крім того, для окремих тестів є велика імовірність вгадування необхідної для отримання прохідного балу кількості відповідей.

Слід зазначити, що вказані недоліки властиві не тільки тестам ЗНО. Російський Єдиний державний екзамен випускників шкіл, багато українських вузів, що почали впроваджувати тестові технології контролю знань, стикаються з тими самими проблемами [7, 8].

Висновки. ЗНО має певні переваги перед традиційними методами вступних випробувань. Але воно також має істотні недоліки й потребує обережності при практичному застосуванні. Тому результати ЗНО не повинні бути єдиним критерієм при відборі абітурієнтів до ВНЗ. Здається цілком обґрунтованим використання інших показників (бал шкільного атестата, вступні випробування у ВНЗ, додаткові бали переможцям олімпіад тощо) при вступі абітурієнтів до ВНЗ. Але вагові коефіцієнти цих показників потребують подальшого обговорення.

До основних проблем ЗНО належить необхідність виконання існуючих вимог до розробки тестів, зокрема:

- врахування впливу цільового призначення тесту на вибір його структури та змісту, а також на алгоритми обробки результатів; необхідність створення різних типів тестів для різних категорій абітурієнтів;
- використання контрольних груп й корегування тестів з урахуванням показників якості;
- вибір методів призначення балів за правильні відповіді з урахуванням їх складності тощо;
- обґрунтування коректності перенесення “правильних у середньому” результатів тестування на кожного конкретного випробуваного, визначення довірчих інтервалів одержуваних результатів, імовірностей похибок тощо.

Література

1. Bakhrushin V.E., Gorban A.N. Test technologies in education: The problem of test quality // Ukr. J. Phys. Opt. 2011, V12, Suppl. 2 Sc. Horiz. – S. 1 – 10.
2. Бахрушин В.Є., Горбань А.Н. Тестові технології в освіті: Проблеми якості тестів // Наукові записки Академії наук вищої школи України. – 2011. – Т. 6. – С. 24 – 34.
3. Ким В.С. Тестирование учебных достижений. – Уссурийск: Издательство УГПИ, 2007. – 214 с.
4. Аванесов В.С. Композиция тестовых заданий. – М.: Центр тестирования, 2002. – 240 с.
5. Бахрушин В.Є. Математичні основи моделювання систем. – Запоріжжя: КПУ, 2009. – 224 с.
6. Брюховецький В., Кирієнко О., Ковальчук В. Дослідження ефективності реорганізаційних кроків у процедурі вступу до ВНЗ України на прикладі Києво-Могилянської Академії // Вища школа. – 2011. – № 7 – 8. – С. 38 – 51.

7. Бахрушин В.Е., Журавель С.В., Игнахина М.А. Эмпирические функции распределения результатов тестирования выпускников школ // Управляющие системы и машины. – 2009. – № 2. – С. 82 – 84.
8. Петрів В.Ф., Рикалюк Р.Є. Візуалізація критеріїв якості тестових завдань // Матеріали XVI Всеукраїнської наукової конференції “Сучасні проблеми прикладної математики та інформатики”. 8 – 9 жовтня 2009 р. – Львів: ЛНУ, 2009. – С. 166 – 169.

БЕЦЬКО О.С.,
старший викладач,
ВІТІ, Національний технічний
університет України
«Київський політехнічний інститут»,
м. Київ

СТВОРЕННЯ ЕФЕКТИВНОЇ МОДЕЛІ ВЗАЄМНОГО ОЦІНЮВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ АКАДЕМІЧНОГО ПРИЗНАЧЕННЯ З ВИКОРИСТАННЯМ БЛОГ-ТЕХНОЛОГІЇ

Дана стаття є результатом тривалого дослідження у сфері застосування блогів в навчанні академічного письма англійською мовою. Спочатку було вивчено галузь мікро публікування, віртуального письма та блогів з огляду на їх використання для задоволення академічних потреб. Наступним кроком стало визначення специфічної педагогічної ролі блогів в процесі мовного навчання. На третьому етапі цього дослідження зроблено спробу розробки моделі взаємного оцінювання письмових робіт студентів та встановлення переваг оцінювання на основі блогу, а також можливості його інтегрування в навчальний процес.

Ключові слова: академічне письмо, взаємне оцінювання, блог, інтегрування.

Данная статья является результатом исследования сферы применения блогов в обучении академической письменной речи на иностранном языке. Сначала была изучена отрасль микро публикации, виртуального письма и блогов по вопросам их использования для удовлетворения академических потребностей. Следующим шагом было определение специфической педагогической роли блогов в процессе языкового обучения. На третьем этапе этого исследования сделана попытка разработки модели взаимного оценивания письменных работ учащихся и определения преимуществ оценивания, базирующегося на блог технологии, а также возможности его интегрирования в учебный процесс.

Ключевые слова: академическое письмо, взаимное оценивание, блог, интегрирование.

This article is the result of the research of the weblog implementation into teaching English writing for academic purposes. At first there was an attempt to examine the sphere of micro publishing and virtual writing as to their application to meet the academic purposes. Then the author tried to define the specific pedagogical role of blog in the language teaching. The third stage of the research provides the peer assessment model design, the definition of the advantages of blog based assessment as well as possibility of its integration into the teaching process.

Keywords: academic writing, peer assessment, weblog, integration.

В основу даного дослідницького проекту покладено конструктивістський підхід до навчання, коли викладач надає студентам можливість конструювати контекстуальне значення, а не бути лише пасивним одержувачем інформації [1, с. 255-260]. Популярність блогів, що значно зросла останнім часом подарувала викладачам, які застосовують Інтернет технології в навчанні, нагоду експлуатувати цей інструмент з метою задоволення специфічних потреб мовного навчання. Ось такі ресурси продовжують поширюватись на ринку технічних засобів і, якщо їх використати належним чином, можуть стати студентів додатковими помічниками, інтегрованими в процес навчання. Окрім того, допоки такі продукти як MP3 програвачі, мобільні телефони, блоги, Google послуги, а також соціальні мережі використовуватимуться споживачами в повсякденному житті, завжди існуватиме підстава розглянути можливість їх використання в окремому академічному контексті мовного навчання. Головний виклик, який постає перед викладачами – це визначення навчального потенціалу цих інструментів з метою створення змістовного контенту для подальшого вдалого використання під час аудиторних занять з англійської мови.

Багато зарубіжних науковців займалося дослідженням цієї проблеми. Питання оцінювання писемного мовлення вже давно викликає інтерес у дослідників з огляду на розвиток як комунікативних навичок, так і покращення письмових стандартів студентів [2, с.81-101]. Навчання письма – це створення досвіду, який дає змогу та заохочує студентів до навчання [3, с. 354-358], а оцінювання – процес знайомства зі студентами та якістю їх навчання [4].

Навчання писемного мовлення може відбуватися шляхом використання численних підходів, наприклад, запровадження педагогічної практики надання детальних граматичних інструкцій або ознайомлення із специфічними типами завдань, як от, дослідження відмінностей між описовим та розповідним

письмом [5, с. 590]. Крім того, процедури оцінювання можуть адаптувати різні структуровані формати з точки зору змісту, наприклад, функціональний твір [6, с.128-140]. Попри те, що були проведені численні дослідження навчання іноземної мови з використанням подібних альтернативних комп'ютерних технологій як, наприклад, засоби MOOs (Multi-user Domains Object Oriented) чи СМС (Computer Mediated Communication) [7, с.193-227], сфера застосування блогу, яка б забезпечила валідну структуру оцінювання писемного мовлення все ще залишається не вивченою. Мюррей та Хоріган у своїй статті пропонують рекомендації щодо впровадження завдань оцінювання письма із застосуванням блогу в межах загальної структури для засобів мікро публікування [8, с. 149-179]. Вивчення середовища традиційного навчання надають корисні критерії, які можна було б адаптувати до середовища навчання академічного письма на основі блогу. Спільною рисою цих досліджень є виділення ролі викладача з боку закладення відповідного контексту для створення успішного завдання. Підкреслюючи чотири головні напрямки дослідження письма іноземною мовою Арчібальд та Джефрі подають їх як процес, продукт, контекст та навчання писемного мовлення як ключові фактори у розгляді даного питання. Вони визнають складну організацію цього багатогранного завдання, яке вимагає володіння низкою знань та навичок [9, с. 8]. Отже, в даному разі, викладач повинен бути обізнаним з широким колом навичок письмового вираження думки, цілями специфічного завдання з письма, а також з потребами та характеристиками тих, кого він оцінюватиме. Трохи раніше було описано п'ять основних напрямків дослідження оцінювання письма, де автор запевнює, що процес письма повинен бути об'єктно-орієнтований, локально контрольований, контекстно-сприйнятливий, риторично базований та доступний для студентів [10, с. 549-567]. Індивідуальний підхід певної педагогічної моделі до потреб студента вважається ще однією важливою ознакою успішного створення завдання разом із шкалою дескрипторів, які позначають різні рівні володіння письмовими навичками [11, с. 138]. Фактично, роль викладача в даному процесі передбачає забезпечення зворотного зв'язку за допомогою коментувань. Частково цей процес може також передбачати передачу контролю самим студентам, що спонукатиме студентів розробити власний набір критеріїв оцінювання, який застосовувався б індивідуально чи під час взаємного оцінювання письма.

Останнім часом проблема взаємного оцінювання письма досліджується багатьма спеціалістами. Науковці оцінюють дану модель за чотирма головними критеріями: валідність, чесність, точність та результат [12, с. 331]. Швидкий розвиток технологій дає можливість застосувати результати цих досліджень не в традиційному середовищі, а в мережі Інтернет, яка забезпечує

надійніший, гнучкий та плідний досвід. Серед різноманітних веб технологій навчання іноземної мови блог посідає гідне місце в якості регулярно поновлюваного інструменту публікування, здатного сприяти розвитку письмових навичок, та такого, що передбачає наявність справжнього автора та високий рівень міжособистісних стосунків [13, с. 154]. Наведені характеристики блогу, які підкреслюють його персоналізацію та соціальну дискусію, можуть здійснити більший вплив на модель взаємного оцінювання, ніж традиційні веб технології. Мало висвітленим є питання, чи можуть ці характеристики блогу, які сприяють розвитку навичок редагування та виховують культуру соціального коментування та дискусії, справити позитивний вплив на взаємне оцінювання. Цей термін означає процес оцінювання, в якому бере участь певна група людей, які мають однаковий навчальний статус і індивідуально зважають якість продуктів інших людей, а потому дають відповідні відгуки, спираючись на власні знання [14, с. 263]. Взаємне оцінювання може застосовуватись до різних рівнів навчання та різних предметів. В попередніх дослідженнях зазначалось, що студенти повинні чітко розуміти стандарти оцінювання, щоб переконатися, що й інші студенти дотримуються їх, тому, вони мають ще один шанс ретельно вивчити вказівки [15, с. 322-326]. З іншого боку, якщо студент знає, що інший студент оцінюватиме його письмовий твір, він старатиметься написати його якнайкраще.

Дописи, які публікуються у блогах розкривають головні стосунки між широким загалом та автором. Крім того, блог можна розглядати як інструмент, який спонукає особисті міркування. Студенти вчаться у своїх досвідченіших колег, розглядаючи їх відгуки. Таким чином, блог є тим місцем, яке сприяє осмисленій взаємодії завдяки асинхронному спілкуванню. Отже, блог має властивості, які сприяють індивідуальному публікуванню та спільному обговоренню.

Актуальність нашого дослідження спричинена недостатністю дослідження цих властивостей блогу з точки зору можливості підвищення ефективності взаємного оцінювання. В цій роботі ми ставимо за мету розробити та дослідити структуру взаємного оцінювання письмового твору на основі блогу, згідно з якою студент пише твори в своєму особистому блогу та вчиться оцінювати твори своїх колег відповідно.

Проведене дослідження можна поділити на три частини. На першому етапі була зібрана інформація про рутину написання традиційних творів з точки зору частотності та додаткових допоміжних засобів, використовуваних викладачами, тощо. Наступним етапом стало створення студентами письмових творів у власному блогу та оцінювання робіт своїх колег, а третій етап – це, в основному, попередня оцінка зауважень викладачів.

З метою отримання ширшого бачення фактичного застосування блогу під час заняття в класі було залучено досвідчених викладачів англійської мови на першому курсі у якості спів-розробників моделі оцінювання, які стали справжнім джерелом корисних порад.

Перед початком розроблення моделі оцінювання було проведено опитування, з тим, щоб зрозуміти справжній стан речей у галузі традиційного навчання писемного мовлення. Запитання стосувалися того, яким чином та як часто викладачі планують проведення письмових робіт, які допоміжні засоби вони використовують, тощо. Крім того, нас цікавило початкове враження викладачів від впровадження блог технології в модель взаємного оцінювання з метою подальшого дослідження та розробки структури процесу створення твору. Даний процес інкорпорує механізм взаємного оцінювання на основі блогу та включає чотири фази: створення письмових робіт у особистому блогу; обмін коментарями та судженнями; автономний груповий журнал; попередня оцінка моделі та її імплементація.

Відсутність окремого курсу навчання писемного мовлення на регулярній основі та незначна кількість практичних занять з іноземної мови мають наслідком недостатність у студентів практики для покращення навичок письма. Створення письмових творів у блогах, що забезпечує регулярну практику письма, видається оптимальним вирішенням цієї проблеми. На цій стадії студенти вправляються в щоденному написанні творів у власних блогах. Викладач щоразу пропонує три чи чотири теми, пов'язані з тематикою основного курсу. Викладач та батьки можуть допомагати студентам в створенні твору, підказуючи ідеї, що спонукають до роздумів. По завершенні письмової роботи, студенти публікують її у блог, щоб зробити її доступною для читачів. Дуже важливо саме зараз культивувати у студентів звичку писати щодня та накопичувати свої твори, з тим щоб мати змогу відслідковувати динаміку розвитку навичок письма.

На другій стадії була здійснена спроба застосування традиційної шкали оцінювання письмової роботи. Спочатку студенти отримали детальні інструкції та роз'яснення критеріїв оцінювання, а згодом почали коментувати твори своїх колег згідно із запропонованою шкалою. Проте дана шкала має один істотний недолік. Мова йде про те, що на кожен твір припадає зовсім мала кількість оцінювачів, які, до того ж, завжди призначаються викладачем, а отже, вони не мають достатньої мотивації, щоб зацікавитися роботою, а їх відгуки та коментарі можуть бути тенденційними та спантеличити автора. Блог може допомогти уникнути таких пасток, оскільки взаємне оцінювання з використанням блогу наголошує свободу вибору щодо коментування та відгуків. Студенти можуть читати будь-які твори з інших блогів, а лише після цього робити коментарі. На відміну від традиційної моделі взаємного

оцінювання, де лише певна кількість студентів змушена читати та оцінювати визначені викладачем твори інших студентів, у блогу будь-який студент, котрий має бажання поділитися своїми враженнями, може зробити це вільно і вже не лише з волі викладача, а для емоційного вираження та обміну думками.

Що більше читачів прочитають та обговорять певний твір, тим досконалішим та яскравішим він стане в кінцевому результаті.

Першим кроком даної стадії є лише читання. Щодня студенти перевіряють, чи не з'явилися нові твори у блогу. Асинхронна природа дописів у блог надає оцінювачам більше можливостей переглядати твори, що сприяє вибору декількох з них, саме таких, які стимулюватимуть автора робити коментар від щирого серця та без жодних вагань. Другий крок передбачає власне коментування декількох творів. Роль викладача тут – озброїти студента певними вказівками як робити позитивний коментар. Нарешті, кінцевим кроком другої стадії стане обговорення у блогах, яке забезпечується функціональністю цього засобу. Окрім коментування читачам та авторам дозволяється коментувати коментарі. Система блогу забезпечує можливість обговорення коментарів у форматі діалогу.

Розробка критеріїв оцінювання є надзвичайно важливим компонентом описуваної моделі оцінювання. Вважається, що, оцінюючи завдання, його необхідно розбити на дискретні компоненти, які можна було б індивідуально оцінити, відповідно до стандартів. Багато хто з викладачів не звертає достатньої уваги на критерії та стандарти процедури, яку вони використовуватимуть для оцінювання запропонованого студентам завдання, а це означає, що ні студенти, ані самі викладачі не знають, що саме слугуватиме свідченням бездоганного виконання завдання [16, с. 248]. Рубрика оцінювання повинна розподіляти оцінки не лише спираючись на контент, а й на те, чи вчасно був здійснений допис у блог та як часто він здійснюється. Коментарі інших студентів повинні також враховуватися, зокрема навички аналітичного та критичного мислення, проявлені під час обговорення та порівняння альтернативних точок зору з огляду на інформацію, представлену у блогу.

В своїй моделі ми запропонували таблицю оцінювання, схожу на чотирибальну шкалу Лікерта, в якій окремо оцінюються компоненти завдання, згідно з певною шкалою [17, с. 5-55]. Без сумніву, оцінюючи роботу студента, викладач заповзято вишукує та виправляє найменшу помилку. Ми згодні, що такий підхід може покращити письмові навички студента, проте, він може також призвести до зневіри студента у власні можливості, а отже, знизити мотивацію писати твори, особливо, коли цей студент ще лише стоїть на порозі своєї письмової «подорожі». Коментарі викладача зазвичай

сприймаються студентами як владна істина, тоді як коментар одногрупника асоціюється швидше з порадою, яка може сприяти конструктивній дискусії.

На нашу думку, саме автономний груповий журнал може задовольнити всі вимоги оцінювання. Декілька одногрупників у ролі рецензентів обирають та редагують твори для групового журналу, який повинен функціонувати на регулярній основі. Студенти можуть подавати свої твори (статті) на розгляд рецензентів, які визначають їх якість та вирішують, чи приймати до журналу. Оцінювачі повинні дійти згоди щодо критеріїв оцінювання та запропонувати свою систему для застосування у журналі. Таким чином, автономний журнал запроваджує платформу взаємного оцінювання, що може вплинути на покращення письмових навичок студентів. Природа блогу надає надзвичайні можливості для взаємодії авторів з оцінювачами – автори здобувають не лише простір для розміщення власних творів, а й канали для обміну інформацією з рецензентами, а також джерело ідей та порад для письмових робіт. Редколегія журналу може розмістити у блогу приклад оцінювання статті, щоб автори розуміли критерії та знали, на що звертати увагу під час створення своїх статей. Разом з тим, автори мають можливість з'єднатися з рецензентами та обговорювати стосовно їх коментарів. Така діалогова властивість блогу дозволяє значно покращити письмові навички студентів, які багато пишуть – спочатку статті, потім коментарі, потім коментують коментарі, редагують твори тощо, тобто, прагнуть зробити свій кінцевий продукт досконалим.

Завершальним етапом нашого дослідження стала спроба оцінити дану модель з точки зору її спроможності вплинути на вдосконалення письмових навичок студентів. Ми склали запитання для опитування, щоб виявити ставлення та думку стосовно будови моделі та її імплементації. Найбільше нас цікавило наступне:

(а) Студенти можуть продовжувати обговорювати твори у блогу. Чи може ця модель на основі блогу сприяти вихованню вміння дискутувати у форматі діалогу? Чи спонукатиме вона студентів до активнішої участі в обговоренні?

(в) Дана модель підкреслює свободу дій студента стосовно коментування та відгуків. Чи зможе це заохотити студентів описувати свої враження та робити належні коментарі?

(с) Груповий журнал надає студентам платформу взаємної перевірки та виправлення письмових робіт своїх однолітків, яка може вплинути на покращення письмових навичок без втручання викладача в процес перевірки. Автор може спілкуватися з рецензентом через блог. Чи може дана модель змусити студента розмірковувати про проблеми свого твору та покращити свої письмові навички.

Результати опитування засвідчили, що більшість викладачів, в цілому, позитивно сприймають дану модель. Було запропоновано спробувати використати дану модель для між групового оцінювання для залучення більшої кількості студентів до дискусії у блогу. Проте, було зазначено, що студенти не мають достатнього досвіду для вираження своїх вражень, тому необхідно вчити студентів як давати коментарі. Не всі погодились з тим, що свобода дій студента призведе до дописів належних коментарів, оскільки їх грамотність зумовлюється, головним чином, складністю статті. Було запропоновано почати з написання коротких есе, легких для розуміння читачем та організації їх мислення. Стосовно останнього питання, викладачі погодились в тому, що ретельне виправлення помилок студентів викладачем може викликати невпевненість, де мотивувати студента. Проте, вони впевнені, що останнє слово у виправленні повинне залишатись за викладачем, оскільки оцінювачі можуть не впоратись з перевіркою або зробити провокативні коментарі.

Результати опитування студентів були дуже позитивними. 97% студентів погодились в тому, що запропонована модель взаємного оцінювання сприяє їх навчанню. Вони покращили свою оцінку завдяки тому, що змогли передбачити очікувані результати, мали чітку шкалу та систему оцінювання, знали, що треба робити, щоб отримати гарну оцінку по кожному критерію. Результати опитування перегукуються з очікуваннями студентів щодо оцінювання, оскільки, студенти виконують завдання ефективніше, коли вони знають, до чого вони прагнуть. Студенти цінують прозорість системи оцінювання: вони шукають взаємозв'язок між практичними заняттями, лекціями, консультаціями та предметними ресурсами, а також демонстрацією очікуваних результатів [18, с. 10]. Отже, в даній роботі ми спроектували модель взаємного оцінювання письмових робіт з використанням блогу для студентів та спробували встановити переваги його застосування. Загалом, ми узагальнили три характерні ознаки даної моделі: вільний вибір твору для коментування та рецензії; діалоговий формат, який забезпечує та підтримує безперервну дискусію; комунікативна складова, яка сприяє дебатам між автором та рецензентом. Проведене попереднє оцінювання дає нам право стверджувати, що дана модель може бути імплементована в процес навчання писемного мовлення, особливо, в умовах нестачі аудиторних занять, та як самостійна робота студента, на яку, останнім часом, покладається все більше надій. Проте, слід взяти до уваги низку зауважень щодо можливості провокативних коментарів з боку студентів, які можуть образити первісні наміри теорії взаємного оцінювання, а також щодо надання студентам детальнішої інформації стосовно взаємного оцінювання для виховання позитивного ставлення до нього. В наступному дослідженні ми скеруємо наш

інтерес до більш детального вивчення результатів запропонованої моделі

Література

1. Anderson L. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives / L. Anderson, D. Krathwohl, P. Airasian, K. Cruikshank, R. Mayer, P. Pintrich. – New York: Longman., 2001. – 264 p.
2. Leki I., Carson J.G. Students' perceptions of EAP writing instruction and writing needs across the disciplines // TESOL Quarterly. – 1994. – Vol. 28. №1. – pp.81-101.
3. Latucca L. The constructivist pedagogy we are looking for // Journalism and Mass Communication Educator. – 2006. – Vol. 60. №4. – pp. 354-358.
4. Ramsden R. Teaching in higher education. – London: Routledge., 1992. – 289p.
5. Reichelt M. A critical review of foreign language writing research on pedagogical approaches // The Modern Language Journal. – 2001. – Vol.85. №4. – pp. 578-598.
6. Kelley A.K. Some suggestions in teaching intermediate composition // The French Review. – 2001. – Vol. 75. №1. – pp. 128-140.
7. Liu J., Sadler R.W. The effect and affect of peer review in electronic versus traditional modes on L2 writing // Journal on English for Academic Purposes. – 2003. – Vol.2. №3. – pp. 193-227.
8. Murray L., Hourigan T. Using micropublishing to facilitate writing in the foreign language / Ducate L., Arnold N. Calling on CALL: From theory to research to new directions in foreign language teaching. – Texas: CALICO Monograph Series. 2006. – pp. 149-179.
9. Archibald A., Jeffery J.F. Second language acquisition and writing: a multi-disciplinary approach // Learning and Instruction. – 2000. – Vol. 10. №1. – pp. 1-11.
10. Huot B. Toward a new theory of writing assessment // College Composition and Communication. – 1996. – Vol. 47. №4. – pp. 549-567.
11. Hawkey R., Barker F. Developing a common scale for assessment of writing // Assessing writing. – 2004. – Vol. 9. №2. – pp. 122-159.
12. Dochy F., Segers M. The use of self-, peer and co-assessment in higher education: a review // Studies in Higher Education. – 1999. – Vol. 24. №3. – p.331.
13. Herring S.C., Scheidt L.A., Bonus S., Wright E. Bridging the gap: A genre analysis of weblogs // Information, Technology & People. – 2005. – Vol. 18. №2. – pp. 142-171.

14. Topping K. Peer assessment between students in colleges and universities // Review of Educational Research. – 1998. – Vol. 68. №. 3. – pp. 249-276.
15. Rieber L.J. Using peer review to improve student writing in business courses // Journal of Education for Business. – 2006. – Vol. 81. №6. – pp. 322-326.
16. Latucca L. Making learning visible: Student and peer evaluation // Journalism & Mass Communication Educator. – 2005. – Vol. 60. №3. – pp. 247-250.
17. Likert R. A technique for the measurement of attitudes // Archives of Psychology. – Vol. 140№22. – pp. 5-55.
18. James R. Assessing learning in Australian universities / James R., McInnis C., Devlin M. – Melbourne: Centre for the Study of Higher Education., 2002. – 62p.

БЕСОВА О.Г.,
асистент кафедри
математики і фізики,
Мелітопольський державний
педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького

МОНИТОРИНГ ЯКОСТІ ЗНАЬ СТУДЕНТІВ В СЕРЕДОВИЩІ MOODLE

В статті викладена методика створення дистанційних курсів в середовищі MOODLE.

Ключові слова: моніторинг якості знань, дистанційне навчання, дистанційний курс, середовище MOODLE.

В статье изложена методика создания дистанционных курсов в среде MOODLE.

Ключевые слова: мониторинг качества знаний, дистанционное обучение, дистанционный курс, среда MOODLE.

In the article the expounded method of creation of the controlled from distance courses is in the environment of MOODLE.

Keywords: monitoring qualities of knowledges, are the controlled from distance studies, controlled from distance course, environment of MOODLE.

Постановка проблеми. Рівень дидактичних можливостей сучасних інформаційних технологій та комп'ютеризації навчальних закладів свідчать про наявність об'єктивних умов для широкого застосування комп'ютерних дидактичних засобів, у тому числі дистанційних курсів, у навчанні. Проте на практиці дидактичний потенціал інформаційних технологій використовується не повністю. Існуючі комп'ютерні засоби навчання не задовольняють потреб середньої та вищої школи, відчувається нестача якісних комп'ютерних дистанційних курсів, які б відповідали сучасним педагогічним концепціям.

Аналіз останніх досліджень. Вивчення наявної педагогічної практики засвідчує переважно емпіричне застосування комп'ютерних дистанційних курсів у навчальному процесі, що зумовлено недостатньою кількістю розробок щодо визначення педагогічно обґрунтованих способів організації навчальної діяльності з використанням цих засобів навчання. Таким чином підтверджується наявність протиріччя: між наявним практичним досвідом розробки комп'ютерних дистанційних курсів та недостатністю ґрунтовних теоретичних досліджень, результати яких становили б дидактичні основи створення таких засобів навчання; між рівнем інформатизації освіти та ступенем застосування дидактичного потенціалу інформаційних технологій; між потребами практики

навчання з використанням комп'ютерних дистанційних курсів і недостатньою кількістю розробок щодо визначення дидактично обґрунтованих способів організації навчальної діяльності із застосуванням вищевказаних засобів навчання [3].

Формулювання цілей статті. Обґрунтування необхідності застосування на практиці методичних рекомендацій із створення дистанційних курсів в умовах розвитку інформаційного суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основним засобом вивчення якості шкільної освіти є моніторинг, система інструментарію якого здатна оцінити ефективність освітнього процесу та передбачити подальші кроки до її підвищення. Функції забезпечення моніторингу освітнього процесу - регулярний збір інформації, об'єктивний аналіз та прийняття відповідних рішень. У сучасному розумінні моніторинг виконує роль процесу діагностування. Поява Інтернет і активний розвиток інформаційних технологій дозволили успішно реалізувати ідею процесу діагностування як частина моніторингу. Навчання в дистанційній формі - це переказ подання навчального матеріалу (змісту навчання) через засоби масового інформування [2]. Поняття дистанційної освіти змінило свій зміст разом з появою в світі Інтернету. Будь-який курс дистанційного навчання - це повноцінний навчальний процес. Що ж до віртуальної школи, то тут мається на увазі створення добре структурованого інформаційно-освітнього простору або середовища, в якому містяться всі навчальні курси, передбачені навчальним планом або програмою навчання, бібліотека таких курсів, лабораторні і практичні роботи, додаткові матеріали. Тут передбачається і можливість використання різних педагогічних і інформаційно-комунікаційних технологій для організації спільної діяльності учнів в малих групах співпраці на різних стадіях навчання, контакти з викладачем, обговорення питань в рамках телеконференцій, форумів, організація сумісних проектів, ін. В мережній моделі дистанційного навчання використовуються електронні мережні або на компакт-дисках мультимедійні електронні підручники або навчальні посібники [4]. В будь-якому мережному варіанті дистанційної форми навчання важливою складовою є адміністративний блок (реєстрація учасників курсу, моніторинг їх навчання, особисті справи, ін.).

Ця модель навчання може повністю замінити очну форму навчання і бути самодостатньою для отримання якісної освіти за умови грамотної її організації. Інформаційно-освітнє середовище є цілісною освітньою системою шкільної освіти (з диференціацією) або тієї або іншої вузівської спеціальності з повним набором всіх освітніх ресурсів, необхідних і достатніх для досягнення поставлених задач навчання в даній освітній системі.

Зовнішня диференціація курсів

1. Мета, задачі
2. Зміст курсу
3. Підготовка студентів (формування груп співробітництва)
4. Кількість посилань на основний і додатковий довідковий матеріал, у тому

числі в Інтернеті

5. Кількість мультимедійних об'єктів в курсі
6. Рівень складності практичних і проектних завдань
- Типи дистанційних курсів (за рівнем самостійності навчання)

1. Для самостійного вивчення - розміщуються на сайті (на платформі ДН) в Інтернеті; доступ до них є звичайно безплатний, студент повністю самостійно проходить весь процес навчання. Недолік - відсутність можливості отримання свідоцтва.

2. Для групового навчання. Передбачено використання активних (синхронних і асинхронних) форм (форум, чат, e-mail, комунікатори) навчання і спілкування з викладачем і колегами з віртуальної групи. Є можливість отримання свідоцтва, сертифікату, диплому. Недолік - в основному платні.

Докладна структура дистанційного курсу (Інтернет-курсу) може бути подана у наступному вигляді.

1. Загальні відомості про курс: його призначення, мета, задачі, зміст, структура, умови прийому в групи навчання, реєстраційні форми, відомості про підсумкові документи, умови зарахування курсу. Звичайно курси закриті для сторонніх користувачів, але вище перераховані основні відомості, у тому числі одна зразкова демоверсія мультимедійного уроку, як правило доступні на сервері для ознайомлення

2. Пакет анкет (для ознайомлення з потенційними курсантами), що містять блоки питань на різні теми, якщо недостатньо відомостей в реєстраційній формі.

3. Пакет для попереднього тестування (означення початкового рівня знань і вмінь з теми курсу). За результатами тестування формуються групи співробітництва. Анкетування допомагає також познайомитися студентам один з одним і з викладачем, при формуванні груп враховувати спільність інтересів, рівень навичок, деякі інші особливості учнів, що виявляються в ході анкетування і допоможуть організувати і запроектувати навчання в педагогічно доцільній.

4. Довідкові матеріали (у вигляді баз даних) стосовно курсу (довідники, словники, глосарії, енциклопедії, тощо)

5. Бібліотека курсу (додатковий навчальний матеріал, ресурси на сервері, або посилання на веб-сторінки, сервери FTP)

6. Власне навчальний курс, поділений на більш менш автономні модулі (розділи, теми, уроки..)

7. Блок завдань, спрямований на засвоєння матеріалу, і перевірку його розуміння, осмислення і застосування (завдання, робочі зошити ..).

8. Блок творчих завдань, спрямованих на самостійне засвоєння знань, умінь і навичок розв'язання конкретних проблем; виконання індивідуальних проектів, в групах співробітництва; практичні завдання (індивідуальні, групові)

9. Блок моніторингу успішності самостійної діяльності студентів, контролю результатів їх роботи (індивідуально або сумісно в групах співробітництва) - тести, опити, опитувальники, анкети, логіка і аналіз активності студентів), звіти про

діяльність тощо.

10. Екзаменаційні матеріали, вимоги до рівня володіння матеріалом по групах (А, В, С), якщо такі передбачаються даним курсом, екзаменаційний тест

У більшості навчальних ситуацій головною метою використання системи дистанційного навчання MOODLE є поширення, а не підміна освіти, систему курсів можливо характеризувати коротко фразою – „бути завжди під рукою в разі потреби”.

Педагогічно є правильним, якщо дистанційний курс:

- містить повний план, календар навчального процесу;
- полегшує самоуправління і самоосвіту учнів;
- забезпечує постійний доступ до електронних допоміжних матеріалів;
- забезпечує можливості постійної електронної комунікації.

Вибір конкретних тем, використовуваних в електронному вигляді, повинен здійснювати викладач, в продуманий і гнучкий спосіб.

Сьогодні передбачається, що кожний викладач незалежно від предмету, якого він навчає, повинен володіти компетентності в галузі використання у своїй професійній педагогічній діяльності інструментів і засобів інформаційно-комп'ютерних технологій. Система дистанційного навчання може в деякому розумінні бути мета-інструментом; надає неповторні можливості не тільки інтеграції інструментів і різноманітних матеріалів з різних джерел, але перш за все координації максимально прозоро різних аспектів традиційного, електронного і дистанційного навчання [1].

Наведемо приклад реалізації курсу «Історія математики», що ілюструє основні можливості Moodle зі створення курсів та їх використанню в дистанційному навчанні.

Навчальний курс являє собою набір учбово-методичних матеріалів, оформлених спеціальним образом у вигляді об'єктів сервера дистанційного навчання. Навчальний курс відповідає одному предмету. Зазвичай, всі наявні курси можна розміщати в одній загальній категорії. Але на практиці кількість електронних курсів, які розміщуються на одному сервері, може бути досить більшим. У цьому випадку рекомендується розміщати електронні курси по категоріях.

Для зручності орієнтації у великій кількості створюваних курсів, в Moodle передбачена структуризація їх по категоріях і підкатегоріям. Тому при створенні курсу варто вказати, до якої категорії буде ставитися даний курс, якщо підходящої категорії не існує – створити її.

Наведемо приклад методичних рекомендацій щодо створення дистанційного курсу «Історія математики»

Ви повинні увійти в Moodle як Адміністратор.

1. У блоці Адміністрування виберіть пункт меню «Курси - Додати/редагувати курси»

2. У сторінці, що відкрилася, «Категорії курсів» перераховані всі наявні

категорії, за замовчуванням в Moodle створена тільки одна категорія - «Різне».

Якщо ви створюєте підкатегорію, то натисніть кнопку «Додати категорію»

3. У сторінці, що відкрилася, «Додати категорію» уведіть назву категорії в поле «Ім'я категорії».

Якщо ви створюєте підкатегорію, то варто вказати назву батьківської категорії (parent category) - вибрати зі списку, що випадає, категорій. Можна (але не обов'язково) створити короткий опис категорії у вікні текстового редактора. Натискання на кнопку «Зберегти» завершує процес створення категорії. Надалі за допомогою кнопок інструментів, розташованих у колонку «Редагувати» на сторінці «Категорії курсів» можна вносити зміни, видаляти, перейменовувати категорії, робити їх підкатегоріями інших категорій, пересувати категорію вище/нижче в списку категорій, робити назва категорії невидимим для студентів.

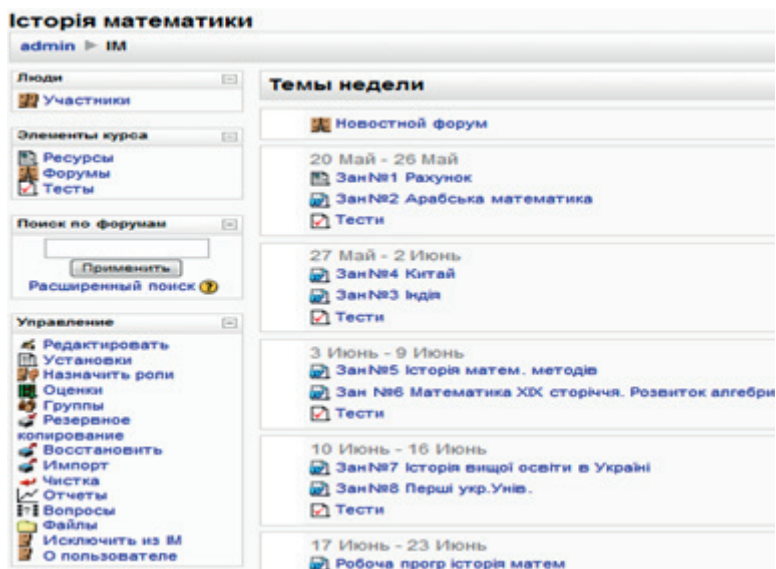
Створення курсу.

1. У блоці Адміністрування виберіть пункт меню «Курси - Додати/редагувати курси».

2. У сторінці, що відкрилася, «Категорії курсів» виберіть категорію, у якій передбачається створити курс.

3. Натисніть на кнопку «Додати курс»

4. На сторінці «Редагувати налаштування курсу» заповніть обов'язкові поля («Повне ім'я курсу» і «Коротке ім'я курсу») і виберіть підходящі для вашого курсу налаштування. Після закінчення редагування курс має вигляд (рис.1).



Моніторинг знань якості студентів відбувається за допомогою блоку

тестування. Викладач готує тестові завдання, які містять запитання, що передбачають вказування однієї або кількох правильних відповідей. Після опублікування в дистанційному курсі кожен зареєстрований студент має можливість перевірити отримані теоретичні знання, відповівши на відповідні завдання тесту. Натомість викладач отримає інформацію не тільки про якість знань студентів, а також про час витрачений на відповіді та кількість спроб проходження тесту. Надалі викладач рекомендує студенту опрацювати теоретичний матеріал, який викликав утруднення при тестуванні (негативної оцінки). При підготовці підсумкового модулю з дисципліни «Історія математики» викладач має можливість урахувати психічні особливості користувача, збільшивши (зменшивши) час тестування. При складанні підсумкового тесту ми впевнилися, що оптимальною є пропорція «два до одного» між питаннями, які пропонувалися вперше та викликали утруднення. Порівняння результатів успішності експериментальної та контрольної груп, які слухали традиційний курс та експериментальною групою, яка використовувала в самостійній роботі дистанційний курс показала, суттєву розбіжність, яка була доведена статистичними методами.

Висновки з даного дослідження. Впровадження курсу з дисципліни «Історія математики» сприяє організації самостійної роботи студентів та ефективній організації моніторингу їх знань викладачем

Література

1. Бельчев П.В. Мультимедійна комп'ютерна енциклопедія як засіб організації самостійної роботи учнів старшої школи /П.В. Бельчев// Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 82, частин 1. Кіровоградський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. 2009р. с. 126-131.
2. Веб 2.0 в образовании. – <http://web2-science.ru/blog/>.
3. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання: Умови застосування. Дистанційний курс: Навчальний посібник. 2-є вид./ В.М. Кухаренко, О.В. Рибалко, Н.Г. Сиротенко / За ред. В. М. Кухаренка - Харків: НТУ "ХПГ,"Торсінг", 2002. - 320 с.
4. Патаракин Е. Д. Социальные сервисы Веб 2.0 в помощь учителю / Е. Д. Патаракин - 2-е изд., испр. - М: Интуит.ру, 2007. - 64 с. : ил.

ВОРОНИНА Г.Р.,

викладач,
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут», м. Київ

ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЗАСОБИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОВОЛОДІННЯ ІНОЗЕМНОЮ МОВОЮ

В статті досліджуються основні аспекти якості освіти. Встановлено найпоширеніші технології моніторингу якості освіти. Особливу увагу приділено сучасним засобам моніторингу оволодіння іноземною мовою.

Ключові слова: якість освіти, технології моніторингу, дистанційний освіта, платформа підтримки дистанційного навчання, блоги.

В статье исследуются основные аспекты качества образования. Установлены наиболее распространенные технологии мониторинга качества образования. Особое внимание уделено современным средствам мониторинга овладения иностранным языком.

Ключевые слова: качество образования, технологии мониторинга дистанционное обучение, платформа поддержки дистанционного обучения, блоги.

The article deals with the examination of basic aspects of education quality. It focuses on the most prevalent means of education quality monitoring. Special attention is drawn to the modern monitoring methods of foreign language learning.

Key words: education quality, monitoring methods, platform Moodle, blogs.

Європейська практика оцінювання якості та моніторинг якості освіти виникли в результаті розвитку освітніх послуг на університетському, національному та міжнародному рівнях. Якість вищої освіти є визначальним фактором створення та функціонування європейського освітнього простору. Інтеграція науки та освіти, інноваційні інформаційні технології, навчальні заклади, забезпечені новітніми засобами навчання стають невід'ємними складовими розвитку сучасної освіти. Метою нашого дослідження стало

вивчення поняття якості освіти та основних інноваційних технологій та засобів моніторингу якості освіти взагалі та іноземної мови зокрема. Для досягнення поставленої мети необхідно виконати наступні завдання: провести аналіз останніх досліджень та публікацій з теми, узагальнити визначення поняття “якість освіти”, дослідити найбільш поширені інноваційні технології та засоби, що забезпечують моніторинг якості освіти.

Проблематику якості освіти досліджують такі вітчизняні та іноземні науковці, як В.І. Байденко, Н.А. Селезньова, О.І. Субетто, В.Р. Степанов, Н.В. Бордовская, В.І. Андрєєв, А.І. Голубева, В.Н. Нуждін, Г.Г. Кадамцева, В.І. Вовна, Б.К. Коломієць та багато інших.

У процесі ознайомлення з останніми публікаціями з питання якості освіти було визначено та узагальнено саме поняття “якість освіти”, що базується на таких основних засадах :

- якість законодавчої та нормативної освітньої бази;
- якість системи управління та моніторингу;
- якість освітньої діяльності;
- якість потенційних ресурсів викладачів, абітурієнтів та студентів;
- якість надання та забезпечення освітнього процесу [7].

Таким чином, поняття “якості освіти” є багатовимірним і певним чином залежить від усіх зазначених складових.

На сучасному етапі розвитку освітнього простору більш детального дослідження вимагає проблема моніторингу якості вищої освіти, як комплексного функціонування системи, що передбачає спостереження, оцінювання, аналіз та прогнозування у сфері якості вищої освіти[4]. Реалізація поставлених задач безпосередньо пов'язана з розробкою єдиних європейських стандартів вищої освіти та створенням загальних критеріїв оцінювання якості освіти. Конкурентоздатність вищих навчальних закладів України можлива лише за умови наявності системи якості освіти, що відповідає загальновизнаним вимогам і стане гарантом взаємного визнання дипломів європейськими країнами.

У рамках Болонського процесу проведення моніторингу якості освіти передбачає участь незалежних акредитаційних та сертифікаційних агенств, національних професійних та суспільних організацій в оцінюванні якості освіти. Важливість моніторингу якості освітньої діяльності базується на вивченні двох аспектів:

- якість законодавчої та нормативної освітньої бази; знання, вміння та навички студентів та випускників вузу у відповідності до вимог державного освітнього стандарту вищої професійної освіти;
- система забезпечення якості знань, умінь та навичок студентів та випускників у рамках системи вищого навчального закладу [9].

Перший аспект передбачає необхідність моніторингу результатів освітнього процесу у межах вищого навчального закладу. Другий аспект полягає у моніторингу якості процесів та ресурсів вузу.

Запровадження інноваційних технологій є одним з пріоритетних напрямків у процесі адаптації вищої освіти України до європейського освітнього простору. Постійно зростаючий об'єм інформації потребує впровадження таких методів навчання, що дозволяють за відносно короткий термін передавати досить великий обсяг знань, забезпечити високий рівень оволодіння матеріалом та закріпити його на практиці[5]. В результаті моніторингу методів навчання іноземних мов було встановлено, що в Україні пріоритетними методами навчання є інтерактивні, які головну увагу приділяють практичній обробці знань, вмінь та навичок.

Дистанційна освіта стало новою сходинкою здобуття освіти, яке забезпечується застосування інформаційних технологій, що базується на принципі самостійного навчання, що характеризується можливістю швидкого зворотного зв'язку за умови просторового та часового віддалення за допомогою засобів телекомунікації. Дистанційна освіта передбачає використання кращих традиційних та інноваційних засобів та форм навчання, відповідає принципу гуманізму, згідно з яким реалізується право людини на освіту незважаючи на економічні, географічні, соціальні чи фізичні перешкоди. У процесі дистанційної студенти залучаються до активної участі у процесі навчання, що зумовлює зосередження педагогів на якості навчального плану та урахуванні потреб та індивідуального розвитку кожного студента. Дистанційна освіта базується на принципі самостійного навчання, що характеризується можливістю швидкого зворотного зв'язку за умови просторового та часового віддалення за допомогою засобів телекомунікації.

У процесі аналізу результатів успішності оволодіння іноземною мовою постійно виникає питання щодо створення та використання нових прогресивних методів для підвищення цих результатів. До традиційних методик викладачі вищої школи долучають дистанційні засоби навчання, сполучення яких забезпечують результативність освіти. У реалізації цієї мети окремої уваги викладачів заслуговує спеціалізоване програмне забезпечення Moodle – платформа підтримки дистанційної освіти.

Основний потенціал Moodle полягає у тому, що курси містять ресурси та активні елементи. Серед них найчастіше використовуються 20 різновидів активних елементів, таких як форуми, глосарії, завдання, вікторини, опитування, бази даних та інші. Головне завдання викладача, що створює дистанційний курс, полягає у поєднанні цих елементів у послідовності та групи, що допоможуть спрямувати користувачів правильним шляхом навчання. Таким чином, кожний активний елемент може базуватися на результатах попереднього. Moodle

дозволяє викладачу створювати все нові сценарії оволодіння знаннями, комбінуючи різні можливості платформи. У свою чергу студентам надається більша гнучкість у виконанні завдань та їх контролі.

Moodle містить широкий спектр засобів, за допомогою яких користувачі можуть як представити свої знання, так і обмінюватися ними. Сама структура дистанційного курсу перетворює процес навчання в активну подорож, яку має здійснити кожен студент. Форуми курсу стають простором для обговорення та забезпечення загального доступу до мультимедійного наповнення та документів курсу. Глосарій також стає спільно створеним словником та списком визначень, що зустрічаються протягом курсу. За будь-якими індивідуальними та груповими видами діяльності спостерігає викладач, оскільки майже усі модулі курсу фіксують вхід, зміни та ім'я користувача.

Принципово новим у підході дистанційного навчання до процесу оволодіння знаннями на основі платформи Moodle стало поняття «вчитися на практиці». Велика кількість засобів електронного навчання раніше являло собою статистичну інформацію, яка надає студентам незначні можливості практичного використання тих знань, яких вони під час вивчення певного курсу. Нерідко викладач витрачав багато часу на створення бездоганих ресурсів для свого курсу, однак подібні зусилля приносили користь лише самому викладачу, залишаючи осторонь студентів. Платформа Moodle надає студенту можливість, спостерігаючи за активною діяльністю інших студентів, самому покращувати якість набутих знань. Особливої уваги заслуговує факт отримання знань у вільному навчальному просторі. Потенційний вчитель одночасно стає потенційним учнем. Платформа Moodle має різні засоби, за допомогою яких студенти представляють власні знання та діляться ними з іншими. Цей процес забезпечується сторінкою учасників (головне місце, де студент може побачити усіх інших учасників курсу), а також блоками «підключення користувача» (найкращих засів побачити усіх активних користувачів, які є на даний момент у мережі) та «остання активність».

Сучасні темпи розвитку технологій вимагають від ресурсного забезпечення гнучкості та легкого пристосування до нових потреб учасників дистанційного навчання. Говорячи про останні версії Moodle, необхідно зазначити, що сторінка курсу, як основний інструмент викладача, може активно структуруватися натисканням однієї кнопки, усі активні елементи, секції та блоки можна з легкістю переміщувати.

Багато європейських навчальних закладів оцінили переваги платформи Moodle, що може задовольнити широке коло користувачів та одночасно залишатися достатньо простою, щоб звичайні викладачі розпочали використовувати потужний потенціал Інтернету для освітньої мети.

Викладач іноземної мови знаходиться у постійному пошуку, оскільки

завжди прагне зробити навчання ефективним та результативним. Однак серед сучасних тенденцій в освіті він має безпомилково обирати саме ті, що нададуть учням практичних вмінь та забезпечать процес самоосвіти під керівництвом компетентного викладача. Одним із таких прогресивних методів навчання є використання блогів. Блог – це особистий веб сайт, що створений за принципом журналу чи щоденника. Кожне його відвідування датується та розміщується на веб сторінці у хронологічній послідовності. Читачі ознайомлюються із запропонованим матеріалом та висловлюють власні думки щодо прочитаного чи побаченого. Блоги можуть присвячуватися будь-яким темам без обмежень та все більше розповсюджуються у світі.

Блоги набувають популярності у галузі освіти. Викладачі користуються такими дидактичними журналами для забезпечення процесу навчання, починаючи з 2005 року, і відчують їх безперечні переваги. Оскільки блоги об'єднуються, вони створюють умови для розвитку спільноти учнів, які обмінюються думками, записують власні зауваження, коментарі та відповіді на питання. Викладачі в свою чергу контролюють та редагують блоги, що є ефективним засобом спілкування та закріплення знань. Використовуючи їх як засіб розміщення важливої інформації такої, як домашнє завдання, важливі дати, пропущені уроки, проекти, дошки обговорень та інша корисна інформація, доступна для усіх. Студенти можуть отримати доступ до цієї інформації з власного комп'ютера чи будь-якого іншого, підключеного до Інтернету.

Використання блогів посилює інтерес до процесу навчання, в процесі якого новизна технологій є одним з мотивуючих факторів. Мотивація при використанні блогів зумовлена як технологічними можливостями, так і особистісною зацікавленістю. Студенти самі керують процесом навчання, активно шукаючи інформацію та отримуючи коментарі від інших.

Блоги безперечно покращують письмове та усне мовлення, розвивають критичне та аналітичне мислення, надають можливість висловитися усім бажаним групи без виключення. Однак їхнє використання у сфері освіти пропонує ще й глобальні перспективи. Викладачі з різних країн та континентів мають змогу співпрацювати над різноманітними проектами, а студенти – взяти під свій контроль власне навчання та спрямувати на власні потреби. Технічна грамотність, необхідна для користування у класі, стане незамінною у дорослому професійному житті.

Під час аналізу інтерактивних методів навчання, що застосовуються в Україні, слід зазначити, що вони підвищують здатність студентів виявляти та структурувати проблеми, збирати та аналізувати інформацію, пропонувати та обирати найбільш оптимальний варіант з ряду альтернатив, як у процесі індивідуальної роботи, так і під час взаємодії з іншими суб'єктами. Необхідно констатувати, що європейський досвід підвищення кваліфікації студентів на

основі інтерактивних методів навчання набуває все більш розповсюдженого використання в останній час в українській практиці навчання

Література

1. Бордовская, Н.В. Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: метод. рек. / Н.В. Бордовская. – СПб; Архангельск: ПГУ, 2003. – 72с.
2. Дзегеленок И.И. Информационные технологии в управлении качеством образования. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов.- 2004. – 68 с.
3. Коломиец Б.К., Васильева О.А. Разработка нового поколения образовательных стандартов высшего образования: экспериментальный подход // Материалы XIV Всероссийского совещания - М.; Уфа: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. - 37 с.
4. Кухаренко В.М., Кравець В.О. Інформаційний освітній простір України для безперервної освіти Telematics & Life-Long Learning. International Workshop - Kyiv, Ukraine, (2001) с. 116-126.
5. Мониторинг качества обучения как важнейший инструмент управления образованием / В. И. Вовна [и др.] // Инновации в образовании. – 2005. – № 5. – С. 67-72.
6. Новое качество высшего образования в современной России. Концептуально-программный подход/Под науч. ред. Н.А. Селезневой и А.И. Субетто. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1995. – 199 с.
7. Образовательный стандарт высшей школы: сегодня и завтра/ Монография/ Под общей ред. д-ра пед наук, В.И. Байденко и д-ра техн. наук, Н.А. Селезневой. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2001. – 206 с.
8. Нуждин В.Н., Кадамцева Г.Г. Стратегическое управление качеством образования: Учеб. пособие/ Иван. гос. энерг. ун-т. Иваново, 2002. 88 с.
9. Угольников В.В. Компьютерные технологии как средство обучения иностранным языкам в вузе. <http://www-center.univer.kharkov.ua>.

ДЕНЬКОВИЧ І.В.,

пошукач кафедри педагогіки та
практичної психології,
Львівський державний університет
безпеки життєдіяльності, м. Львів

ЕЛЕКТРОННИЙ ПОРТФОЛІО ЯК ЗАСІБ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Стаття присвячена проблемам організації навчально-виховного процесу та удосконаленню рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів міліції. Визначено перспективи подальшого розвитку системи професійної підготовки майбутніх офіцерів міліції, обґрунтовано та запропоновано шляхи авторського бачення оптимізації навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог.

Ключові слова: службова діяльність, безперервне навчання, професійна підготовка, курсант, інтенсифікація, правоохоронна діяльність.

Статья посвящена проблемам организации учебно-воспитательного процесса и усовершенствованию уровня профессиональной подготовки будущих офицеров милиции. Определены перспективы дальнейшего развития системы профессиональной подготовки курсантов высших учебных заведений МВД Украины, и предложены пути авторского видения оптимизации учебно-воспитательного процесса соответственно современным требованиям.

Ключевые слова: служебная деятельность, непрерывное обучение, профессиональная подготовка, курсант, интенсификация, правоохранительная деятельность.

The article is devoted problems of educational problems organization and improvement of professional preparation level of future police officers. The prospects of subsequent development of future police officers professional preparation system were determined, ways of author vision of educational process optimization accordingly to modern requirements were explained and offered.

Key words: official activity, continuous studies, professional preparation, cadet, intensification, law-enforcement activity.

Постановка проблеми. Як відомо, мета управління освітою – саморозвиток усіх учасників навчально-виховного процесу. Під впливом модернізації

системи освіти України, що орієнтована на забезпечення її якості, доступності та ефективності нині набуває актуальності проблема моніторингу якості освіти. Аналіз теорії і практики вищої професійної освіти свідчить, що головним результатом процесу освіти є індивідуальні досягнення студентів. Найчастіше мова йде про освітні досягнення, що визначаються як вимірювані результати освітньої діяльності студентів, відображають рівень знань, вмінь студентів, сформованість універсальних (загальнонаукових, інструментальних, загальнокультурних, соціально-особистісних) і професійних компетенцій випускників.

Увага сучасного соціогуманітарного знання до проблем особистості, його концентрація на конкретній людині приводить до пошуку нетривіальних засобів актуалізації сутнісних сил людини в освіті. Одним із таких засобів може стати моніторинг, який визначає індивідуальні досягнення студентів.

Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) відкрив широкі можливості для їх впровадження в моніторингові дослідження. Про те, як можна це здійснювати, йдеться в даній статті.

Аналіз попередніх досліджень свідчить, що проблемою педагогічного моніторингу опікувались: В. Безпалько, В. Кальней, А. Майоров, Д. Матрос, А. Орлов, С. Шишов та ін.

Використанню ІКТ з метою підтримки педагогічного моніторингу присвячені дослідження вчених: І. Морева, М. Пінської, О. Смолянінової та ін.

Початок розробки моніторингових засобів діагностики відноситься до середини XIX століття, коли були закладені основи тестування. Пізніше Г. Кьюдер, К. Пірсон, М. Річардсон, П. Рюлон доповнили теорію і практику моніторингових досліджень методом використання статистичних характеристик, таких як валідність і надійність. Можливості використання комп'ютерних технологій у педагогічному моніторингу представлені в роботах Л. Долінера, Г. Серікова, Б. Смарченко та ін.

Мета статті полягає в розгляді проблеми педагогічного моніторингу якості підготовки студентів у ВНЗ, використання комп'ютерної підтримки та ІКТ у відповідних дослідженнях.

Виклад основного матеріалу. Моніторинг має місце скрізь, де фактично здійснюється порівняння з еталоном або попередніми результатами тих чи інших процесів і явищ. Головне його завдання – зменшення різниці між ними. Окремо виділяється педагогічний моніторинг.

Педагогічний моніторинг – це діагностика, оцінка та прогнозування стану педагогічного процесу (відстеження його перебігу, результатів, перспектив розвитку) [3, с. 120].

Основними проблемами моніторингу як наукового методу вивчення стану спостережуваних об'єктів є такі: вибір параметрів і критеріїв їх відбору;

способи здійснення безперервного стеження і його періодичність; спосіб використання одержання даних, їх аналіз для попередження небажаних відхилень, ухвалення рішень з ліквідації проблем і недоліків у навчальному процесі та інші.

Традиційно для аналізу результатів навчання, вивчення окремих дисциплін здійснюється контроль, збирання, оброблення інформації, що складають показники для аналізу, прогнозу і моделювання навчального процесу.

Найважливішою функцією моніторингу в педагогічному процесі є систематичне забезпечення зворотного зв'язку. Відповідно до цього контроль навчальної діяльності студентів є невід'ємним елементом моніторингу. Контроль покликаний забезпечити як зовнішній зворотний зв'язок (контроль викладача), так і внутрішній (самоконтроль). На ступені вищої освіти значно зростає роль самоконтролю, оскільки він більш сприяє розвитку самосвідомості та пізнавальної активності, допомагає студентові стати суб'єктом навчальної діяльності.

Як свідчить практичний досвід, навчаючись за однією і тією самою програмою, не всі студенти засвоюють матеріал однаково. Більш того, сучасна парадигма освіти припускає, що студент має право вибрати для себе бажаний рівень засвоєння курсу. Таким чином, студент одержує повну систему орієнтирів для усвідомленого вибору індивідуальної траєкторії засвоєння курсу. Необхідно також заздалегідь спроектувати всі етапи проміжної і підсумкової діагностики для того, щоб студент самостійно зміг визначити той мінімум знань, який необхідний особисто йому для одержання тієї або іншої підсумкової оцінки, що і передбачає кредитно-модульна система навчання.

Оскільки контроль має бути всестороннім, то, плануючи проведення контрольних заходів, слід охопити не тільки зміст курсу, а й різні види навчальної діяльності. Очевидно, що різним видам діяльності студентів мають відповідати різні форми контролю.

Моніторинг рефлексії індивідуальних досягнень студента на рівні дисципліни проводиться в три етапи: підготовчий, практичний, аналітичний, що дозволяє здійснювати регулярне відстеження рівнів засвоєння теоретичного і практичного матеріалу з метою прогнозування успішності діяльності кожного студента.

Одним із найважливіших елементів структури моніторингу навчального процесу на рівні дисципліни є конкретизація цілей навчання через рівні засвоєння. Основою послідовної орієнтації навчання є оперативний зворотний зв'язок, що пронизує весь навчальний процес. Відповідно до вище розглянутого підходу до навчання виділяються [2]:

- постановка цілей і їх максимальне уточнення;
- формулювання навчальних цілей з орієнтацією на досягнення результатів;
- підготовка навчальних матеріалів і організація процесу навчання відповідно до навчальних цілей;
- оцінка поточних результатів, корекція навчання, яка спрямована на досягнення поставлених цілей;
- завершальна оцінка результатів.

Спосіб постановки цілей, який пропонує педагогічна технологія, відрізняється підвищеною інструментальністю. Він полягає в тому, що цілі навчання формулюються через його результати, виражені в діях студентів, причому таких, які визначає викладач або експерт.

Для реалізації цієї ідеї в теорії освітнього моніторингу важливим є система цілей, усередині яких виділені їх категорії і послідовні рівні [3, с. 107].

Освітній моніторинг – це супроводжуюче оцінювання і поточна регуляція будь-якого процесу.

Для досягнення цілей професійної освіти найбільш ефективною є наступна ієрархія рівнів засвоєння: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка. Такий підхід до цілепокладання дозволяє добитися розуміння і ухвалення студентами цілей і кінцевого результату навчання, організувати гнучкий навчальний процес, виділивши рівні обов'язкового засвоєння змісту предмету всіма студентами і з урахуванням їхніх індивідуальних потреб.

Навчальний процес вважається оптимальним, якщо дозволяє досягти максимально можливої успішності навчання з урахуванням умов його протікання. Моделювання оптимального навчального процесу здійснюється за такими структурними компонентами:

- виділення модулів у змісті дисципліни і розробка на цій основі модульної програми, в якій на вивчення кожного модуля необхідно виділити певну кількість годин. Розподіл годин може бути адекватним або неадекватним поставленим цілям, тому нормування за часом є важливим елементом моніторингу, що передбачено кредитно-модульною системою навчання;
- нормування навчальної діяльності за рівнем засвоєння навчального матеріалу. Ці показники класифікують глибину проникнення і якість володіння студентами навчальним матеріалом;
- розробка завдань контролю, що дозволяє відстежувати рівень засвоєння матеріалу, який вивчається. Контрольно-вимірні матеріали контролю мають відповідати формі проведення підсумкового контролю, оскільки їх завданнями є перевірка

успішності навчання і формування готовності до підсумкового контролю;

- організація педагогічної і навчальної діяльності, які в режимі моніторингу мають специфічні особливості. Виконання «діяльності в режимі моніторингу» розуміється як «діяльність у точно встановленому розпорядку дій». Педагогічна і навчальна діяльності в режимі моніторингу мають циклічний характер, виконуються на нормативній основі з регулярним відстежуванням виконаних завдань і видів діяльності в балах; наявністю жорстких умов допуску студентів до наступного етапу навчальної діяльності. Педагогічна діяльність в режимі моніторингу не завершується проведенням підсумкового контролю, вона має додатковий етап - прогнозування успішності навчання в подальших циклах, обробка інформації для моделювання оптимального навчального процесу в наступній навчальній групі.

На практичному етапі моніторингу здійснюється реалізація навчального процесу. Для успішного навчання важливе значення має початковий стан навчального процесу, тобто наскільки студенти готові до вивчення дисципліни, чи є необхідність в актуалізації знань, необхідних для вивчення дисципліни, наскільки рівень навченості студентів відповідає вимогам, що висуваються в навчальному процесі. Для виявлення початкового стану використовується самооцінка індивідуальних досягнень, що дозволяє оптимізувати навчальний процес з урахуванням виявленого початкового стану або вхідного тестування студентів.

Для активації механізму реагування на одержану інформацію та її використання для прогнозу можливого розвитку навчального процесу, його корекції, реалізації оптимізованої моделі навчання, повторення циклу руху інформаційного потоку необхідний аналіз одержаних результатів. У моніторингу навчального процесу на рівні дисципліни використовуються відповідні засоби моніторингу з метою обробки одержаної інформації:

- мінімальна норма з кожного навчального модуля приймається за «0», що дозволяє аналізувати результат успішності навчання з різних модулів;
- наочні траєкторії показують зміну знань і навичок, їх застосування в кожному модулі дисципліни, що будуються на основі таблиць успішності;
- відхилення від норми, де нормою є мінімальний рейтинг, показують динаміку успішності.

Прогнозування здійснюється за двома напрямками: готовності студентів до підсумкового контролю, професійної діяльності та за вдосконаленням

навчального процесу. На основі аналізу результатів моніторингу розробляються рекомендації для студентів (продовження навчання на більш високому рівні, готовність до складання іспиту, заліку та ін.) і для викладача. Ці рекомендації спрямовані на корекцію конкретизації цілей з предмету і початкової організації навчального процесу. Перехід до першого етапу моніторингу навчального процесу на рівні дисципліни означає початок нового циклу моніторингу, на якому йде подальше уточнення норм, завдань, їх складності, часу і т. ін. Багатократне використання моніторингу навчального процесу на рівні дисципліни дозволяє вдосконалити організацію навчального процесу, підвищує якість викладання і сприяє об'єктивності оцінки успішності навчання.

Нині вельми актуальною є проблема розробки інструменту ефективного моніторингу індивідуальних досягнень студентів. Такою технологією може стати портфоліо.

Портфоліо (папка досягнень) – зібрана учнями або студентами в окрему папку документація як свідчення виконаної роботи і набутих знань (свідoctв, планів чи проєктів, доповідей, рисунків та ін.) [3, с. 128].

По суті, портфоліо є лише частиною, конкретним видом так званого «автентичного оцінювання». Автентичне оцінювання – це вид оцінювання, що застосовується, перш за все, в практико-орієнтованій освіті, яка передбачає оцінювання сформованості вмінь і навичок студентів в умовах переміщення їх у ситуацію, максимально наближену до реального життя – повсякденного або професійного. В навчанні на основі компетентнісного підходу автентичне оцінювання спрямоване на виявлення рівнів сформованості компетентностей [5].

Нині в зарубіжній педагогічній практиці розроблена низка моделей портфоліо. В їх основі лежать загальні принципи, що характерні для автентичного оцінювання.

Найбільшого поширення набули електронні портфоліо (Е-портфоліо), і це зрозуміло в зв'язку з широким використанням у навчальному процесу комп'ютерів і ІКТ.

Е-портфоліо студента – раніше сплановане індивідуальна підбірка досягнень студента на електронному носіїві. Розглянемо стисло основні з них:

- зміна цілепокладання навчання і оцінювання, що орієнтовані на досягнення результату. Так, метою навчального процесу нині є «навчити студентів умінню навчатися, досліджувати складні проблеми, вирішення яких припускає співпрацю, особисту відповідальність і толерантне відношення до ситуації невизначеності;
- відповідно до цільових установок другою необхідною умовою для введення Е-портфоліо в навчальний процес є створення особливого

навчального середовища, що дозволяє студентам навчатися конструювати власні знання, розвивати здібності незалежного мислення і дії, формувати особистісні якості («звички») поведінкової сфери, які дозволять їм стати компетентними і відповідальними громадянами;

- проектна діяльність як обов'язкова складова Е-портфоліо, припускає компоненти дослідження та планування, від студентів потрібні вміння організовувати свій час, свої думки; глибоке проникнення в процеси пізнання, критики і рефлексії щодо цілого спектру тем і власної діяльності; ухвалення і участь у встановленні стандартів та вимог до проекту; знаходження свого місця в проекті.

Е-портфоліо дозволяє:

- підтримувати індивідуальні навчальні цілі й індивідуальні траєкторії навчання;

- фіксувати зміни і розвиток студента за певний період часу;
- демонструвати результати студентів не тільки викладачеві, а й всьому освітньому і професійному співтовариству;
- забезпечувати безперервність процесу навчання від року до року («впродовж усього життя»).

Процедура розробки Е-портфоліо студента здійснюється за таким алгоритмом:

о на першому етапі відбувається збирання артефактів, що формуються студентами самостійно і можуть включати текст, аудіо, відео, анімацію, зображення і т. ін. Подібне збирання документації має сенс, коли відібрані певні матеріали базуються на специфічних навчальних дослідженнях. Всі відібрані матеріали мають чітко відображати критерії і стандарти, які ідентифіковані для оцінювання;

о на другому етапі Е-портфоліо демонструє процес навчання. Оцінювання даної частини портфоліо здійснюється за критеріями і фіксується в освітньому рейтингу студента, який слугує підставою для готовності до підсумкового контролю. Е-портфоліо процесу неминуче дозволяє студентам рефлексувати процес навчання, включаючи використання блогів, що фіксують ці результати;

о на третьому етапі Е-портфоліо краще всього використовувати для підсумовування майстерності студентів, яка одержана за певними пунктами навчального плану. Вони мають включати кращі роботи студентів, відібрані як самими студентами, так і викладачами. Тільки завершена робота має бути включеною до Е-портфоліо. Показовий портфоліо має також включити письмовий аналіз і думки студентів із завершеного процесу, що містять підсумкові роботи. Досягнення студента можуть бути перенесені в базу даних

ВНЗ для подальшої оцінки якості освіти.

При цьому слід зазначити, що мета створення Е-портфоліо студента може зводитися до підвищення досягнень їх результатів, докладених зусиль, матеріалізованих продуктах навчально-пізнавальної діяльності студентів. Таким чином, акцент зміщується з того, що студент не знає і не вміє, на те, що він знає і вміє з даної теми, даної дисципліни, відповідної оцінки. Таким чином, нарешті, акцент переноситься з оцінки навчання на самооцінку [4].

Педагогічною практикою встановлено, що для оцінювання Е-портфоліо необхідно використовувати критерії оцінки щодо будь-якого типу портфоліо. До них відносять:

- незвичайну презентацію ідеї;
- виконання роботи на певному ступені навчання;
- комплексну або ускладнену презентацію ідеї;
- глибинне розуміння проблеми або ідеї;
- достатнє забезпечення ресурсами і раціональне використання матеріалів;
- наявність елементів дослідження ідеї;
- комунікативну організацію матеріалу для презентації;
- наявність високого ступеня інтересу і наполегливості.

Обов'язковою умовою для формування нової культури оцінювання для студента має бути [6]:

- усвідомлення студентом критеріїв відбору артефактів для оцінювання;
- розуміння критеріїв оцінки особистих результатів;
- участь самих студентів у розробці індивідуальної траєкторії навчання;
- свобода у віддзеркаленні особистих якостей студента.

Технологія електронного портфоліо може використовуватися в освіті з різними цілями: оцінювання, розвитку, презентації і навчання. Метою впровадження технології Е-портфоліо є вдосконалення підготовки студентів за рахунок залучення до професійного самовизначення і розвитку навичок рефлексії, самооцінки власних досягнень і індивідуального прогресу в процесі навчання у ВНЗ на основі технології Е-портфоліо.

Висновок. Отже, Е-портфоліо сприяє розвитку мислення і формуванню критичного ставлення до навчальної діяльності, розширює можливості навчання і дослідження, дозволяє наочно демонструвати розвиток студентів стосовно раніше одержаних результатів, включає студентів у розуміння процесу зовнішньої оцінки і розвиває їх зацікавленість у внутрішній самооцінці, дозволяє аналізувати, актуалізувати індивідуальні проблеми і знаходити шляхи їх подолання, мотивує на рефлексію професійної діяльності і планування кар'єри.

Представлені в Е-портфоліо напрацювання студентів можна використовувати для спостереження за індивідуальним професійним ростом самих студентів і адекватності навчальних програм. Е-портфоліо студентів забезпечує безцінний зворотний зв'язок між замовниками освітніх послуг і викладачами, дозволять оцінити навчальну програму та здійснити коригування програм підготовки студентів, зрозуміти які проблеми існують на рівні індивідуумів і на системному рівні реалізації навчальних програм.

Література

1. Боровкова Т. И. Мониторинг развития системы образования. Часть 1. Теоретические аспекты : учебное пособие / Боровкова Т. И., Морев И.А. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. – 150 с.
2. Голуб Г. Б. Технология портфолио в системе педагогической диагностики : методические рекомендации для учителя по работе с портфолио проектной деятельности учащихся / Голуб Г. Б., Чуракова О. В. – Самара : Изд-во «Профи», 2004. – 62 с.
3. Кадемія М. Ю. Інноваційні технології навчання : словник-госарій / Кадемія М. Ю., Ткаченко Т. В., Євсюкова Л. С. – Львів : Вид-во «СПОЛОМ», 2011. – 196 с.
4. Морев И. А. Образовательные информационные технологии. Часть 2. Педагогические измерения : учебное пособие / Морев И. А. – Владивосток : Изд-во Дальневост. ун-та, 2004. - 174 с.
5. Новикова Т. Г. Использование портфолио учащегося в предпрофильной подготовке и профильном обучении : методическое пособие / Новикова Т. Г., Пинская М. А., Прутченков А. С., Федотова Е. Е. - М. : 2008. - 114 с.
6. Смолянинова О. Г. Е-портфолио в оценивании образовательных достижений и профессиональном развитии магистров / Смолянинова О. Г. // Информатика и образование. - 2009. - № 12. - С. 121–123.
7. Barrett H. (2007) Researching Electronic Portfolios and Learner Engagement: The REFLECT Initiative. Electronic Portfolio issue, Journal of Adolescent and Adult Literacy (International Reading Association). 50:8. – pp. 436-449.

ШЛЯХИ РЕАЛІЗАЦІЇ СУЧАСНИХ ВИМОГ ДО ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ОФІЦЕРІВ МІЛІЦІЇ

Стаття присвячена проблемам організації навчально-виховного процесу та удосконаленню рівня професійної підготовки майбутніх офіцерів міліції. Визначено перспективи подальшого розвитку системи професійної підготовки майбутніх офіцерів міліції, обґрунтовано та запропоновано шляхи авторського бачення оптимізації навчально-виховного процесу відповідно до сучасних вимог.

Ключові слова: службова діяльність, безперервне навчання, професійна підготовка, курсант, інтенсифікація, правоохоронна діяльність.

Статья посвящена проблемам организации учебно-воспитательного процесса и усовершенствованию уровня профессиональной подготовки будущих офицеров милиции. Определены перспективы дальнейшего развития системы профессиональной подготовки курсантов высших учебных заведений МВД Украины, и предложены пути авторского видения оптимизации учебно-воспитательного процесса соответственно современным требованиям.

Ключевые слова: служебная деятельность, непрерывное обучение, профессиональная подготовка, курсант, интенсификация, правоохранительная деятельность.

The article is devoted problems of educational problems organization and improvement of professional preparation level of future police officers. The prospects of subsequent development of future police officers professional preparation system were determined, ways of author vision of educational process optimization accordingly to modern requirements were explained and offered.

Key words: official activity, continuous studies, professional preparation, cadet, intensification, law-enforcement activity.

Вступ. Інтеграція України у Європейський освітній простір потребує від відомчої міліцейської освіти підготовки висококваліфікованих спеціалістів, які стоять на охороні законних інтересів людини і громадянина, конституційного

устрою держави, зміцнення її економічного потенціалу. Виховання принципово нового освіченого покоління кадрів органів внутрішніх справ, здатного ефективно, на високому рівні вирішувати основні завдання у правоохоронній діяльності, є важливою умовою високої ефективності і якості службової і мобілізаційної готовності у системі професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ.

Постановка проблеми. Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Сучасна система професійної підготовки кадрів в ОВС України є спеціальною професійно-прикладною системою, що реалізується як у відомчих навчальних закладах, так і на місцях служби, і охоплює весь період служби працівників органів внутрішніх справ [1]. Об'єктивними чинниками, що ускладнюють процес оволодіння професійно-службовими навиками, знижують ефективність формування і розвитку психофізіологічних механізмів у підготовці правоохоронців є недостатній рівень фізичного розвитку, слабка фізична і психологічна підготовленість контингенту, який вступає до вищих навчальних закладів. На цій проблемі у своїх дослідженнях наголошували (Г.Н. Арзютов, В.А. Друзь, Б.В. Ендальцев, Г.В. Площинський, Ю.А. Бородін та ін.).

Думки про те, що існуюча система підготовки молоді, яка приходить працювати у силові структури, не маючи достатньої фізичної і психологічної підготовленості, неспроможна ефективно впливати на розвиток фізичних якостей, формування професійних навичок, підвищення психологічної готовності правоохоронців дотримується достатня кількість вчених (Васьянов Г.П.; Ческідов Н.В.; Зиков А.В.; Борищак М.О.).

Позитивні приклади використання шляхів удосконалення відомчої професійної освіти можна привести, спираючись на дослідження М.І. Ануфрієва, Б.П. Бахарева, І.С. Барчукова, С.В. Биченкова, Г.М. Будагянца, С.Є. Бутова, В.А. Варламова, Г.І. Васильєва, Г.П. Васяковича, М.І. Гаврилюка, І.П. Закорка, Л.В. Занкова, О.В. Запоржанова, А.М. Ковальчука, Ю.Б. Ірхіна, Е.Н. Короткова, В.Л. Марищука та ін.

Успішне виконання оперативно-службових завдань потребує від особового складу органів внутрішніх справ організованої цільової направленості процесу постійного удосконалення професійних знань, умінь і навичок, які сприяють всебічному розвитку правоохоронця, становленню його професіоналізму, особистісних якостей.

Формулювання цілей роботи. Метою дослідження є обґрунтування шляхів реалізації сучасних вимог до змісту і організації навчання, якості професійної підготовки майбутніх офіцерів міліції в системі службової підготовки кадрів для органів внутрішніх справ України, у процесі інтеграції відомчої освіти в Європейський освітній простір.

Результати дослідження. Професійна підготовка в ОВС являє собою організовану педагогічну систему безперервного підвищення готовності особового складу до ефективного вирішення покладених на нього професійних завдань [2, с. 15]. Вона є одною з основних складових, що реалізують принцип безперервності професійної освіти і забезпечує безпосередні вимоги професійної практики.

Професійна діяльність постійно удосконалюється, оновлюються матеріально-технічна база і засоби озброєння. Службова діяльність характеризується динамічністю, непередбаченістю, проблемними ситуаціями, які потребують негайного вирішення. Тому необхідно приділяти багато уваги формуванню у курсантів здібності до швидкого орієнтування у складних ситуаціях, розвивати у них оперативне мислення. При проведенні навчальних занять багато викладачів продовжують реалізовувати у навчанні мету передачі максимально більшого об'єму інформації, не враховуючи підвищені вимоги, які пред'являються практикою, і мало приділяючи уваги виробі у курсантів творчого підходу до поставленої проблеми. Тому, починаючи практичну діяльність і попадаючи у нестандартні ситуації, молодий спеціаліст зіштовхується із серйозними труднощами, які потребують швидкого реагування і нестандартного мислення.

Враховуючи сказане вище, на нашу думку, науково-педагогічний склад вищих навчальних закладів системи МВС, керуючись важливим методологічним принципом про те, що орієнтиром у навчанні повинні бути вимоги, які пред'являються до курсанта сьогодишнім життям, подальшим проходженням служби, повинен активізувати навчання курсантів, направляючи його на зближення з реальною практикою. Протиріччя між процесом навчання і практичною діяльністю зникає, якщо навчання розуміється, як єдиний процес накопичення знань і оволодіння способами їх реалізації. Адже освіта не лише озброює сумою знань чи виховує певні навички, а й відкриває людині саму себе, виявляє й розкриває її здібності, формує потреби й інтереси до майбутньої професії [3, с. 10].

Якість освіти сьогодні розглядається як найважливіший фактор стійкого розвитку країни, її технологічної, економічної, інформаційної і моральної безпеки [4, с. 50]. Враховуючи те, що терміни навчання залишились незмінними, а об'єм знань, умінь і навичок, які закладені у кваліфікаційних характеристиках зросли, пошук резервів покращення якості освіти являє собою важливу задачу, яку намагаються вирішити всі навчальні заклади.

На нашу думку, вирішити дане протиріччя можливо за умови підвищення темпів навчання, прискорення процесу формування основ професійної майстерності і переходу на інтенсивні форми і методи навчання, коли курсант може міцно засвоїти більший об'єм інформації і отримати стійкі практичні

навички за одиницю часу. Проблемність у реалізації такого підходу полягає у необхідності поєднання інтересів курсанта, як особистості і як працівника одного з підрозділів внутрішніх справ, задіяного у конкретній діяльності. Прийняття рішення одному, без допомоги колег, у психологічно напруженій ситуації, від якого може залежати не тільки виконання завдання, але й подальша доля самого працівника, успішне затримання і знешкодження небезпечних правопорушників можливе за умови лише професійно розвинених правоохоронців, які досконало володіють зброєю, спеціальними засобами та прийомами рукопашного бою[5, с. 55]. Позитивного результату при цьому можна досягти лише тоді, коли працівник має таку психологічну стійкість, яка дозволяє впевнено і холоднокрівно застосовувати освоєні прийоми і дії у складній швидкоплинній і насиченій небезпечними ситуаціями обстановці [6, с.3]. На нашу думку, у вирішенні даної педагогічної проблеми важливе значення мають два положення:

1. У процесі навчання необхідно моделювати всю групу ситуацій вирішення професійних завдань, звертаючи особливу увагу на ситуації, вирішення яких можливе тільки при застосуванні фізичних заходів, спеціальних засобів і зброї, враховуючи що способи вирішення інших професійних завдань, в інших умовах не є ефективними у небезпечних ситуаціях і застосовувати їх недоцільно. Імітаційні моделі у процесі навчання повинні враховувати дану особливість.

2. Психологічна готовність працівника міліції до застосування заходів фізичного впливу, спеціальних заходів та зброї у небезпечних ситуаціях складає, скоріш за все, специфічну ознаку особистості і потребує спеціального формування. Вона не може бути забезпечена загальною психологічною готовністю особистості до вирішення професійних завдань у звичайних умовах діяльності з використанням звичайних засобів і потребує спеціальних методик навчання[7, с.5].

Але постійне провокування психологічної готовності працівника органів внутрішніх справ до застосування зброї або спеціальних засобів у ситуаціях, коли вирішення професійного завдання більш ефективно звичайними способами, а застосування зброї є результатом переоцінки або неадекватної оцінки ситуації є небезпечним[8, с. 86]. У зв'язку з цим виникає необхідність реорганізації системи професійної підготовки працівників органів внутрішніх справ, як найважливішої умови підвищення ефективності їх професійної діяльності. Сьогодні в наявності протиріччя між стереотипами мислення, які склалися за багато років у діяльності працівників органів внутрішніх справ і новими умовами розвитку суспільства. Відбуваються значні зміни в освітніх системах. Можливості кінцевих освітніх систем, які дають знання один раз і на все життя, виявились практично вичерпаними. Об'єктивна необхідність

переходу до безперервного навчання виходить з протиріччя між постійно зростаючим об'ємом необхідних знань і умінь, з одного боку, і обмеженими можливостями оволодіння ними, з іншої.

Проблема комплектування і навчання особового складу показує, що ефективність боротьби зі злочинністю у багатьох випадках пов'язана з безперервною системою підготовки кадрів. Підвищення її ефективності припускає:

- науково обґрунтовану систему сучасного стану професійної підготовки кадрів у системі МВС України;
- удосконалення системи управління професійною освітою; створення моделей підготовки молодих спеціалістів;
- розробку сучасних технологій і змісту навчання;
- підвищення кваліфікаційних вимог до викладачів;
- покращення матеріально-технічного забезпечення навчального процесу.

Реалізація цих вимог перш за все визначається якістю навчання працівників органів внутрішніх справ, подальшим підвищенням їх професійної майстерності, глибокого вивчення і творчого застосування керівних наказів, інструкцій і розпоряджень. Тільки добре підготовлені і методично правильно проведені заняття з дисциплін службової підготовки, яка є складовою професійної підготовки, дозволяють постійно підвищувати службову і мобілізаційну готовність органів внутрішніх справ, забезпечувати якісне виконання повсякденних і несподівано виникаючих задач, а також готувати особовий склад до виконання службових завдань.

Висновки. Конкретизація і подальше удосконалення системи професійної підготовки органів внутрішніх справ України дозволить більш ефективно організувати навчально-виховний процес, підтримувати професійну підготовленість правоохоронця на рівні, який забезпечує необхідний стан постійної готовності до виконання службово-оперативних завдань.

Практична реалізація цих шляхів дозволить, на нашу думку, більш чітко визначити пріоритети удосконалення системи професійної підготовки у навчальних закладах МВС України.

Література

1. Венедиктов В.С., Іншин М.І. Статус працівників органів внутрішніх справ України як державних службовців: Науково-практ. пос. – Х., 2003.
2. Антоненко С.А. Проблема формування навичок рукопашного бою в системі фізичної підготовки навчальних закладів силових структур // Педагогіка, психологія та медико – біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: 36. наукових праць за ред. Єрмакова С.С. – Харків: ХДАДМ (ХХПІ), 2002. - № 5. –

С.15-20.

3. Джура О.Д. освіта в системі факторів професійного самовизначення особистості: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : спец. 09.00.03 "Соціальна філософія та філософія історії" / О.Д. Джура. – К., 2004. – 17 с.
4. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: Монографія / За ред. С.У. Гончаренко. – К.: Вища школа, 1998. – 229с.
5. Основи забезпечення особистої безпеки працівників органів внутрішніх справ [Текст]: Навч.-метод. О-75 посіб. / В.Ф. Гречко, Є.О. Ромас; За ред. Мінченка. – К.: Київський нац. ун-т внутр. справ, 2009. 180.
6. Основи спеціальної та фізичної підготовки працівників органів внутрішніх справ: Навчальний посібник /Ануфрієв М.І., Гіда О.Ф., Бутов С.Є. Решко С.М. / Заг. Ред. Я.Ю. Кондратьєв та Є.М. Моїсєєв. – К.:НАВСУ, 2003. – 338 с.
7. Чуносков М.А. Формирование адекватного поведения работников ОВД в рискоопасных ситуациях выполнения оперативно-служебных задач: Автореф. дис. канд. псих. наук: 19.00.06 / НУВД. – Харьков, 2005. – 20с.
8. Психофізична підготовка курсантів навчальних закладів МВС України: Навчальний посібник / Заярін Г.О., Несін О.М., Мельников Г.Б. . – Донецьк: МВС України, Донецький інститут внутрішніх справ, 2001. – 240 с.

АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ТРИВОЖНОСТІ ЯК МОТИВУ УЧБОВО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Досліджується учбова тривожність студентів природознавчих і гуманітарних факультетів ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Проводиться аналіз отриманих даних по критеріях вираженості змістовної учбово-пізнавальної мотивації студентів у порівнянні з показниками їх учбової тривожності. Дані про учбову тривожність були отримані за допомогою шкали класичного, соціально-ситуативного страху і хвилювання, а також за допомогою методики визначення тривожності Ч.Д. Спілберга і Ю.Л. Ханіна. Зафіксовано, що у багатьох сучасних студентів учбово-професійний інтерес замінений тривожністю, як мотивом.

Ключові слова: учбова тривожність, учбово-професійна діяльність, інтерес до спеціальності, учбово-пізнавальна мотивація, студентський вік.

Исследуется учебная тревожность студентов естественнонаучных и гуманитарных факультетов ХНУ им. В.Н. Каразина. Проводится анализ полученных данных по критериям выраженности содержательной учебно-познавательной мотивации студентов в сопоставлении с показателями их учебной тревожности. Данные об учебной тревожности были получены при помощи шкалы классического, социально-ситуативного страха и волнения, а также при помощи методики определения тревожности Ч.Д. Спилберга и Ю.Л. Ханина. Зафиксировано, что у большинства современных студентов отсутствующий учебно-профессиональный интерес замещен тревожностью, как мотивом.

Ключевые слова: учебная тревожность, учебно-профессиональная деятельность, интерес к специальности, учебно-познавательная мотивация, студенческий возраст.

The educational anxiety of the students of the Natural-science and Humanist Schools of V.N. Karazin Kharkiv National University is investigated. Datum analysis is carried out using the intensity of the students' substantive educational cognitive motive criterions against their educa-

tional anxiety indicators. The datum on the educational anxiety were received by the means of the classic social and situational fear and agitation rating scale, and also using the anxiety determination methods of Ch. Spilberg and U. Hanin. It is determined that the lacking educational and professional interest of the majority of modern students is replaced by anxiety as by motive.

Key words: educational anxiety, educational and professional activity, interest to the specialization, educational cognitive motive, students' age.

Термин «тревожность» впервые был введен в психиатрию, а потом в психологию З. Фрейдом и его последователями. Вводя этот термин, первоначально он вкладывал в него определенное содержание, имел в виду «некоторые состояния напряженности» – результат, главным образом, вытеснения сексуальных импульсов трансформации libido в другие импульсы. В наше время практически ни один ученый не вкладывает в этот термин первоначальное Фрейдовское содержание. На сегодняшний день вопрос тревожности изучен многими, как зарубежными (З. Фрейд, К. Хорни, Г. Салливен, Э. Фромм и др.), так и отечественными (М.С. Роговин, В.С. Мерлин, В.В. Белоус, В.А. Бакеев, А.К. Дусавицкий, Р.В. Кисловская и др.) психологами.

В работах А.А. Алхазисвили, З. Галус, А.К. Дусавицкого, Н.В. Имедадзе, Р.В. Кисловской тревожность выступает как один из факторов или мотивов учебной деятельности. Тревожность обычно характеризуется как отрицательное эмоциональное состояние субъекта, возникающее в нем при фрустрации актуальной потребности, т.е. в условиях, когда субъект предполагает, что по какой-либо причине окажется не в состоянии удовлетворить эту потребность. Тревожность стимулирует активность субъекта, что позволяет снять причину отрицательной эмоции. Таким образом, подобная трактовка тревожности определяет ее мотивационную природу и позволяет рассматривать в отношении к другим мотивам деятельности.

В данной статье представлено исследование тревожности как мотива учебно-профессиональной деятельности современных студентов.

Для этой цели была использована шкала классического, социально-ситуативного страха и волнения (КССВ), которая определяет появление и степень субъективной неприятности переживания предметного и ситуационного страха, вызванного объектами классических фобий, социальными ситуациями и ситуациями волнения – страх перед испытаниями. Методика определяет область и степень отрицательных эмоциональных реакций на избранные типичные объекты и ситуации, которые могут вызвать опасения, страх и волнения. Методика разработана в трех вариантах: для старших школьников, для взрослых и для соматических больных. Мы использовали первый вариант, адаптированный для студен-

ческого контингента. Были введены специфически академические ситуации, которые могут вызвать отрицательные эмоциональные состояния. При большой встречаемости таких отрицательных эмоциональных состояний, их можно уже рассматривать как свойство личности.

Для установления более точного общего уровня тревожности, который был получен при помощи шкалы КССВ, мы использовали методику определения тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина. Этот метод довольно популярен, им измеряется уровень личностной и реактивной (ситуативной) тревожности.

Исследование проводилось на третьем курсе химического, физического и филологического факультетов ХНУ имени В.Н. Каразина.

Анализ полученных данных позволил выявить, что у студентов химического факультета общий уровень тревожности находится в пределах нормы. Получен он за счет шкал «социальных ситуаций» и «ситуаций волнения». Подобную ситуацию мы можем наблюдать и на физическом факультете. Что же касается филологического факультета, то тут картина выглядит иным образом – у студентов гуманитарного факультета зафиксирован повышенный уровень тревожности.

Аналогичные данные были получены и при помощи методики определения тревожности Ч.Д. Спилберга, Ю.Л. Ханина.

Исследование учебно-познавательного интереса проводилось нами ранее на этой же экспериментальной группе при помощи методики «непроизвольного запоминания научных текстов», разработанной А.К. Дусавицким, что дало нам возможность сопоставить полученные данные с учебной тревожностью.

В известных исследованиях было установлено, что полнота и прочность непроизвольного запоминания определяется, прежде всего, отношением материала деятельности к целям деятельности, т.е. непроизвольно запоминается тот материал, который является средством достижения цели. Но при равном отношении к цели лучше запоминается материал, связанный с мотивом деятельности. Эта закономерность была положена в основу методики непроизвольного запоминания научных текстов.

В эксперименте использовался текст научного содержания. По отношению к нему ставилась познавательная задача, исключающая вероятность установки на запоминание. После внимательного ознакомления с текстом и отвлекающей от непосредственной цели эксперимента беседы, студентам предлагалось озаглавить текст и как можно полнее воспроизвести содержание.

Текст сконструирован так, что включает три разных части: в одной излагаются известные студентам научные факты, относящиеся к данной проблеме; в другой способы решения проблемы, механизм открытого явления; третья часть чисто «сюжетного» плана, она также раскрывает область применения полученных научных знаний. Все части текста логично связаны по содержанию.

Поскольку целевая установка и способы деятельности по отношению ко

всем частям текста одни и те же, то возможная разница в воспроизведении каждой части может быть объяснена различным уровнем мотивации в процессе восприятия каждой из частей. Успешное воспроизведение свидетельствует о наличии мотива, адекватного содержанию воспроизводимого материала.

Результаты экспериментов по этой методике показывают большое различие в воспроизведении первой части текста и двух остальных его частей на всех трех опрошенных факультетах.

На сегодняшний день при произвольном запоминании на химическом факультете первую часть текста воспроизвели 63% студентов, две остальные – 8% и 6%; на физическом факультете первую часть текста воспроизвели 55% студентов, две остальные – 10% и 2%; на филологическом первую часть текста воспроизвели 70% опрошенных студентов, две остальные – 23% и 12%.

На всех трех курсах можно наблюдать тенденцию – часть текста, связанная с описанием научных фактов производилась испытуемыми намного лучше, чем части, излагающие способы решения возникших проблем, а также раскрывающие область применения полученных научных знаний. Однако здесь стоит отметить, что на такие результаты могли повлиять и особенности нашей памяти.

Если сравнивать результаты воспроизведения текста на химическом, физическом и филологическом факультетах, то явно видно, что процент воспроизведения студентами гуманитарного факультета всех трех частей текста выше, чем студентами естественнонаучных факультетов. Это может быть объяснено не обязательно характером мотивации студентов, но и спецификой филологического факультета, студенты которого постоянно имеют дело с чтением и запоминанием литературы, как художественной, так и научной.

Повторная проверка с установкой на произвольное запоминание свидетельствовала о доступности текстов для подавляющего большинства студентов.

Отсюда следует, что у большинства исследуемых нами студентов всех трех факультетов наблюдается эмпирический уровень сформированности интереса к специальности, а, следовательно, и к профессии (воспроизведена лишь первая часть текста). Также нельзя оставить без внимания и тот факт, что почти у трети студентов, которые на сегодняшний день обучаются на химическом и на физическом факультетах, практически полностью отсутствует интерес к специальности (искаженное воспроизведение первой части текста, остальные части не воспроизведены).

При изучении подобной проблемы в своей работе А.К. Дусаицкий исследовал студентов физического факультета и на основе полученных результатов выделил типы аффективно-мотивационной основы УПД по критериям выраженности содержательной учебно-познавательной мотивации студентов в сопоставлении с показателями их учебной тревожности. Были выделены четыре группы: с наличием теоретического интереса и низкой учебной тревожностью, с

недостаточно содержательным интересом и с высокой тревожностью, с отсутствием интереса и тревожности, с недостаточно выраженным интересом и средним уровнем тревожности.

В первом случае у студентов имеет место полноценная учебно-профессиональная деятельность с адекватной мотивацией, сопровождаемая положительными эмоциями.

Во втором случае недостаточно выраженный содержательный учебно-профессиональный интерес компенсируется высоким уровнем учебной тревожности, выступающей в качестве учебного мотива. Учебно-профессиональная деятельность оказывается здесь недостаточно эффективной на общем негативном эмоциональном фоне обучения.

В третьем случае учебно-профессиональная деятельность вообще отсутствует, так как у студентов нет ни интереса, ни замещающего мотива – учебной тревожности.

В четвертом случае недостаточность содержательной мотивации в УПД компенсируется социальной приспособляемостью, что обеспечивает положительный эмоциональный фон обучения.

На основе выделенных групп, и, исходя из результатов, полученных нами при исследовании учебной тревожности в сопоставлении с результатами исследования интереса к специальности можно сделать следующие выводы:

1) у большинства современных студентов, обучающихся как на естественнонаучных, так и на гуманитарных факультетах, исследования показали недостаточность содержательной мотивации в УПД;

2) У большей части студентов естественнонаучных факультетов отсутствующий учебно-профессиональный интерес замещен тревожностью, как мотивом. Учебно-профессиональная деятельность в этом случае недостаточно сформирована, однако она все же присутствует;

3) У значительной части студентов гуманитарного факультета недостаточно выраженный содержательный учебно-профессиональный интерес компенсируется высоким уровнем учебной тревожности, выступающей в качестве учебного мотива. Учебно-профессиональная деятельность оказывается здесь недостаточно эффективной на общем негативном эмоциональном фоне обучения.

Таким образом, анализ полученных данных показал, что развитая полноценная учебно-профессиональная деятельность с адекватной мотивацией присуща совсем небольшому проценту студентов как естественнонаучных, так и гуманитарных факультетов, обучающихся в ВУЗах на сегодняшний день. Это говорит о том, что в ВУЗе не складываются условия для полноценного формирования учебно-профессиональной деятельности

Література

1. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974.
2. Дусавицкий А.К. Воспитывая интерес. – М., 1984.
3. Дусавицкий А.К., Дементий Л.И. Некоторые данные об отношении студентов в учебно-профессиональной деятельности // Вестн. Харьк. ун-та. Психология памяти и обчения. – 1980. – № 200.
4. Дусавицкий А.К. Мотивы учебной деятельности студентов: Учеб. пособие. – Харьков: ХГУ, 1987.
5. Дусавицкий А.К. Развитие личности в учебной деятельности. – М.: Дом педагогики, 1996.
6. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975.
7. Лисовский В.Г., Дмитриев А.В. Личность студента. – Л.: Из-во Ленингр. ун-та, 1974.
8. Сапогова В. Е. Психология развития. – М., 2002.

ЗАДКОВА О.В.,

Государственная летная академия
Украины, г. Кировоград

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ ПИЛОТОВ К РЕШЕНИЮ ПРОБЛЕМНЫХ СИТУАЦИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В данной статье рассмотрены научно-теоретические основы формирования готовности пилотов к решению проблемных ситуаций, возникающих в процессе выполнения полета.

Ключевые слова: готовность, система профессиональной подготовки, системный подход, проблемное обучение.

У статті розглянуто науково-теоретичні основи формування готовності пілотів до вирішення проблемних ситуацій, які виникають в процесі виконання польоту.

Ключові слова: готовність, система професійної підготовки, системний підхід, проблемне навчання.

The article covers training theoretical principles of pilots readiness to solve problem situations which appear during the flight.

Key words: readiness, system of professional preparation, approach of the systems, problem teaching.

Особенностью профессиональной деятельности летного состава является то, что функционирование системы «экипаж ВС» происходит во времени и пространстве. Это налагает на систему дополнительные связи с пространственно-временными характеристиками окружающей среды.

Как отмечает А. А. Ворона [1, с. 273], деятельность летчика состоит в том, чтобы перевести объект управления (воздушное судно) из одного состояния в другое или сохранить заданное состояние, преодолевая внешние возмущения. При этом пилот, используя имеющуюся в его распоряжении информацию, мысленно формирует образ – представление о состоянии воздушного судна, которое должно быть достигнуто в результате деятельности (то, для чего совершается деятельность, или ее желаемый результат, является целью деятельности).

Таким образом, пилот в любой момент осуществления деятельности

может столкнуться с непредвиденными обстоятельствами (отказ приборов, изменение условий полета и т. д.), что, в свою очередь, предполагает наличие у него готовности к решению возникших проблемных ситуаций.

Традиционные методы и формы организации профессиональной подготовки летного состава в связи с эксплуатацией новой авиационной техники зачастую оказываются недостаточно эффективными, что приводит к авиапроисшествиям и катастрофам. Кроме того, качественно новые сдвиги в технике и технологиях деятельности пилотов предусматривают новый подход к проектированию системы профессиональной подготовки, органическим компонентом которой является, прежде всего, теоретическая подготовка. Из этого следует, что научное обоснование психолого-педагогических разработок этой подготовки обусловлено важностью формирования профессиональных, личностных, психофизиологических, физических и индивидуально-психологических качеств будущих пилотов в целом и готовности будущих пилотов к решению проблемных ситуаций в условиях профессиональной деятельности в частности.

Целью данной статьи является анализ теоретико-методологических исследований ученых для разработки организационно-педагогических аспектов формирования готовности будущих пилотов к решению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности.

Рассматривая процесс обучения как деятельность, которая реализуется через способы, действия и операции, и с помощью которых решаются специфические для данной профессии задачи, П. К. Анохин [2] представлял деятельность как систему процессов, понимая под системой – комплекс избирательно вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретают характер взаимодействия компонентов на получение фокусированного результата. Отсюда следует, что результат, как неотъемлемый и решающий компонент системы, является тем инструментом, который и создает упорядоченное взаимодействие между всеми другими ее компонентами, а все функциональные системы, независимо от уровня своей организации и количества составляющих компонентов, имеют принципиально одну и ту же функциональную архитектуру, в которой результат является доминирующим фактором, стабилизирующим организацию системы.

В соответствии с определением Р. Н. Макарова, *система профессиональной подготовки пилотов* представляет собой совокупность специально вовлеченных эффективных средств (дисциплин) подготовки, интегративное воздействие которых, в процессе их функционирования, направлено на формирование единого концентрированного результата – надежности человека-оператора в обычных и экстремальных режимах

деятельности [3, с. 19].

Необходимо отметить, что системный подход представляет собой методологическую ориентацию на изучение сложных явлений как целостных систем с помощью концептуального аппарата, включающего в качестве основных такие понятия, как система, элементы, связи, отношения, иерархия, структура [4, с. 43], т. е. системный подход, являясь главным методологическим направлением современной науки, способом познания, определяемый гносеологической установкой рассматривать «предмет как систему».

Согласно теории системного подхода, все компоненты профессиональной подготовки будущих пилотов следует разработать как взаимосвязанные и взаимозависимые компоненты, действие которых направлено на получение единого фокусированного результата – повышение уровня профессиональной надежности летного состава. То есть, определив цель подготовки пилотов, выступающую в качестве системообразующего фактора (в рамках нашего исследования – формирование готовности будущих пилотов к решению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности), следует конкретизировать задачи, выполнение которых способствует ее достижению. Затем целесообразно проанализировать и выбрать те принципы и методы обучения, которые обеспечат выполнение задач.

Исследователь А. Н. Рева [5] отмечает тот факт, что методы системного анализа имеют в авиации чрезвычайную значимость, особенно там, где наблюдается влияние огромного количества факторов объективного и субъективного характера на летную эксплуатацию, техническое обслуживание и ремонт ВС, организацию и обеспечение полетов.

В. С. Анфилатов [6] указывает, что, кроме понимания функционирования системы, целью более высокого уровня выступает создание необходимой системы и управление ею, то есть, системный подход, с одной стороны, предполагает дифференциацию различных этапов и частей как процесса подготовки летного состава в целом, так и процесса обучения различным дисциплинам в частности, и, с другой стороны, делает важным объединение этих этапов и частей в работу целостной системы саморегуляции процесса подготовки, обеспечивающее решение проблемы.

Уникальность подготовки будущих пилотов заключается в формировании их профессиональной надежности, при этом, для достижения данной цели, большое значение приобретает напряженность педагогического процесса, которая, по определению Р. Н. Макарова [3 с.140], представляет собой степень вовлечения нервно-эмоциональных ресурсов организма курсанта в построении функциональных адаптационных

систем в ответ на воздействие среды (средств профессиональной подготовки) и достигается при определенных условиях:

- изменения (усложнения) участка полета, на котором вводится (моделируется) экстремальная ситуация, что определяет повышенные психофизиологические затраты организма;
- применения комплекса проблемных ситуаций;
- усложнения проблемной ситуации дополнительными ограничениями (метеословия, условия аэродромного покрытия, средства связи и т.д.);
- характера проблемной ситуации.

Все это подтверждает тот факт, что методы проблемного обучения, ввиду их большой значимости для профессиональной подготовки летного состава, способствуют активизации познавательной деятельности будущих пилотов с одновременным формированием устойчивости знаний, навыков, умений и психофизиологических механизмов адаптации к экстремальным ситуациям в полете, что, в свою очередь, обеспечивает формирование готовности к решению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности.

А. В. Брушлинский отмечает, что мышление берет свое начало в проблемной ситуации, а важнейшим признаком всякого мышления, независимо от его индивидуальных особенностей, является умение выделять существенное, самостоятельно приходить ко все новым обобщениям [7].

Основным понятием проблемного обучения является проблемная ситуация, которая, в контексте нашего исследования, представляет интеллектуальное затруднение пилота, возникающее в случае, когда он не готов распознать возникшее явление, факт, процесс действительности, не может достичь цели известным ему способом, что побуждает его искать новый способ действия.

Основными показателями эффективности проблемного обучения, по Г. А. Атанову, [8] являются:

- существенное повышение качества овладения учащимися учебным материалом и обеспечение возможностей его рационального использования в новых условиях деятельности;
- формирование познавательных потребностей и интересов учащихся, желание учиться;
- развитие творческих способностей и эмоционально-волевых качеств учащихся.

Основываясь на исследованиях М. И. Махмутова [9] и Т. П. Лизневой [10], отметим, что в системе проблемного обучения ведущими являются

условия:

- возникновения у курсанта познавательной потребности в овладении учебным материалом;
- становления познавательной активности во время субъективного поиска более обобщенных знаний, которые, в свою очередь, составляют основу для выполнения учебных заданий;
- актуализации ранее усвоенных знаний и определения цели поисковой деятельности;
- осознания и субъективного принятия учебной проблемы, сосредоточения внимания на объекте познания, развертывания процессов понимания новых свойств, связей и отношений предметов, которые исследуются во время решения проблемной задачи;
- формирования поисковых продуктивных процессов мышления, которое включает познавательную мотивацию, интеллектуально-волевую активность, поиск неизвестных элементов знаний и становления психических новообразований – потребностей, мотивов, установок, обобщений и тому подобное.

Фактически основой для реализации данных условий является моделирование реального творческого процесса за счет создания проблемной ситуации и управления поиском решения проблемы. При этом осознание, принятие и разрешение этих проблемных ситуаций происходит при самостоятельности курсантов-пилотов, но под общим направляющим руководством педагога в ходе совместного взаимодействия.

Проблемное обучение можно осуществлять различными методами: монологической и диалогической подачей знаний, эвристической беседой и поисковой самостоятельной работой курсантов-пилотов, учебным диспутом и курсантским исследованием, которые, при этом, характеризуются поисково-продуктивной направленностью встречной познавательной активности между преподавателем и курсантом. Так, преподаватель создает на занятии систему проблемных ситуаций, руководит мыслительной деятельностью будущих пилотов во время постановки и решения проблем, а курсант – осознает и субъективно принимает проблемную ситуацию, формулирует и решает проблемные задачи, применяет знания в нестандартных условиях.

Проблемные ситуации строятся на принципе проблемности или противоречиях как закономерности познания, что является основным механизмом, активизирующим обучение.

Действие этого механизма и, соответственно, концептуальная основа всего проблемного обучения основаны на психологической теории

мышления, выдвинутой С. Л. Рубинштейном [11], согласно которой мышление представляет собой продуктивный процесс, связующий воедино объекты познаваемой действительности. Объекты действительности всегда содержат в себе определенные внутренние и/или внешние противоречия, проблемы, задачи, которые субъект мыслящий (в данном случае – курсант) должен разрешить в процессе их практического преобразования и/или мысленного осознания, то есть предметный мир открывается человеку, будучи исполненным проблемностью, что и вызывает необходимость в мышлении. В соответствии с концепцией С. Л. Рубинштейна именно проблемной ситуацией, противоречием определяется вовлечение личности в мыслительный процесс.

Таким образом, мы считаем, что для научно обоснованного формирования готовности будущих пилотов к решению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности важно использовать философские, психолого-педагогические идеи системного подхода как общего принципа науки, теории о развитии личности в деятельности и особенностях познавательной деятельности, а также теоретические основы проблемного обучения

Література

1. Ворона А. А. Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки летного состава / Ворона А. А., Гандер Д. В., Пономаренко В. А. – М.: МАПЧАК, 2000. – 340 с.
2. Анохин П. К. Принципы системной организации функций / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1973. – 315 с.
3. Макаров Р. Н. Теория и практика конструирования целевых моделей операторов особо сложных систем управления / Р. Н. Макаров, Л. В. Герасименко. – М., 1997. – 530 с.
4. Блауберг И. В., Юдин И. Г. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, И. Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 270 с.
5. Рева О. М. Однокрокові методи рішення задач з векторним показником ефективності: Методичні вказівки до вивчення курсу «Основи теорії прийняття рішень» / О. М. Рева. – Кіровоград: ДЛАУ, 1996. – 23 с.
6. Анфилов В. С. Системный анализ в управлении: Учеб. пособ. / В. С. Анфилов, А. А. Емельянов, А. А. Кукушкин; Под ред. А. А. Емельянова. – М.: Финансы и статистика, 2002. – 386 с.
7. Брушлинский А. В. Психология мышления и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – М.: Знание, 1983. – 296 с.
8. Атанов Г. А. Деятельностный подход в обучении / Г. А. Атанов. – Донецк:

- ЕАИ – пресс, 2001. – 160 с.
9. Махмутов М. И. Теория и практика проблемного обучения / М. И. Махмутов. – Казань: Изд-во КГУ, 1972. – 551 с.
 10. Лизнева Т. П. Формирование умений и навыков самообразования у студентов в процессе выполнения учебно-творческих заданий / Т. П. Лизнева. – Минск: МПУ, 1993. – 195 с.
 11. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М.: АН СССР, 1958. – 300 с.

ЗЯБРЕВА С.Е.,

кандидат педагогічних наук,
Горлівський державний педагогічний
інститут іноземних мов

СТАН ПІДГОТОВЛЕНOSTI КУРАТОРІВ СТУДЕНТСЬКИХ ГРУП ДО ВИХОВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОСТІ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ КОЛЕДЖІВ У ПОЗНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Велике значення у вихованні громадянськості у студентів технічних коледжів мають позанавчальна діяльність та куратори студентських груп, які професійно спрямовують цю діяльність. Стаття присвячена аналізу стану підготовленості кураторів студентських груп до виховання громадянськості студентів технічних коледжів у позанавчальній діяльності.

Ключові слова: громадянськість, виховання громадянськості, позанавчальна діяльність, куратор студентської групи, підготовленість кураторів студентських груп до виховання громадянськості.

Огромное значение в воспитании гражданственности студентов технических колледжей играют внеучебная деятельность и кураторы студенческих групп, которые профессионально направляют эту деятельность. Статья посвящена анализу состояния подготовки кураторов студенческих групп к воспитанию гражданственности студентов технических колледжей во внеучебной деятельности.

Ключевые слова: гражданственность, воспитание гражданственности, внеучебная деятельность, куратор студенческой группы, подготовленность кураторов студенческих групп к воспитанию гражданственности.

Extraclass activities and teachers in charge of students groups, who competently direct this activity, play a great role in the upbringing of technical colleges students' public spirit. The article deals with the analysis of the stage of the teachers' in charge of students groups qualification to upbringing the technical colleges students' public spirit during the extraclass activities.

Keywords: public spirit, upbringing of public spirit, extraclass activities, the teacher in charge of students groups, teachers' in charge of students groups qualification to upbringing of public spirit.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Для сьогодення актуальною є проблема виховання громадянськості студентів технічних коледжів, оскільки саме з випускниками вищих навчальних закладів, майбутніми фахівцями-професіоналами, пов'язані сподівання нашого суспільства на економічне та духовне відродження України. Отже, від рівня сформованості громадянськості студентів технічних коледжів у достатній мірі залежить ефективність науково-технічного прогресу в нашій державі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор.

Прийняття державних стандартів і нових програм зобов'язує викладачів вишів використовувати такі форми контролю навчального-виховного процесу, які б максимально відображали реальний стану справ, а його результати були б порівнянними. Одержавши такий інструмент, можна вчасно й конкретно вносити необхідні зміни в діяльність як викладачів, так і студентів. Тенденцію діагностичної направленості моніторингу в своїх працях розглядають О.Абдуліна, В.Андрєєв, О.Белкін, В.Безпалько, Н.Вербицька, В.Воловник, Л.Виготський, Т.Єсенкова, В.Ландсман, Т.Стефановська та інші.

Висвітлення сутності змісту, форм і методів громадянського виховання має місце в працях О. Доукіної, Л. Канішевської, І. Кецик, Н. Косаревої, О. Пометун, В. Поплужного, Л. Рехтети, Н. Чернухи та ін.; загальнопедагогічні засади громадянської освіти та виховання розглядають Р. Арцишевський, Ю. Завалевський, В. Кузь, В. Оржехівський, І. Тараненко та ін.; педагогічні аспекти громадянського виховання сучасної молоді досліджують Т. Дем'янюк, М. Євтух, В. Іванчук, В. Федорчук, Г. Шевченко та ін. Значну роль у вихованні громадянськості у студентів технічних коледжів має позанавчальна діяльність, яка має (за певних умов) великий потенціал, оскільки памолоді надається ціла палітра сфер діяльності, де можна бути успішним, де можна здійснювати єдине (винятково) ефективне виховання – самовиховання відповідно до своєї шкали цінностей. Тому більш детального розгляду потребують чинники, які заважають процесу виховання громадянськості студентів технічних коледжів у позанавчальній діяльності.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття, формулювання цілей статті (постановка

завдання). Мета нашої статті полягає в з'ясуванні стану підготовленості кураторів студентських груп до виховання громадянськості студентів технічних коледжів у позанавчальній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

У сучасному коледжі куратор – це педагог-наставник, призначений для вирішення питань організації студентської життєдіяльності, посередник між суспільством і молодим поколінням, між соціальним попитом на морально стійких, гідних громадян, майбутніх сім'янинів і висококваліфікованих професіоналів [1, с. 13], організатор діяльності студентів у групі, координатор виховних впливів. На жаль, не завжди це відповідає дійсності. Нами було проведено дослідження, в якому взяли участь 85 педагогів (у т.ч. кураторів академічних груп, керівників клубів, гуртків) коледжів Донецької області: Горлівського машинобудівного коледжу, Дружківського житлово-комунального коледжу Донбаської національної академії будівництва і архітектури, Машинобудівного коледжу Донбаської державної машинобудівної академії м. Краматорськ, Слов'янського коледжу Національного авіаційного університету.

З метою з'ясування ступеня підготовленості викладачів технічних коледжів до роботи з виховання громадянськості студентів, з'ясування організації та змісту позанавчальної діяльності в плані виховання громадянськості, викладачам було запропоновано відповісти на запитання анкети. Метою анкетування було виявлення рівня усвідомлення педагогами технічних коледжів поняття “громадянськість”, ставлення педагогів до процесу виховання громадянськості у студентів; аналіз використання викладачами форм і методів виховання громадянськості у студентів технічних коледжів у позанавчальній діяльності.

Щоб виявити ставлення викладачів технічних коледжів до проблеми виховання громадянськості у студентів, їм було запропоновано відповісти на запитання: “Чи є виховання громадянськості студентів технічних коледжів актуальною проблемою сучасності?” Так, 65,7% опитуваних викладачів, кураторів студентських груп, керівників гуртків та клубів вважають цю проблему актуальною.

На запитання “На Вашу думку, громадянськість – це...” І група респондентів (5,9%) глибоко розуміється на сутності поняття “громадянськість”. ІІ група опитуваних (37,3%) виявила достатнє розуміння поняття “громадянськість”, вкладаючи в пояснення “патріотизм”, “активну громадянську позицію”, “самоідентифікацію людини як борця за ідеали, цінності”, “авторитет держави”, “успадкування духовних надбань

українського народу, прищеплення моральної, правової, естетичної, трудової, екологічної культури". III група викладачів (34,3%) дали відповіді, які свідчать про те, що опитувані більшою мірою не розуміють сутність поняття, ототожнюючи громадянськість з самосвідомістю; належністю особистості до суспільства; найкращими моральними якостями людини; зв'язком між людиною та державою, який виражається у взаємних правах та обов'язках. IV група педагогів (11,7%) мають хибні погляди, вважаючи, що громадянськість – це "незалежність від впливів"; "культура поведінки студента у побуті, серед товаришів", "погляди на майбутнє", "співчуття". Має місце відповідь: "Натовп", "Людина". Не дали відповіді – 11 педагогів (10,8 %). Отримані результати дозволяють зробити висновок, що 56,8% педагогів не володіють достатніми теоретичними знаннями про сутність розуміння поняття "громадянськість".

Серед аспектів виховання громадянськості у студентів технічних коледжів куратори академічних груп визначають такі: виховання ціннісних орієнтацій (відповідальність за свої вчинки, отримання професійних знань, мужність, ініціативність, дисципліна, повага до Батьківщини, студентів, батьків) (30,8%); національно-патріотичне виховання студентів (21,2%); ознайомлення з програмними документами, вивчення своїх громадянських прав, вивчення державної символіки (19,1%); виховання фахівця, майстра своєї справи (6,5%); політична культура та знання економічних і морально-етичних суспільних питань, що об'єднують громадян України у її прямуванні до процвітання, усвідомлення себе громадянином (5,6%); історія рідного краю, країни (5,6%); участь молоді у громадському житті, самоврядування, активна громадянська позиція (2,9%); відродження культури й духовності, родинне (форми роботи з батьками), превентивне виховання, формування самосвідомості, державної гідності (2,5%). 5,8% опитуваних кураторів академічних груп узагалі не змогли відповісти на запитання: "Які аспекти виховання громадянськості найбільш актуальні у Вашому закладі?".

Аналіз отриманих відповідей дозволив з'ясувати, що майже відсутня робота із залучення студентів до участі у громадському житті, рідко проводяться спільні заходи із залученням батьків, недостатньо організована діяльність студентського самоврядування. Отже, можна сказати, що діяльність кураторів академічних груп з виховання громадянськості у студентів є фрагментарною. Основна робота спрямована на виховання ціннісних орієнтацій студентів, національно-патріотичне виховання, вивчення прав та обов'язків (до речі, це лише усвідомлення, проте знання не є переконаннями).

Щоб з'ясувати питання організації та змісту позанавчальної діяльності з виховання громадянськості студентів технічних коледжів, викладачам коледжу були поставлені такі запитання: “Чи виховуєте Ви громадянськість як особисту якість студента у своїй педагогічній практиці? Які при цьому виникають труднощі?”. За результатами дослідження більшість педагогів (65,4 %) організовують у тій чи іншій мірі виховання громадянськості студентів. При цьому більшість педагогів усвідомлює, що виховання громадянськості є однією зі складових виховного процесу, вважаючи, що громадянськість, як і будь-яка інша людська риса, піддається цілеспрямованому вихованню. Разом з тим педагоги відмічають, що коледж може досягнути значних успіхів у вирішенні цього питання, але велике значення має позанавчальна діяльність.

Відповідь на запитання “З якими труднощами Ви стикаєтесь у вихованні громадянськості студентів?” дозволяє розподілити отримані судження на такі групи проблем: “*держава*” (відсутність у суспільстві моральних норм, низький рівень культури (8,3%); неефективна робота законодавства, відсутність зв'язку культури, моралі з деякими аспектами життя, низька політична культура (5,6%); низький рівень патріотизму, рівняння на західні країни (4,6%); непослідовність дій у внутрішній та зовнішній політиці, нестабільність, неможливість фахового працевлаштування (2,8%); негативне ставлення до української мови (1,8%); упереджене ставлення засобів масової інформації до всього російського (0,9%); “*сім'я*” (безвідповідальність батьків за виховання своїх дітей (8,3%); “*студент*” (низький рівень свідомості, відсутність бажання до самовдосконалення, байдужість до майбутнього, відсутність мети у житті (25,2%); молодь не готова до захисту держави, у якій живе, не поважає свою країну, зневажливе ставиться до своїх обов'язків, відсутність громадянської позиції, недовіра органам влади (13,9%); неприйняття проблем суспільства, окрім власних потреб і бажань, неприйняття загальнолюдських цінностей, нерозуміння вимог, які до них висуваються (13,0%); пасивна позиція, індиферентність, безпринципність (12,3%). Не дали відповіді 3,3% респондентів).

Подана статистика свідчить про те, що педагоги в основному вбачають труднощі виховання громадянськості уз діях держави, батьків, проте майже ніхто з них не вказує на особистий внесок як вихователя підростаючого покоління у розв'язання цього питання.

На запитання “Які суперечності, на Вашу думку, є важливими у вихованні студентів?” викладачі технічних коледжів назвали:

- невідповідність очікувань між обіцянками та справою владних

структур (право на освіту, демократія і влада, недостатня опіка справами молодих, подвійна мораль у суспільстві, бажання влади захистити лише власні інтереси) – 58,8 %: “молодь не може пишатися державою, яка не піклується добробутом своїх громадян”, “розходження слів із справами урядовців і політиків”, “моральність, принциповість викладачів”, “заклики до моральності та засилля на телебаченні фільмів з елементами жорстокості, насильства”, “суперечності в екологічному, політичному та культурному стані країни”, “відсутність прикладів, які б викликали гордість за Батьківщину”, “заклики до моральності суспільного життя та факти корупції, недбалості з боку керівництва країни, партій, міста”; “непрестижність освіти”, “низький рівень життя основної маси населення”, “незацікавленість держави в молодших спеціалістах”;

- між необхідністю бути гідним громадянином та небажанням студентів докласти до цього хоч мінімум зусиль – 8,8%;
- відсутність громадянського виховання в сім’ї та необхідність виховання громадянина України – 3,9%.

На жаль, 28,5% опитуваних викладачів не дали відповіді на поставлене запитання.

З метою з’ясування обсягу використання кураторами академічних груп методів виховання громадянськості у студентів технічних коледжів, педагогам було запропоновано запитання: “Які методи виховання громадянськості Ви використовуєте у практиці роботи? Назвіть їх”. У результаті анкетування кураторами академічних груп було названо такі методи виховання громадянськості у студентів коледжу: бесіда – 14,1%, розповідь – 12,9%, особистий приклад – 11,8%, переконання – 7,1%, роз’яснення – 4,7 %, диспут – 1,2%. Слід відзначити, що тільки 48,2 % кураторів академічних груп назвали сукупність методів виховання громадянськості у студентів технічних коледжів: розповідь, бесіда, роз’яснення, особистий приклад, диспут, переконання, групова дискусія, тренінг, гра та ін., що свідчить про їхню достатню методичну підготовленість з виховання громадянськості. Однак 51,8% кураторів академічних груп назвали лише окремі методи виховання громадянськості у студентів технічних коледжів, що свідчить про їхню непідготовленість до розв’язання цієї проблеми.

Як свідчать результати дослідження, 83,0% педагогів технічних коледжів на час опитування вважали, що в їхньому місті відсутній позитивний досвід роботи з виховання громадянськості. Це дозволяє

констатувати, що питання виховання громадянина стоїть гостро лише на папері. На жаль, той позитивний досвід, що є, не набув широкої популяризації у міській пресі, на телебаченні.

Змінити ситуацію на краще щодо виховання громадянськості студентів технічних коледжів вважають куратори, можуть допомогти від держави, батька та самі педагоги. *Від держави* вони очікують на: наукові фільми, методичний матеріал, інформацію для проведення кураторських годин, наочний матеріал (16,5%); покращення стану життя людей, особливо студентської молоді (зокрема доступне житло), створення умов для самореалізації, для працевлаштування молоді, уведення цензури на телевізійну продукцію. Треба, щоб керівництво держави, області, міста мали таку рису – любов до людей (11,8%); фінансову допомогу для проведення заходів (8,2%); допомогу міських громадських спілок, міських органів влади (7,1%); теле-/ відеоапаратуру, копіювальну техніку (3,5%); створення єдиної студентської організації, яка б сприяла вирішенню цієї проблеми (2,4%). *Від педагогів*: зустрічі зі спеціалістами, які зможуть розкрити сучасні суспільні проблеми, глибше розуміти життя, – політичними, суспільними діями, обмін досвідом з фахівцями з цього питання (18,8%); поширення арсеналу форм позанавчальної роботи (тренінги, спортивна, клубна діяльність, гуртки творчості, спільні кураторські години) (8,2%); єдність слів та дій усіх вихователів (3,5%); залучення батьків (2,4%). Незначна кількість респондентів (2,4%) відповіли, що “ніякої допомоги не треба”; 15,2% опитуваних узагалі не дали відповіді.

Таким чином, більшість опитаних нами кураторів академічних груп, викладачів технічних коледжів не володіє достатніми знаннями з питань виховання громадянськості, робота в цьому напрямі має переважно формальний, епізодичний характер, її проведення не завжди передбачає досягнення конкретної мети; значна кількість педагогічних працівників недостатньо володіють методикою організації позанавчальної діяльності з виховання громадянськості у студентів технічних коледжів. Це виявляється в невмінні певної частини педагогів організовувати систематичну, цілеспрямовану роботу з виховання громадянськості; значна більшість кураторів академічних груп недостатньо обізнана з формами і методами виховання громадянськості у студентів технічних коледжів; можливості позанавчальної діяльності використовуються не в значній мірі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз і узагальнення результатів проведеного дослідження засвідчили необхідність посилення уваги до питань виховання

громадянськості студентів технічних коледжів; розробки моделі виховання громадянськості у студентів технічних коледжів у позанавчальній діяльності та надання конкретної допомоги викладачам, кураторам, керівникам гуртків з питань виховання громадянськості студентів у позанавчальній діяльності.

Литература

1. Романова С. В. Довідник-порадник куратора академічної групи / С. В. Романова. – Слов'янськ : СДПУ, 2006. – 60 с.
2. Слєпкань З. І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. / З. І. Слєпкань. – К. : Вища школа, 2005. – 239 с.

КАЙДАНОВСЬКА О.,
старший викладач кафедри
хореографічних дисциплін,
образотворчого мистецтва та дизайну,
Кіровоградський державний
педагогічний університет
імені Володимира Винниченка

ПЕДАГОГІЧНИЙ МОНІТОРИНГ НАВЧАЛЬНИХ ДОСЯГНЕНЬ СТУДЕНТІВ-АРХІТЕКТОРІВ

У статті розглянуто сутність та структуру педагогічного моніторингу навчальних досягнень студентів, розкрито особливості організації процедур неперервного контролю у процесі образотворчої підготовки майбутніх архітекторів.

Ключові слова: моніторинг, методи контролю, творча діяльність.

В статье рассмотрено смысл и структуру педагогического мониторинга учебных достижений студентов, раскрыты особенности организации процедур непрерывного контроля в процессе художественной подготовки будущих архитекторов.

Ключевые слова: мониторинг, методы контроля, творческая деятельность.

In the article essence and structure of pedagogical monitoring of students' studying achievements is considered, features of organizing procedures of uninterrupted control during future architects art preparation are disclosed.

Key words: monitoring, control methods, creative activity.

Постановка проблеми. Згідно ідей та положень гуманізації вищої освіти, її діагностична функція полягає не стільки у фіксації рівня знань студента, а у забезпеченні можливості всім суб'єктам навчального процесу визначати спрямованість, характер і якість своєї діяльності і на цій основі пропонувати конструктивні заходи для більш ефективного досягнення поставлених освітніх цілей. Новітнє трактування сутності педагогічного моніторингу через «безперервне, тривале спостереження навчального процесу і управління ним» до технології освітньої практики, орієнтованої на одержання науково обґрунтованої інформації про хід і результати навчання. Це підтверджує безперервна дія ланцюга (за А.Алексюк): мета навчання → процес → результат → нова мета, у якому критичний аналіз

знань, отриманих засобами контролю на кожному етапі навчання, коригує подальшу педагогічну роботу.

Специфіка архітектурної освіти, де кожен елемент професійного навчання має розглядатись у його фаховій проекції, потребує особливої системи контролю та оцінювання результативності навчальних досягнень студентів. Так, у визначенні якісних параметрів образотворчої підготовки майбутніх архітекторів орієнтирами стають не сума фактологічних знань і практичних навичок, а уміння усвідомлювати та самостійно інтерпретувати художні ідеї у взаємозв'язках із особистим досвідом життєтворчості та потребами архітектурного виробництва.

Мета статті: розглянути особливості педагогічного моніторингу навчальних досягнень майбутніх архітекторів в процесі образотворчої підготовки, визначити ефективні методи та критерії оцінки її успішності у відповідності до сучасних педагогічних парадигм і наукових теорій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основоположні позиції філософії педагогічної дії, педагогіки та дидактики вищої освіти (А.Алексюк, Ю.Бабанський, В.Бондар, І.Зязюн, І.Лернер, О.Пехота, П.Сікорський), психолого-педагогічні теорії моніторингу (О.Абдулліна, О.Белкін, Г.Єльнікова, А.Майоров, П.Семиволос) та науково-педагогічні дослідження останніх років, присвячені проблемам якості освіти (В.Биков, В.Вербець, А.Есаулов, О.Локшина, Т.Лукіна, О.Островерх, М.Сукнов) надають можливість установити систему принципів і методів педагогічного моніторингу в архітектурній освіті.

Особливості організації архітектурного навчання висвітлено у працях Б.Бархіна, Г.Гребенюка, А.Єфімова, І.Лежави, Д.Мелодинського, О.Степанова, І.Фоміна, А.Чебикіна, С.Шаповал), а також у дисертаційних роботах вітчизняних (О.Конопльова, Н.Криворучко, Я.Пундик, О.Фоменко, С.Шубович) та російських (Г.Веслополова, Л.Зорін, Б.Карєв, Н.Качуровська, Д.Махотін, Т.Поляков, В.Соняк, І.Топчій) науковців.

Важливість об'єктивної оцінки якості художньої освіти обґрунтовано засновниками сучасної педагогіки мистецтва (В.Кузін, Н.Молева, М.Ростовцев, А.Терент'єв, П.Чистяков, Є.Шорохов, Б.Юсов), уточнено у працях В.Бутенко, М.Євтуха, Л.Масол, О.Олексюк, Г.Падалки, О.Плахотнік, О.Ростовського, О.Рудницької, Г.Шевченко, зокрема у сфері мистецької вищої освіти (Г.Васянович, В.Мазепа, Н.Мартинович, Л.Кондрацька, Н.Миропольська, В.Орлов, М.Сова, О.Шевнюк, О.Щолокова), фахової підготовки майбутніх архітекторів і дизайнерів (С.Алексєєв, А.Горбенко, В.Єжов, К.Кудряшев, О.Максімов, П.Рєвякін).

Виклад основного матеріалу. Зростання продуктивності та якості образотворчої підготовки майбутнього архітектора забезпечить науково

обґрунтована організація та здійснення процедур моніторингу, серед яких важливими є: об'єктивність контролю у максимально точному і справедливому виявленні художніх знань; обґрунтованість та аргументація оцінок; систематичність контролю у зростанні дисциплінованості студентів та спрямованості на досягнення позитивних результатів; диференційований підхід до оцінювання знань у врахуванні індивідуальних особливостей і темпів навчання; системність та оптимальність контролю у його адекватності змісту образотворчого навчання, валідності та надійності результатів [3]; професійна спрямованість контролю у підвищенні мотивації пізнавальної діяльності та стимулювання постійного самовдосконалення у архітектурній творчості.

У такому контексті ефективним не може бути формальне оцінювання локальних показників, а лише змістовний усебічний аналіз образотворчих навчальних досягнень студентів під кутом зору потреб архітектурної професії, обговорення результатів наукової, суспільної та практичної художньої діяльності майбутніх фахівців на всіх рівнях, виявлення недоліків та подальше коригування навчального процесу.

Система педагогічного моніторингу навчальних досягнень майбутніх архітекторів у процесі їх образотворчої підготовки, згідно з позицією Ю. Бабанського, В.Онищука, М.Ярмаченка, спрямована на вирішення таких основних функцій:

- діагностичної, яка з'ясовує результативність педагогічного процесу, встановлює зворотній зв'язок, окреслює механізми аналізу ефективності педагогічних методів викладання мистецьких дисциплін;
- мотиваційної, яка стимулює зацікавленість студентів художньою діяльністю, привчає до систематичної самостійної роботи, критичної оцінки результатів, виховує дисциплінованість та відповідальність;
- розвивальної, яка активізує творчі прояви у навчанні, інтегрує мистецькі та професійні знання та уміння, формує логічне та образне мислення майбутнього архітектора;
- управлінської, яка дає можливість викладачу аналізувати і коригувати власну діяльність, фіксувати недоліки, проектувати подальший розвиток методики роботи.

Об'єктами контролю визначимо: *пізнавальний досвід* (система мистецьких знань); *практичний досвід* (набуті уміння загального і спеціального характеру); *досвід творчої діяльності* (творчі розумові уміння); *емоційно-ціннісний досвід* (оцінне ставлення до суспільних і мистецьких явищ). За О.Рудницькою [6, 184], об'єктивність оцінки

навчальних досягнень студентів щодо знань визначає їх якість (правильність, міцність, повнота, глибина, усвідомленість, узагальненість, системність). Рівень сформованості умінь виявляється у здатності виконувати дії тим чи іншим чином (дублювання зразка способу діяльності, здійснення діяльності за зразком, за аналогією, у нових ситуаціях) та у повноті оволодіння розумовими операціями (аналізом і синтезом, абстрагуванням, узагальненням тощо). Рівень набуття досвіду творчої діяльності вимірюється здатністю студента виявляти, усвідомлювати і вирішувати проблему за допомогою пошукових способів дій. Рівень оволодіння досвідом ціннісного ставлення до навколишнього світу і мистецтва визначається здатністю сприймати та інтерпретувати свої враження у власних оцінних судженнях.

Згідно сучасних науково-педагогічних теорій і практичних рекомендацій доцільним є впровадження у навчальний процес образотворчої підготовки майбутніх архітекторів **модульно-рейтингової системи педагогічного моніторингу навчальних досягнень**, яка заснована на наскрізному та накопичувальному принципах оцінювання результатів впродовж всіх етапів художнього навчання [3]. Основою побудови системи контролю є поєднання різних видів і методів контрольних процедур та використання єдиної шкали оцінювання.

З позицій змістової єдності навчання і контролю у мистецькій освіті [5; 6], об'єктивність результатів модульно-рейтингової системи педагогічного моніторингу образотворчої підготовки забезпечуватиме послідовність вирішення таких педагогічних задач:

- *попередній контроль* фіксує наявний рівень знань та умінь студентів на початку вивчення дисципліни методами експрес-перевірки, дає змогу спрямувати навчальні цілі на подолання типових прогалин у знаннях, індивідуалізувати роботу;
- *поточний контроль* сприяє регулярній оцінці та аналізу рівня навчальних досягнень студентів, діє як засіб індивідуального стимулювання, коректує можливі прорахунки у самостійній підготовці і здійснюється викладачем під час занять або у режимі індивідуальних консультацій за мірою потреби студентів;
- *проміжний контроль* визначає рівень та характер професійно спрямованих художньо-аналітичних та креативних умінь образотворчої діяльності студентів, мотивує до творчості, відбувається у фіксованих точках вивчення модулю, може здійснюватись у формі взаємоконтролю і обговорення результатів роботи у групі;
- *підсумковий контроль* проводиться наприкінці вивчення модуля

у комплексному оцінюванні ефективності певного етапу образотворчої підготовки, позитивні результати визначають готовність студента для опанування наступних розділів навчальної програми;

- *узагальнюючий контроль* спрямовує студентів на підвищення свого рівня образотворчої готовності до виконання майбутніх фахових обов'язків за рахунок здійснення додаткових видів робіт.

З метою забезпечення цілісності і об'єктивності педагогічного моніторингу за всіма представленими видами, форми здійснення контрольних заходів повинні бути максимально пристосовані до модульної структури дисципліни, а критерії оцінювання навчальних досягнень за кожен вид роботи своєчасно доведені до відома студентів. Окрім того, бажано використовувати метод групових експертних оцінок для уникнення суб'єктивності, що особливо актуально у навчанні мистецтва. Механізмом реалізації рейтингової системи оцінювання художніх навчальних досягнень студента є встановлення кількісної сумарної оцінки рівня його готовності до професійної образотворчої діяльності (високий, середній, низький) на певному навчальному етапі, що фіксується у набраній кількості балів за всі види запланованих робіт та становить актуальний рейтинг студента у межах відповідного рівня.

Виходячи із вищезазначених функцій контролю та відповідно до етапів педагогічного моніторингу результатів образотворчої підготовки майбутніх архітекторів використовуються такі методи роботи: *діагностичні*, які дозволяють вимірювати задані якості у зіставленні їх обсягу із ідеальними показниками, або протоколюють необхідні навчальні дії (відтворення знань, розуміння матеріалу, оперування знаннями та ін.); *мотиваційні*, які заохочують студентів до критичного оцінювання результатів навчання через створення відповідних педагогічних ситуацій; *науково-системні*, які слугують для обрахування сумарних рейтингових оцінок, аналізу одержаних результатів на різних освітніх рівнях.

Задачі планомірного діагностування результативності образотворчої підготовки вирішує **метод тестування** у ефективній реалізації фронтальної форми контролю, що особливо важливо для тих мистецьких дисциплін, які мають теоретичну лекційну складову. Запровадження тестів як «комплексу випробувальних завдань, у процесі виконання яких студент виявляє потрібні якості у певній галузі діяльності» [6, 189] дає можливість за порівняно короткий проміжок часу з'ясувати наявний рівень засвоєння програмного матеріалу. Перевагами тестового методу моніторингу є універсальність застосування тестів, швидкість і об'єктивність оцінювання,

широта вибірки виконавських умінь завдяки значній кількості запитань; можливість виявлення типових навчальних утруднень, подолання психологічного стресового бар'єру у процедурі контролю.

У образотворчій сфері тести мають свою специфіку, значна частина їх візуалізована, окремі питання потребують рисування композиційних схем, деякі – опису якісних ознак художнього образу. Доцільно використовувати тести відкритого і напіввідкритого типу, які не обмежуються вибором однозначної відповіді, «охоплюють множинні навчальні результати, інтегрують ідеї і навички із різних сфер, надають свободу можливих варіантів вирішення задачі, вимагають аналізу, синтезу та критичного оцінювання думок» [2, 31], що підвищує реалістичність та об'єктивність оцінювання. Укладання тестів повинно забезпечити можливість виявлення характеру засвоєння художніх знань студентами за трьома рівнями: 1) усвідомлене сприймання, розуміння та запам'ятовування, що зовнішньо виявляється у точному або близькому відтворенні фактів; 2) використання засвоєної інформації за зразком або у подібній ситуації; 3) творче використання знань у вирішенні нової проблеми [4; 5].

Основними напрямками формування змісту тестових питань по виявленню рівня образотворчих знань та умінь майбутніх архітекторів визначимо: знання з історії розвитку архітектури і мистецтва; мистецтвознавчі знання; розуміння основних композиційних закономірностей; знання основ архітектурної творчості; уміння схематично зображувати структуру художньої композиції; уміння візуально представити художню ідею у начерку.

У ході вивчення практично орієнтованих мистецьких дисциплін поточні, проміжні та підсумкові контрольні заходи здійснюються здебільшого за **методом індивідуальної перевірки** знань, умінь і навичок студентів у формі «оцінювання продуктів виконання» [2], перевагами якого є: можливість розгляду складних результатів навчання; забезпечення комплексного оцінювання логічного мислення, вербальних і графічних навичок; надання більшої змістовності процесу навчання; заохочення студентів до застосування результатів навчання у реальних життєвих ситуаціях. Однак, слід відмітити і недоліки – оцінювання робіт потребує більшого часу, зростає суб'єктивність винесення суджень та оцінок.

Оскільки у образотворчій діяльності студента-архітектора основними видами навчальних графічних робіт є зображення з натури, по пам'яті та за уявою, зростаюча складність яких ілюструє динаміку переходу від репродуктивних зображувальних дій до аналітичного рисунку та архітектурно-проектної творчості, то контрольні проблемні завдання за цими вихідними умовами у повній мірі відображатимуть рівні

сформованості професійно вагомих художніх умінь майбутніх здочих.

Готовність студента до професійної творчості можливо діагностувати **методом клаузур**, який доцільно використовувати на всіх етапах навчання у організації поточного та підсумкового контролю, з метою «визначення ступеня композиційного розвитку студента та навичок самостійного вираження ідеї» [1, 48]. Застосовується *прийом розширеного оцінювання* [2], завдяки якому можливо діагностувати, як саме студенти вирішують поставлену задачу, якою мірою вони проявляють творчі навчальні та самоорганізаційні вміння. Умовами здійснення розширеного оцінювання є більш широке розкриття проблеми, розгляд теми клаузури у різних аспектах та візуалізація ходу своїх думок у поєднанні ескізних рисунків, аналогових зображень, схем, текстових коментарів тощо.

Відслідковуючи особистісне творче зростання студента, можливо передбачити такі найбільш загальні рівні його образотворчої готовності до виконання професійних функцій архітектора:

- низький (репродуктивний) рівень, який показує оволодіння лише натурним зображенням та підтверджує знання об'єктивних закономірностей натури, що недостатньо для архітектурної творчості;
- середній (реконструктивний) рівень, який свідчить про оволодіння образним баченням на основі застосування художньо-композиційних знань, наявність умінь окреслювати професійні цінності;
- високий (творчий) рівень, який демонструє здатність до креативної художньої діяльності, самостійної розробки та втілення авторської ідеї, що є умовою формування індивідуального творчого методу архітектора.

В умовах наближення до європейської системи вищої освіти, все більш актуальним методом педагогічного моніторингу стає оцінювання навчальних досягнень на базі **портфоліо студента**, що у образотворчій підготовці може повністю, або частково замінювати традиційну форму іспиту. «Портфоліо – це зібрання студентських робіт, які відібрані й упорядковані в такий спосіб, щоб показати прогрес студента у вивченні дисципліни (портфоліо розвитку) або показати кращі зразки виконаних робіт (демонстраційне портфоліо)» [2, 218]. У склад портфоліо з образотворчих дисциплін слід включати різні види художніх композицій (аудиторні та самостійні роботи, зарисовки, ескізи варіанти), дослідницькі завдання (схеми, аналітичні огляди, есе, реферати та ін.), звіти, фотоматеріали, результати тестувань та інших контрольних заходів.

Перевагами застосування даного методу моніторингу є те, що

портфоліо об'єднує розмаїття зібраних даних і дозволяє: чітко простежити індивідуальний прогрес упродовж визначеного терміну; визначити найкращу роботу студента за цей період у порівнянні з попередніми, що надає додаткової мотивації художній діяльності; тренувати навички самооцінки та критичного аналізу власних здобутків; врахувати індивідуальний рівень, темп навчання та подальші перспективи; надати повну і наочну інформацію про успішність кожного студента; підвищити співпрацю студента і викладача на всіх етапах образотворчої підготовки.

У межах модульно-рейтингової системи неперервного педагогічного моніторингу в образотворчих дисциплінах залишаються актуальними такі підсумкові форми контролю як залік та іспит, оскільки вони сприяють організації цілеспрямованої самопідготовки, формуванню почуття відповідальності, підвищенню розумової активності у систематизації та узагальненні різноманітного навчального матеріалу, алгоритмізації логічного рефлексивного мислення, інтеграції професійно спрямованих художніх знань та умінь.

З метою отримання високої рейтингової оцінки студентів слід привчити до регулярного застосування **методів самоконтролю**, суттю яких є усвідомлене регулювання своєї навчально-пошукової діяльності шляхом самостійної перевірки своїх знань згідно встановленим вимогам і правилам. У ході вивчення мистецьких дисциплін студент може самостійно оцінювати свої знання за допомогою комп'ютерних методів (Інтернет, комп'ютерні енциклопедії) або шляхом індивідуальних консультацій, ліквідуючи недоліки власної образотворчої готовності. Окрім того, самоконтроль дозволяє уникнути психічного навантаження під час групових контрольних заходів.

У визначенні кількісних показників всіх форм і методів педагогічного моніторингу, згідно принципу єдності об'єктів оцінювання і структурних компонентів пізнавальної діяльності студентів, основними об'єктами аналізу образотворчої навчальної діяльності студентів слугують:

- якість художніх знань, їх правильність, повнота, осмисленість, глибина, гнучкість, дієвість, системність, узагальненість, міцність;
- ступінь сформованості загальнонавчальних та образотворчих умінь;
- рівень оволодіння розумовими операціями: вміння аналізувати, синтезувати, порівнювати, узагальнювати, робити висновки;
- досвід творчої діяльності: вміння виявляти проблеми, розв'язувати їх, формулювати гіпотези;
- самостійність та ґрунтовність оцінних суджень студента.

На жаль, найчастіше у практиці мистецького навчання предметом

оцінювання є лише наявна графічна форма виконаних композицій, всі інші аспекти навчальної діяльності студента не враховуються. Причиною є традиційно недиференційований підхід до оцінювання навчальних досягнень студента та відсутність узагальнених критеріїв оцінки.

Звідси, **загальна рейтингова оцінка з образотворчих дисциплін повинна відбивати не тільки обсяг засвоєння вже відомих знань, але й міру оволодіння досвідом творчої діяльності та навичками професійного архітектурного спілкування**, що забезпечується вищерозглянутими методами неперервного педагогічного моніторингу у органічному поєднанні двох напрямків вимірювання досягнутих результатів – за параметрами образотворчої грамотності та креативності. У конкретизації цих одиниць ми спирались на визначені І.Лернером основоположні критерії оцінювання ефективності навчання: знання, розуміння, застосування, аналіз та синтез (рис.1).

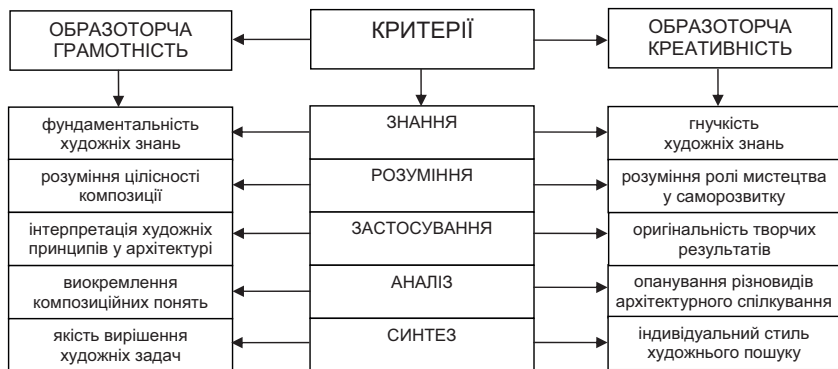


Рис. 1. Критерії педагогічного моніторингу навчальних досягнень.

Запропонована система форм і методів модульно-рейтингового педагогічного моніторингу навчальних досягнень студентів у процесі здійснення образотворчої підготовки майбутніх архітекторів уможливорює:

- особистісний характер педагогічного взаємоспілкування у аналізі результатів та усвідомленість студентами шляхів самовдосконалення;
- зростання мотивації студентів до поглибленого вивчення мистецтва у взаємодії із задачами архітектурного проектування;

- відпрацювання механізмів отримання кількісних оцінок ефективності здійснення образотворчої підготовки на окремих навчальних етапах.

Запровадження модульно-рейтингової системи оцінювання у образотворчу підготовку майбутніх архітекторів сприятиме інтеграції вищої архітектурної школи до європейського освітнього простору. Використання комплексу вищерозглянутих методів педагогічного моніторингу з розширенням меж оцінювання образотворчих знань та умінь студентів сприятиме розвитку когнітивних потреб та пізнавальних інтересів, професійних комунікативних навичок, умінь самостійного розв'язання проблем, навичок самооцінки та самонавчання, формуванні стійкої позитивної мотивації на покращення власних результатів та досягнення вищого рейтингового рівня.

Висновки.

1. Науково обґрунтована організація та здійснення педагогічного моніторингу образотворчих навчальних досягнень студентів позитивно впливає на якість фахової підготовки архітекторів завдяки системному поєднанню діагностичної, мотиваційної, розвивальної, та управлінської функцій контролю.

2. Доцільним є застосування модульно-рейтингової системи педагогічного моніторингу, заснованої на наскрізному та накопичувальному принципах оцінювання результатів, об'єктивність якої забезпечується послідовним вирішенням задач попереднього, поточного, проміжного, підсумкового та узагальнюючого контролю на всіх етапах безперервної образотворчої підготовки майбутніх архітекторів.

3. Визначені функції педагогічного моніторингу реалізуються відповідно конкретним етапам образотворчого навчання завдяки застосуванню діагностичних, мотиваційних, науково-системних методів педагогічної роботи, які дозволятимуть вимірювати задані якості у зіставленні їх обсягу із ідеальними показниками, обраховувати сумарні рейтингові оцінки, заохочувати студентів до критичного оцінювання власних навчальних досягнень, здійснювати комплексний аналіз одержаних результатів на різних освітніх рівнях.

4. Ефективними методами діагностування результативності образотворчої підготовки та організації неперервного контролю постали тестування, індивідуальне оцінювання образотворчих продуктів виконання, метод клазур, оцінювання портфоліо студента, самоконтроль, які вимірювались за параметрами образотворчої грамотності та креативності, що підвищувало результуючий рівень готовності випускника до професійної архітектурної творчості

Література

1. Бархин Б.Г. Методика архитектурного проектирования. – М.: Стройиздат, 1993. – 436 с.
2. Гронлунд Н. Е. Оцінювання студентської успішності: Практик. Посібник. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2005. — 311с.
3. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: Теорія і практика. – К.: Видавничий дім «Шкільний світ», 2006. – 128 с.
4. Мелодинский Д.Л. Архитектурная пропедевтика. (История, теория, практика). – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 312 с.
5. Падалка Г.М. Педагогіка мистецтва. – К.: Освіта України, 2008 – 274 с.
6. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2005. – 360 с.

КУТИК О.М.,

кандидат історичних наук, доцент
кафедри андрагогіки та освітніх
вимірювань, Запорізький обласний
інститут післядипломної педагогічної
освіти, м. Запоріжжя

ФОРМУВАННЯ РЕФЛЕКСИВНИХ УМІНЬ СТУДЕНТІВ ВИЩИХ ПЕДАГОГІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ АСПЕКТІ

Стаття присвячена питанням моніторингу рівня інформаційно-аналітичної компетентності вчителя, показано можливість застосування кваліметричного підходу. Визначено сутність та складові компоненти інформаційно-аналітичної компетентності та критерії її оцінки.

Ключові слова: моніторинг, кваліметричний підхід, інформаційно-аналітична компетентність, мотивація у навчанні.

Статья посвящена вопросам мониторинга уровня информационно-аналитической компетентности учителя, показана возможность применения квалитметрического подхода. Определены сущность и составляющие компоненты информационно-аналитической компетентности и критерии ее оценки.

Ключевые слова: мониторинг, квалитметрический подход, информационно-аналитическая компетентность, мотивация в обучении.

This article is devoted to the questions of monitoring of the level of informational and analytical competence teacher's competence, the possibility of application of the Qualimetry approach is shown. The purpose and the components of information-analytical competence and criteria for its evaluation are determined.

Key words: monitoring, Qualimetry approach, informational and analytical competence, motivation in learning.

Постановка проблеми та стан розробки теми. Сьогодні людство буде інформаційне суспільство, в якому інформація набуває ознак стратегічного продукту. Її застарівання відбувається в середньому за 6-7 років. За таких умов виникає необхідність як в оновленні змісту освіти, так і в появі вчителя-

наставника нового зразка, який має бути компетентним у галузі інформаційно-аналітичної діяльності. Формування інформаційно-аналітичної компетентності вчителя починається з його усвідомлення цінності самої інформації, мотивації до підвищення рівня своєї професійної компетентності, здатності до саморефлексії та розуміння свого емоційного стану під час роботи з інформаційними потоками із застосуванням ІКТ.

Загальні питання теорії та практики формування інформаційної (інформатичної) компетентності педагога розглянуті в роботах таких вітчизняних та зарубіжних учених, як В. Андрущенко, В. Бабич, А. Веряев, Г. Воронцов, Л. Губерський, Н. Крилова, В. Розін, Е. Семенюк, І. Шалаєв та інші. Актуальним постає і питання формування інформаційної компетентності та культури у системі вищої (О. Значенко, О. Матвійчук, В. Медведєв) та післядипломної освіти (Л. Голодюк, О. Нікулочкіна тощо). При цьому питання діагностики та моніторингу рівнів сформованості певних компонентів інформаційно-аналітичної компетентності розроблено недостатньо.

Мета статті полягає, по-перше, у визначенні сутності поняття інформаційно-аналітична компетентність, її складових та критеріїв оцінки рівня сформованості у педагогів, та, по-друге, в аналізі можливостей застосування кваліметричного підходу в діагностиці та відстеженні зміни рівнів сформованості мотиваційного компоненту інформаційно-аналітичної компетентності.

В статті викладено матеріали, отримані в ході експериментальної діяльності педагогічного колективу Кам'яно-Дніпровської загальноосвітньої школи №3 Запорізької області з питання формування інформаційно-аналітичної компетентності сучасного педагога.

В науковій літературі подається ряд визначень поняття «інформаційна (інформативна) компетентність». Зокрема, М. Головань визначає інформаційну компетентність як якість особистості, що включає сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності і ціннісне ставлення до цієї діяльності, при цьому під інформаційною діяльністю розуміють сукупність процесів збору, аналізу, перетворення, зберігання, пошуку і поширення інформації [4, С. 64].

На відміну від вищезазначеної позиції ключовим моментом експериментальної діяльності педагогів Кам'яно-Дніпровської школи є поєднання понять «інформація» та «аналіз».

Аналітична діяльність в сучасній науці розглядається з декількох позицій: по-перше, вона ототожнюється з логікою наукового дослідження, по-друге, розглядається як засіб підготовки діагнозу ситуації, по-третє, виступає у якості засобів отримання інформації при виробленні політики або як основне джерело стратегічної інформації [8, С. 310].

Аналіз психолого-педагогічної літератури (П. Блонський, Л. Виготський, П.

Гальперін, В. Давидов, О. Леонтьєв, І. Поспєлов, С. Рубінштейн, Л. Фрідман та ін.) свідчить про те, що аналітичну діяльність ототожнюють зі здійсненням розумових операцій (порівняння, аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, аналогія, класифікація). Однак на сучасному етапі особливого значення набувають дослідження авторів (С. Векслер, Т. Воропай, І. Загашев, М. Ліпман, Є. Полат, Дж. Стіл, Т. Олійник, Д. Халперн, М. Холодна та ін.), що пов'язують розв'язання проблемних ситуацій у професійному середовищі з такою аналітичною діяльністю, яка *спрямована на опрацювання інформаційних потоків за умов їх швидкого оновлювання*. Ми погоджуємося з думкою науковця О. Савченко, яка визначає аналітичну діяльність як один з видів розумової діяльності, призначеної забезпечувати інформаційні потреби особистості за рахунок переробки вихідної інформації та отримання якісно нового знання [9, С. 7].

Як висновок, ні інформаційна компетентність, ні аналітична діяльність окремо не відповідають у повній мірі професійним вимогам, які постають перед педагогом на сучасному етапі модернізації освіти. Тому є логічним поєднання обох позицій в одну – інформаційно-аналітичну. Вона виявляється в умінні технологічно мислити і передбачає формування аналітичних, проєктивних, прогностичних умінь в засвоєнні і застосування інформації в педагогічному процесі.

Таким чином, інформаційно-аналітична компетентність розглядається як здатність особистості орієнтуватися в потоці інформації, як уміння працювати з різними видами інформації, знаходити і відбирати необхідний матеріал, класифікувати його, узагальнювати, критично до нього ставитися, на основі здобутих знань вирішувати будь-яку інформаційну проблему, пов'язану з професійною діяльністю. Складовими інформаційно-аналітичної компетентності є когнітивний, мотиваційний та рефлексивно-результативний компоненти. В свою чергу когнітивний компонент ми розділили на три частини: загальна інформаційна компетентність (здатність педагога використовувати інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), створювати для забезпечення навчально-виховного процесу текстові документи; таблиці; малюнки; діаграми; презентації; комп'ютерні графічні об'єкти; Flash-анімацію тощо), діагностична компетентність (здатність аналізувати та прогнозувати можливості і результати навчально-виховного процесу, отримані в ході освітніх вимірювань), предметно-орієнтована компетентність (здатність учителя-предметника гармонійно поєднувати готові електронні продукти у своїй професійній діяльності).

Проблема вимірювання рівня інформаційно-аналітичної компетентності є дискусійною. Ми пропонуємо використовувати кваліметричний підхід.

Кваліметричний підхід («квалі» – якість, «метрію» – міряти) передбачає кількісний опис якості предметів або процесів (кількісна оцінка якості).

Використовуючи його ми на підставі загальної структури інформаційно-аналітичної компетентності визначили фактори (компоненти), які становлять основу моделі. Декомпозуючи загальні цілі кожного фактора (компонента) встановили критерії (напрямки) першого та другого порядку. Ми виходили з того, що фактор є умовою, рушійною силою будь-якого процесу, явища, а критерій – ознака, на основі якої відбувається оцінювання, визначення або класифікація будь-чого, мірило суджень [2].

Так як розроблена модель містить близька 90 позицій критеріїв другого порядку, розглянемо лише мотиваційний компонент.

Мотивацію ми тлумачимо як певний емоційний стан, який спонукає до дії з метою задоволення певних потреб. Слід звернутися до сутності самого поняття «потреби». Філософський словник тлумачить його як стан суб'єкту, який обумовлений незадоволенням вимог організму, які потрібні його життєдіяльності, та направлені на подолання цієї незадоволеності [10, С. 353]. В. Марчук розглядає їх як відсутність якогось блага [6, С. 123]. Таким чином, потреба – це нужда в будь-чому, яку людина переживає і усвідомлює. Наприклад, це може бути відчуття дискомфорту.

Наявність потреб супроводжується емоціями: спочатку, у міру її посилення негативними, а потім у разі її задоволення позитивними. Суб'єктивно вони репрезентуються у вигляді емоційно забарвлених бажань, потягів, прагнень, що спонукають та мотивують людину до діяльності, а їх задоволення у вигляді емоційних емоцій. Вони є соціалізованими, оскільки усі переломлюються через конкретний рівень культури, стосунки між людьми. Потреба в освіті реалізується через соціальні відносини між тими або іншими суб'єктами освітнього процесу.

О. Нікулочкіна пропонує поділити мотиви розвитку інформаційної компетентності вчителів на соціальні, психолого-педагогічні мотиви, мотиви особистісного зростання та зовнішньої привабливості [7, С. 67-68]. Застосовуючи її підхід на початку проведення експерименту попереднє діагностування вчителів виявило, що домінуючим, у нашу випадку, є мотив особистісного зростання, який на перше місце поставили 41% опитаних вчителів (підвищення професійного рівня, можливість реалізації творчого потенціалу, навчання застосування ІКТ в освітньому процесі тощо), на другому місці (37%) – соціальні мотиви (можливість на високому професійному рівні займатися навчання, розвитком та вихованням школярів; можливість свідомо впливати на формування учнів як громадян своєї країни тощо), на третьому місці (20%) – психолого-педагогічні мотиви (бажання вчити дітей на високому рівні; поглиблення знань для спілкування з дітьми, створення умов для розвитку творчих здібностей учнів тощо). Мотив зовнішньої привабливості на перше місце не поставив жодний педагог. Лише 11% із них зазначили, що він може бути як другорядний. В той же час 2% опитаних вважають, що нічого не може

спонукати їх до навчання роботі з ІКТ. Всі ці респонденти відносяться до вікової групи від 55 та більше років.

В світлі цього постало питання про наявність залежності між віком педагога та його емоційним станом під час роботи за комп'ютером. Відповіді на питання «Яке почуття у Вас викликає необхідність роботи за комп'ютером» розподілилися наступним чином: позитивні емоції – 47%; нейтральне ставлення (відносяться як до роботи) – 26% та негативні емоції – 27%. В наслідок проведеного кореляційного аналізу встановлено, що існує пряма лінійна залежність (коефіцієнт кореляції = 0,78) між віком педагога та емоційним станом під час застосування ІКТ.

Однак при розробці власної кваліметричної моделі інформаційно-аналітичної компетентності вчителя ми скористалися дослідженнями А. Маркової та С. Чіркиної.

Цінність дослідження С. Чіркиної полягає в тому, що нею виділено групи мотивів навчальної діяльності саме дорослих в період їх перепідготовки: пізнавальні, професійні, творчого досягнення, широкі соціальні мотиви, з альтруїстичною спрямованістю, соціальні мотиви особистого характеру [11]. А. Маркова виділяє пізнавальні та соціальні мотиви навчання, які мають певні підрівні. До підрівнів пізнавальної мотивації відносяться: широкі пізнавальні мотиви (орієнтація на оволодіння новими знаннями), процесуально-пізнавальні мотиви, мотиви самоосвіти. Соціальні мотиви можуть мати наступні підвиди: широкі соціальні (почуття обов'язку і відповідальності; розуміння соціальної значущості учення), вузькі соціальні або позитивні мотиви (прагнення зайняти певну позицію у відносинах з оточуючими, отримати їх схвалення), мотиви соціальної співпраці (орієнтація на різні способи взаємодії з іншими людьми) [3].

Визначення вагомості кожного фактора, критеріїв першого та другого порядку здійснено з використанням методу ранжування. Таким чином, мотиваційний компонент (фактор) має наступні критерії та коефіцієнти їх значущості (таб. 1).

Таблиця 1. Кваліметрична модель мотиваційного компоненту інформаційно-аналітичної компетентності вчителя

Критерій 1-го порядку	К-вагомості	Критерій 2-го порядку	К-вагомості
1	2	3	4
цінності	0,21	вільний та відповідальний вибір поведінки по відношенню до процесів та явищ інформаційної дійсності	0,215
		рівень готовності до роботи в інформаційному просторі	0,32

Критерій 1-го порядку	К-вагомо-сті	Критерій 2-го порядку	К-вагомо-сті
1	2	3	4
цінності	0,21	частота звернення до інформаційних джерел різної якості	0,23
		прийняття на особистому рівні цінності інформаційно-аналітичної діяльності людини в сучасному світі	0,235
прагнення	0,395	прагнення до отримання знань, умінь та навичок у галузі інформатики, комп'ютерної техніки, інформаційно-комунікаційних технологій	0,21
		наявність потреби у отриманні нової інформації через її брак, потреби у аналізі якості отриманої інформації	0,21
		прагнення самостійно використовувати можливості комп'ютера як засобу інформаційної діяльності у навчальній та позанавчальній діяльності	0,33
		прагнення вивчати нові досягнення у галузі ІКТ	0,25
мотиви	0,395	націленість на досягнення високого рівня інформаційно-аналітичної компетентності через наявність потреби в самореалізації, особистому зростанні (мотив самореалізації)	0,155
		мотивація на досягнення успіху в професійній діяльності на основі використання інформаційних технологій (мотив успіху)	0,14
		бажання довести власну спроможність досягнення високого рівня інформаційно-аналітичної компетентності, отримання визнання у своїх колег, їх поваги, певного статусу в колективі (мотив самоствердження)	0,13
		Почуття (мотив) обов'язку та відповідальності за справу колективу	0,125
		мотивація зовнішньої привабливості наявності високого рівня сформованості інформаційно-аналітичної компетентності через можливість підвищення власного кваліфікаційного рівня, отримання додаткових фінансових можливостей, позбавлення контролю з боку адміністрації тощо (мотив досягнень)	0,09
		відсутність бажання уникнути негативних наслідків з боку адміністрації за відмову використання інформаційно-комунікативних технологій у навчальному процесі (мотив запобігання покарання, невдач)	0,08
		отримання задоволення від процесу навчання та отримання нових знань із питання інформаційних технологій	0,11
		орієнтація на отримання додаткових знань, самоосвіту	0,1
		процесуально-змістовний мотив (мені подобається працювати за комп'ютером, збирати нову інформацію, аналізувати її та використовувати в своїй роботі)	0,07

Під час анкетування вчителям пропонується оцінити кожний критерій другого порядку. Система оцінки відносна: 0 – не задовольняє; 0,25 – задовольняє нижче, ніж на 50%; 0,5 – задовольняє на 50%; 0,75 – задовольняє вище, ніж на 50%; 1 – задовольняє на 100%.

Для оцінки рівня сформованості як інформаційно-аналітичної компетентності в цілому, так і окремих її компонентів зокрема пропонуємо наступну шкалу: 0,9-1,00 – високий; 0,75-0,89 – достатній; 0,5-0,74 – середній та 0-0,49 – низький (критичний). Можливою є інтерпретація отриманих результатів за індексами, які запропоновані І. Вороніковою, та мають наступний вигляд: до 0,2 – зона небезпеки, неблагополуччя, 0,21-0,4 – зона ризику, 0,41-0,6 – зона невизначеності, 0,61-0,8 – зона стабільності та 0,81-1 – зона ідеалу [1].

В той же час слід розуміти, що в межах проведеної діагностики ми отримуємо кількісні дані. Тому при їх аналізі необхідно використовувати математичний апарат – статистичні методи, метою чого повинно стати: аналіз існуючого положення; виявлення тенденцій; прогнозування показників у найближчому майбутньому.

До алгоритму аналізу кількісних характеристик має входити використання декількох методів математичної статистики: 1) здійснення компактного опису наявних даних: знаходження середніх показників (моди, медіани та середнього), формулювання висновку щодо однорідності даних (дисперсії та стандартного відхилення), визначення діапазону, в якому знаходяться дані 70% вибірки; 2) вивчення напрямку динаміки змін показників у часі, прогнозування майбутніх результатів (у разі проведення моніторингу).

В той же час, необхідно відзначити, що середні показники у неоднорідних варіаційних рядах не можуть застосовуватися для порівняння та визначення тенденції (напрямку розвитку процесу). Тому у якості показника для порівняння пропонуємо визначати найбільш імовірне значення величини (із застосування закону нормального розподілу даних) [5, С. 33-34]. Для цього скористаємося формулою 1:

$$Z = \frac{\bar{\mu}\gamma - 1}{\mu - 2}, \text{ де } \mu = \frac{\bar{\gamma}(1-\bar{\gamma})}{D_y} - 1 \quad (1).$$

Де D_y – дисперсія варіаційного ряду. $\bar{\gamma}$ – середнє значення показника рівня сформованості мотиваційного компоненту. Z – найбільш ймовірне значення величини, зображення на графіку якої відповідає абсцисі екстремуму кривої розподілу.

Визначимо межі норми розподілу найбільш ймовірних значень досліджуваного показника (від $Z - \Delta Z$ до $Z + \Delta Z$ – область нормальних значень досліджуваного показника);

$Z - \Delta Z$ – нижня межа нормальних значень величини;
 $Z + \Delta Z$ – верхня межа нормальних значень величини;
 ΔZ – величина відхилень меж області нормальних значень від найбільш імовірного значення (Z), яка обчислюється за формулою (2):

$$\Delta Z = \sqrt{Z(Z - \frac{\mu Z - 2}{\mu - 3})} \quad (2)$$

На підставі отриманих значень $Z - \Delta Z$, ΔZ і $Z + \Delta Z$ – групуємо за чотирма інтервалами найбільш імовірні значення показників (γ_i). Для цього користуємося діленням інтервалу від можливих значень досліджуваної величини на декілька характерних областей, розташованих між «критичними» ($Z - \Delta Z$, $Z + \Delta Z$) точками кривої розподілу. Таким чином відбувається поділ сукупності на чотири інтервали: LA – інтервал значень від 0 до $Z - \Delta Z$ (нижня аномалія Low Anomaly), тобто інтервал низьких значень; LN, HN – інтервал нормальних значень, характерний для даного контингенту, який відповідає інтервалу від $Z - \Delta Z$ до $Z + \Delta Z$, де LN – інтервал нормальних значень, нижчий за найбільш імовірне значення величини (нижня норма Low Norm), HN – інтервал нормальних значень вищий за найбільш імовірне значення величини Z – (верхня норма – High Norm); HA – інтервал значень, вищий за нормальний (верхня аномалія, High Anomaly).

Наприклад: у нашому випадку під час діагностики рівня сформованості мотиваційного компоненту вчителів на етапі константувального експерименту ми отримали певний варіаційний ряд даних. Середнє значення становить 0,6, медіана – 0,66, а розмах варіації – 0,61. Діапазон результатів 70% вибірки становить: 0,4 – 0,8. Через досить значний розмах варіації ми застосували у якості показника для порівняння найбільш імовірне значення рівня сформованості мотиваційного компоненту – 0,68 та наступні інтервали (таб.2):

Таблиця 2. Інтервали найбільш імовірних значень показника

Інтервал	Значення	% вчителів, чий результат знаходиться в інтервалі
1	2	3
LA	$\leq 0,49$	25
LN	0,49 – 0,67	34
HN	0,68 – 0,87	41
HA	$\geq 0,87$	-

Виявленню чинників, які впливають на рівень сформованості певних компонентів інформаційно-аналітичної компетентності вчителів, допоможе проведення лінійного кореляційно-регресивного аналізу.

Наприклад: необхідно визначити наявність зв'язку, його напрямку та щільності між рівнем сформованості рефлексивно-результативного фактору та критеріями першого порядку мотиваційного фактору. Так, у нашому випадку коефіцієнт кореляції між двома факторами становить 0,82 (тісний, прямий взаємозв'язок), що свідчить, з одного боку, про об'єктивізацію суб'єктивних даних діагностики, з іншого боку, підтверджує правильність визначення факторів кваліметричної моделі інформаційно-аналітичної компетентності вчителя.

Застосування даного методу аналізу дозволяє нам побудувати математичну модель розвитку рефлексивно-результативного фактору (y) під впливом критеріїв (цінності – x_1 ; прагнення – x_2 ; мотиви – x_3) мотиваційного фактору та спрогнозувати майбутні результати.

В нашому випадку математична модель має наступний вид:

$$y = -0,008 + 0,18x_1 + 0,08x_2 + 0,52x_3.$$

Таким чином, інформаційно-аналітична компетентність педагога розглядається як системне, багатокомпонентне поняття, що позначає науково обґрунтований склад вимог до професійних знань, умінь і якостей особи вчителя в умовах інформатизації педагогічної системи, що дозволяють ефективно вирішувати професійні завдання на основі сучасних засобів і способів роботи з інформацією.

До структурних компонентів інформаційно-аналітичної компетентності входять: мотиваційний, когнітивний та рефлексивно-результативний. Мотиваційний компонент має містити такі критерії першого порядку як цінності, прагнення та безпосередньо мотиви (як пізнавальні, так і соціальні).

Застосування кваліметричного підходу до визначення рівня сформованості різних компонентів інформаційно-аналітичної компетентності надає змогу не лише встановити його відповідність стандарту (1), а й визначити критичні точки збою (аномальні інтервали значень), визначити взаємозв'язки між різними складовими (що дозволить уникнути негативних факторів на етапі формувального експерименту), побудувати рейтинги тощо.

Література

1. Воротнікова І. П. Андроґогічні засади професійного розвитку вчителів природничо-наукових дисциплін засобами інформаційно-комунікаційних технологій / Ірина Павлівна Воротнікова // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2011. – № 2 (22) // Електронний ресурс // Національна бібліотека України імені В.І. Вернадського : [офіційний сайт]. – Електронні дані. – Режим доступу до ст. : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/2011_2/11vipikt.pdf.

2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2001. – 1440 с.
3. Герасимова А. С. Теория учебной мотивации в отечественной психологии / А. С. Герасимова // [Электронный ресурс] // Институт психологии Российской академии наук [официальный веб-сайт]. – Электронные данные. – Режим доступа к ст.: http://www.ipras.ru/cntnt/rus/dop_dokume/mezhdunaro/nauchnye_m/razdel_2_p/gerasimova.html.
4. Головань М. Інформатична компетентність: сутність, структура і становлення / Микола Головань // Інформатика – 2007. – № 4. – С. 62-69.
5. Єрмова А. М. Технологія моніторингу якості освіти / Анатолій Михайлович Єрмола. – Харків : Курсор, 2008. – 174 с.
6. Каверин С. Б. О психологической классификации потребностей / С. Б. Каверин // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 121–129.
7. Нікулочкіна О. В. Розвиток інформаційної компетентності вчителя початкових класів у системі післядипломної освіти: дис. На здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.04 / Олена Василівна Нікулочкіна ; Класич. приват. ун-т. – Запоріжжя, 2009. – 278 с.
8. Савченко Г. О. Особливості використання засобів моделювання при аналізі фінансово-економічних об'єктів / Г. О. Савченко // Економічний простір. – 2008. – № 19. – С. 308 – 313.
9. Савченко Г. О. Формування готовності майбутніх фахівців банківської справи до аналітичної діяльності засобами моделювання : Автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 / О. Г. Савченко; Харківський держ. пед. університет ім. Г. С. Сковороди. – Х., 2006. – 20 с.
10. Философский словарь / Под ред. И. Т. Фролова. [6-е изд., перераб. и доп.] – М. : Политиздат, 1991. – 560 с.
11. Чвиркина С. Е. Мотивы учебной деятельности как фактор эффективности обучения взрослых в период профессиональной переподготовки : автореф. дис... канд. псих. наук: 19.00.07 / Светлана Евгеньевна Чиркина / [Электронный ресурс] // DisserCat – электронная библиотека диссертаций. – Электронные данные. – Режим доступа к ст.: <http://www.dissercat.com/content/motivy-uchebnoi-deyatelnosti-kak-faktor-effektivnosti-obucheniya-vzroslykh-v-period-professi>.

ЛАВРЕНТЬЄВА О.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри педагогіки, Криворізький
державний педагогічний університет

ПРОБЛЕМА СТАНОВЛЕННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДО РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ ШКОЛІ

У статті розглянуто основні засади становлення готовності майбутніх вчителів до реалізації профільного навчання у системі загальної середньої освіти; показано зміст, розкрито проблеми і основні напрями їх вирішення у процесі професійної підготовки.

Ключові слова: навчання, готовність, професійна підготовка.

В статье рассмотрены основы становления готовности будущих учителей к реализации профильного обучения в системе общего среднего образования; показано содержание, раскрыты проблемы и основные направления их разрешения в процессе профессиональной подготовки.

Ключевые слова: профильное обучение, готовность, профессиональная подготовка.

In articles bases of formation of readiness of the future teachers to realisation of profile training in system of the general average to education are considered; the maintenance is shown, problems and the basic directions of their decision in the course of vocational training are opened.

Key words: profile training, readiness, vocational training.

Постановка проблеми. Входження української освіти в європейський освітній простір потребує реформування всіх її ланок, насамперед загальної середньої освіти, що повинна закласти основи для майбутньої спеціалізації. Нові підходи до організації освіти в старшій школі закладено в Національній доктрині розвитку освіти (2002), законі України “Про загальну середню освіту”, Концепції загальної середньої освіти (12-річна школа) та Концепції профільного навчання в старшій школі, у якій ідея профільності старшої школи була теоретично обґрунтована групою науковців Інституту педагогіки АПН України (О. Бугайов, І. Вакарчук, С. Гончаренко, К. Корсак, В. Кремень та

ін.).

Сьогодні ідея профільності навчання старшокласників є однією з самих дискусійних і важливих серед науковців та педагогів-практиків. Створення платформи для становлення профільної старшої школи в Україні має передбачати: перегляд основних підходів до організації навчання у старшій школі, обґрунтування поняття профільного навчання, з'ясування його основної мети та завдань; розробку моделі та структури профільних курсів, окреслення рамок основних та профільних предметів, визначення співвідношення варіантного та інваріативного компонентів в їх динаміці, узгодження цих позицій з державними стандартами. Крім того дана проблема торкається системи професійної підготовки майбутнього вчителя, яка має забезпечити його спроможність вирішувати такі проблеми компетентно, на науково обґрунтованих засадах, з використанням не лише освітніх, але й маркетингових критеріїв. І ця здатність повинна стати невід'ємною частиною сучасних пріоритетів у системі вищої освіти.

Метою статті є розгляд основних засад становлення готовності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки до реалізації профільного навчання у системі загальної середньої освіти.

Поняття «готовність» у психології пов'язують з установкою, яка містить у собі усвідомлення завдань, моделей ймовірної поведінки, визначення оптимальних способів діяльності, оцінку своїх можливостей у їхньому співвіднесенні з майбутніми труднощами і необхідністю досягнення визначених результатів у конкретній діяльності [1, с.108].

Основу професійної готовності майбутнього вчителя складає сукупність якостей - знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності. Серед цих якостей виділяють: глибокі теоретичні знання з дисципліни спеціалізації, педагогіки і психології; володіння традиційними й новими методами, засобами, формами та прийомами навчання, а також – педагогічну майстерність, досконале володіння мовою, загальну ерудицію, природний хист, культуру спілкування, доброзичливість, справедливість тощо [2, с. 5-7].

Професійна готовність є результатом належної професійної підготовки, логічним завершенням процесу формування фахівця, що включає предметний, методичний, практичний та методологічний аспекти підготовки у випадку майбутнього вчителя.

Становлення готовності майбутнього вчителя до реалізації ідей профільного навчання потребує, перш за все, формування системи психолого-педагогічних і спеціально предметних знань щодо сутності і змісту цього педагогічного явища.

У Концепції *профільне навчання* визначається як вид диференційованого навчання, який передбачає врахування освітніх потреб, нахилів, здібностей

учнів; створення умов для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення, що забезпечується за рахунок змін у цілях, змісті, структурі та організації навчального процесу [4, с. 3]. Профільне навчання спрямоване на формування ключових компетентностей старшокласників, набуття ними навичок самостійної науково-практичної, дослідницько-пошукової діяльності, розвиток їхніх інтелектуальних, психічних, творчих, моральних, фізичних, соціальних якостей, прагнення до саморозвитку та самоосвіти.

Мета профільного навчання — забезпечення можливостей для рівного доступу учнівської молоді до здобуття загальноосвітньої профільної та початкової допрофесійної підготовки, неперервної освіти впродовж усього життя, виховання особистості, здатної до самореалізації, професійного зростання й мобільності в умовах реформування сучасного суспільства [4, с. 4].

Профільне навчання визначає індивідуальну траєкторію здобуття освіти учнем. Однак, при всій його прогресивності, воно не повинне бути детермінованим, однозначно заданим і повністю поглинаючим особистість. Профільне навчання – це не професійне навчання. Воно не зводиться до вивчення предметів вузької спеціалізації, оскільки готує старшокласника не до однієї майбутньої професії, а до вибору низки близьких професій, а, отже, вимагає введення комплексу дисциплін. Будь-який профіль навчання охоплює базові загальноосвітні, профільні предмети та елективні курси (курси за вибором), оскільки має забезпечити не лише спеціалізовану поглиблену підготовку до майбутньої професійної діяльності, але й загальноосвітню підготовку школяра.

Т. Назаренко дослідила історію становлення профільного навчання у вітчизняній практиці. З 1918 по 1934 рр., під час побудови єдиної трудової радянської школи, виділилися три напрями: гуманітарний, природничо-математичний і технічний, введені єдині навчальні плани і програми. Однак, подальший розвиток соціалістичного будівництва викликав необхідність диференціації навчання. У 1957 р. АПН СРСР почала експеримент з впровадження в практику диференціації за трьома напрямами: фізико-математичним й технічним, біолого-агрономічним, гуманітарним й соціально-економічним через поглиблене вивчення окремих предметів. Система шкіл (класів) з поглибленим вивченням окремих предметів продовжувала розвиватися, поряд із цим почали організовуватися також масові факультативні курси в загальноосвітніх школах (з 1966 р.). Диверсифікованість освіти (1992 р.) відкрила можливості для створення широкого спектра загальноосвітніх установ (ліцеїв, гімназій, коледжів), що реалізують варіативні програми навчання, у тому числі й у плані профільної, передпрофільної підготовки.

Перехід на масове профільне навчання сьогодні можна розглядати як здійснення радикальної диференціації освіти [5, с. 4].

Для вітчизняних педагогів масова практика профільного навчання – це нова діяльність, тоді як у закордонній школі вона має багаторічну історію. Б. Вульфсона виокремив найбільш типові шляхи реалізації профільного навчання у різних країнах [2].

Перший шлях представлений стаціонарними відділеннями, секціями (Франція, Італія, Іспанія, Данія, Нідерланди та ін.). Заняття в них здійснюються відповідно до планів і програм для даного профілю навчання з поглибленим вивченням ряду предметів і необов'язкових факультативних курсів за бажанням учнів, що відіграють допоміжну роль.

Другий шлях реалізується в результаті самостійного вибору учнями елективних курсів на додаток до невеликої кількості обов'язкових дисциплін (США). У старшій середній школі США диференціація навчання виражена у вигляді профілів, різноманіття яких зводиться до академічного й практичного, а профільність визначається елективними предметами.

У більшості країн Європи (Франції, Голландії, Шотландії, Англії, Швеції, Фінляндії, Норвегії, Данії й ін.) усі учні до 6-го року навчання в основній загальноосвітній школі формально одержують однакову підготовку. До 7-го року навчання учень повинен визначитись у виборі свого подальшого шляху. Кожному учневі пропонуються два варіанти продовження освіти в основній школі: «академічний», який у подальшому відкриває шлях до вищої освіти, та «професійний», в якому навчаються за спрощеним навчальним планом, що містить переважно прикладні та профільні дисципліни. При цьому багато вчених-педагогів європейських країн вважають недоцільною ранню профілізацію (в основній школі). У США профільне навчання існує на останніх двох чи трьох роках навчання у школі. Учні можуть вибрати три варіанти профілю: академічний, загальний і професійний, в якому дається передпрофесійна підготовка. Варіативність освітніх послуг у них здійснюється за рахунок розширення спектра різних навчальних курсів на вибір. При цьому насамперед ураховуються запити та побажання батьків, які планують профіль для своїх дітей [5].

Аналіз закордонного досвіду дозволяє виділити такі загальні для всіх вивчених країн риси організації навчання на старшому ступені загальної освіти [2, с. 200]:

1. Загальна освіта на старшому ступені в усіх розвинених країнах є профільною.
2. Як правило, профільне навчання охоплює три, рідше два останніх роки навчання у школі.
3. Частина учнів, які продовжують навчання у профільній школі,

неухильно зростає в усіх країнах і складає в даний час не менше 70 %.

4. Кількість напрямів диференціації, які можна вважати аналогами профілів, невелика.

5. Організація профільної підготовки розрізняється за способом формування індивідуального навчального плану учнів: від досить жорстко фіксованого переліку обов'язкових навчальних курсів (Франція, Німеччина) до можливості вибору з безлічі курсів, пропонованих на весь період навчання (Велика Британія, Шотландія, США й ін.).

6. Кількість обов'язкових навчальних предметів (курсів) на старшому ступені в порівнянні з основними істотно менша. Серед них присутні в обов'язковому порядку природничі науки, іноземні мови, математика, рідна словесність, фізична культура.

7. Як правило, старша профільна школа виділяється як самостійний вид освітньої установи: ліцей - у Франції, гімназія - у Німеччині, «вища» школа - у США.

8. Дипломи (посвідчення) про закінчення старшої (профільної) школи зазвичай дають право прямого зарахування до вищих навчальних закладів.

Сьогодні в Росії також відбувається процес переходу на профільне навчання у старшій школі. Оскільки підходи до її побудови не відрізняються від вітчизняних, ми розкривати окремо їх не будемо.

Профільне навчання у загальноосвітній школі здійснюється поетапно.

1-й етап – створення освітнього простору для самовизначення учня основної школи – сукупності профілів і спектру освітніх послуг.

2-й етап – організація допрофільної підготовки через запровадження курсів за вибором, профорієнтаційної роботи, створення «банку» курсів за вибором.

3-й етап – забезпечення можливості вибору учнями профілю навчання і процедури вступу до відповідного класу.

4-й етап — побудова змісту профільної підготовки через курси за набором, інформаційно-діагностичну, профконсультаційну та профорієнтаційну роботу [3].

Запропонована Концепція профільного навчання в Україні виходить із різноманіття форм його реалізації, зокрема [4]:

1) Моделі внутрішньошкільної профілізації. Загальноосвітня установа може бути однопрофільною (реалізувати тільки один вибраний профіль) та багатопрофільною (організувати кілька профілів навчання). Школа може бути в цілому не зорієнтована на конкретні профілі, але за рахунок значного збільшення кількості елективних курсів давати школярам (у тому числі у формі різноманітних навчальних міжкласних груп) можливість повною мірою здійснювати свої індивідуальні профільні освітні програми, включаючи в них

ті чи інші профільні й елективні курси.

2) Модель мережної організації. У подібній моделі профільне навчання учнів конкретної школи здійснюється за рахунок цілеспрямованого й організованого залучення освітніх ресурсів інших освітніх установ. Воно може будуватись у двох основних варіантах. Перший варіант пов'язаний з об'єднанням кількох загальноосвітніх установ навколо найбільш сильної загальноосвітньої установи, яка володіє достатнім матеріальним і кадровим потенціалом і виконує роль «ресурсного центру». У цьому випадку кожна загальноосвітня установа даної групи забезпечує викладання в повному обсязі базових загальноосвітніх предметів і ту частину профільного навчання (профільні предмети й елективні курси), яке воно здатне реалізувати в рамках своїх можливостей. Іншу профільну підготовку бере на себе «ресурсний центр». Другий варіант заснований на кооперації загальноосвітньої установи з установами додаткової, вищої, середньої та початкової професійної освіти та залученні додаткових освітніх ресурсів. У цьому випадку учням дається право вибору одержання профільного навчання не тільки там, де вони вчаться, а й у кооперованих із загальноосвітньою установою освітніх структурах (дистанційні курси, заочні школи, установи професійної освіти й ін.). Запропонований підхід не виключає можливості існування та подальшого розвитку універсальних (непрофільних) шкіл і класів, не зорієнтованих на профільне навчання, й різного роду спеціалізованих загальноосвітніх установ (хореографічні, музичні, художні, спортивні школи, школи-інтернати при великих ВНЗ й ін.).

У структуру готовності майбутнього вчителя до реалізації ідей профільного навчання необхідно включити і технологічний аспект, що забезпечує оволодіння гнучкими технологіями викладання навчальних дисциплін. Зокрема, І. Єлісєєва вважає, що профільне навчання виступає способом організації навчально-виховного процесу в старшій школі на основі врахування інтересів, схильностей і здатностей учнів відповідно до їхніх індивідуальних намірів відносно продовження освіти. У зв'язку із цим, навчання у старшій школі повинне стати більш функціональним і ефективним, спрямованим на формування соціально грамотної й соціально мобільної особистості, що усвідомлює свої громадянські права й обов'язки, чітко уявляє свої потенційні можливості, ресурси й способи реалізації обраного життєвого шляху. Досвід багатьох країн показує, що профільна організація навчання веде до поступового скорочення інваріантного компонента освіти. При створенні переліків профільних дисциплін необхідно враховувати потреби ринку праці. Створення таких переліків повинно бути гнучким і передбачати поповнення або вилучення певного профілю, запобігання стихійної диференціації [3, с. 302].

Для забезпечення профільного навчання розроблено Типові навчальні плани, які дають змогу залежно від потреб учнів комплектувати старші класи за напрямками: природно-математичним, філологічним, суспільно-гуманітарним, художньо-естетичним, технологічним, спортивним. Вказані напрями конкретизуються в окремі профілі навчання: фізичний, математичний, біолого-хімічний, економічний, географічний, екологічний, правовий, історико-філологічний, інформаційно-технологічний [4].

Профільне навчання у старшій школі впроваджується через таку форму освітньої діяльності, як елективні курси (курси за вибором). Елективні курси (від лат. *electus* - обраний, тобто курси на вибір) становлять компонент базисного навчального плану, що доповнює зміст профілю, є новим сучасним механізмом актуалізації та індивідуалізації процесу навчання.

Зроблений нами огляд літератури показує, що елективні курси, поряд з базовими загальноосвітніми і профільними предметами, можуть становити індивідуальну освітню програму для кожного школяра. Вона допоможе реалізувати його здібності і потреби, створює можливість до подальшої професійної освіти і працевлаштування. Елективні курси позитивно впливають на мотивацію при виборі життєвого шляху, мають великий потенціал для профільного самовизначення школяра, їм належить майбутнє у профільному навчанні.

Органічне поєднання профільних шкільних предметів (достатнього й поглибленого рівнів), базових і елективних профільних курсів дозволяє досягти цілей профільної освіти старшокласників, як найважливішого моменту модернізації середньої освіти в країні, а саме [5]:

- підняти соціально-економічну ефективність загальної середньої освіти за рахунок посилення її адресності на раціональне входження випускників у ринки праці й освіти, на стартові етапи професійної кар'єри;
- підсилити інтеграцію освітніх і предметних галузей за рахунок її спрямованості на життєве й професійне самовизначення випускників школи;
- реалізувати принципи варіативності й диференціації в єдиній загальній середній освіті з урахуванням локальних змін у потребах ринків зайнятості, праці й освіти і тим задовольняти запити регіонів у кадровому забезпеченні перспектив їхнього соціально-економічного розвитку;
- актуалізувати й конкретизувати викладання відповідно до рівня потреб і інтересів суспільства.

Таким чином, становлення готовності майбутнього вчителя до реалізації профільного навчання передбачає поетапну системну роботу, що включає:

- ґрунтовну підготовку з фахових дисциплін, яка спрямовується на формування здатності викладати курси на базовому, загальноосвітньому і профільному рівнях, з урахуванням специфіки профілю навчання учнів;
- засвоєння і правильне тлумачення понять, приналежних до профільного навчання, як-от «профіль», «диференціація», «профільне навчання», «елективні курси», «факультативні курси» тощо, що має забезпечити зміст дисциплін педагогічного і методичного напрямів підготовки;
- розвиток здатності до аналізу протиріч і труднощів у впровадженні профільного навчання, зумовлених соціально-економічними умовами та традиціями освітніх систем;
- усвідомлення необхідності введення маркетингових критеріїв у проектування навчального процесу у старшій школі;
- засвоєння основ профорієнтації і технологій організації позакласної роботи з предмета.

Висновки. Профільне навчання у старшій школі є потребою часу, його введення має історичне коріння і спирається на досвід професійних шкіл зарубіжжя. Відтак, зміст професійної підготовки майбутнього вчителя повинен орієнтуватися на сучасні тенденції у розвитку систем освіти, передбачати засвоєння важливих методологічних знань, які стануть підґрунтям для розробки нових технологій організації навчального процесу на основі профільної спеціалізації.

Література

1. Большой психологический словарь / ред. Б.Мещерякова, В.Зинченко. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
2. Вульфсон Б. Л. Стратегия развития образования на Западе на пороге XXI века / Борис Львович Вульфсон. – М. : Изд-во УРАО, 1999. – 208 с.
3. Елисеєва И. Н. Элективный курс «Уровневая организация живой природы» / И. Н. Елисеєва // Гуманитарные технологии в биологическом и экологическом образовании: сб. матер. VII Междунар. методол. сем., 20 – 22 ноя. 2007 г. – Вып. 6. – СПб.: Изд-во «ТЕССА», 2007. – С. 300 – 302.
4. Концепції профільного навчання в старшій школі // Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України. – 2003. – №24. – С 3-15.
5. Назаренко Т. Організація профільного навчання географії в школі / Тетяна Назаренко // Красзнавство. Географія. Туризм. – 2010. – № 18 (647), травень. – С. 3-4.

ЛАУТА Н.О.,

асистент кафедри гуманітарних наук,
Філія РВНЗ «Кримський гуманітарний
університет», м. Армянськ

КОМПОНЕНТИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В ШКОЛАХ-ІНТЕРНАТАХ САНАТОРНОГО ТИПУ

Автором розкриті та проаналізовані компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу.

Ключові слова: Компоненти готовності, соціальний педагог, школа-інтернат санаторного типу.

Автором раскрыты и проанализированы компоненты готовности будущих социальных педагогов к работе в школах-интернатах санаторного типа.

Ключевые слова: Компоненты готовности, социальный педагог, школа-интернат санаторного типа.

Exposed an author and the analysed components of readiness of future social teachers to work in schools-boarding-schools of sanatorium type.

Key words: Komponenty of readiness, social teacher, school-boarding-school of sanatorium type.

Постановка проблеми. Підготовка соціальних педагогів до професійної діяльності зумовлена багатьма чинниками, в тому числі потребами суспільства у кваліфікованих фахівцях, які вільно орієнтуються у фундаментальних проблемах сучасності та здатні до їх професійного осмислення і розв'язання у соціальній сфері.

Сучасні гуманістичні пріоритети вищої педагогічної освіти вимагають розвитку суб'єктності майбутніх соціальних педагогів, їхньої самостійності, творчої активності, посилення відповідальності за власний професійний розвиток. Визначна роль самоактивності педагога у досягненні вершин педагогічної майстерності, творчості, професіоналізму актуалізує питання формування готовності майбутнього соціального педагога до професійної діяльності.

На сьогоднішній день підготовка майбутніх соціальних педагогів у вищих навчальних закладах у більшій мірі розрахована на роботу в загальноосвітній школі, в зв'язку з цим вченими виділені компоненти готовності майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності. Однак напрям з підготовки соціальних педагогів до роботи в інтернатних закладах, а зокрема в школах-інтернатах санаторного типу не враховується. Тому виникає необхідність визначити компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу, враховуючи специфіку діяльності інтернатних закладів та психологічні особливості вихованців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності було розглянуто в психолого-педагогічній літературі і в сучасних наукових дослідженнях. Професійна готовність майбутніх фахівців має свої особливості та складається з компонентів готовності до професійної діяльності. Компоненти готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності розкриваються в психолого-педагогічній літературі та в сучасних наукових дослідженнях. Зокрема означену проблему досліджували: М. Дьяченко, Л. Кандибович, Р. Лучечко, Е. Саф'янц та Л. Чернікова.

Е. Зеєр розглядає компоненти готовності до професійної діяльності беручи до уваги психологічну та моральну готовність особистості [4, с. 14].

Такі автори, як І. Єрмакова, Г. Несен, Л. Сохань у своїх дослідженнях розглядають компоненти готовності майбутніх фахівців до педагогічної діяльності акцентуючи увагу на мотиваційно-вольовій та пізнавальній готовності студентів.

В роботах М. Галагузової, Р. Літвак, Л. Макарової, С. Максимової, Л. Міщик, Л. Оліференко, В. Поліщук розкриваються компоненти готовності до соціально-педагогічної діяльності.

Аналіз опублікованих психолого-педагогічних праць свідчить про те, що питання компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів доволі широко знаходить відображення в численних дослідженнях. Проте компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу не висвітлені взагалі.

Мета та завдання дослідження: розкрити зміст компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу.

Основний виклад статті. На сьогоднішній день рівень професіоналізму майбутніх соціальних педагогів залежить від якості їх підготовки. Важливими складовими якості професійної підготовки є компоненти готовності. На основі аналізу наукової літератури, можемо зробити

висновки, що існує декілька класифікацій компонентів готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Проте у поглядах науковців спостерігаються певні розбіжності щодо загального розуміння змісту компонентів готовності. Розглянемо існуючі класифікації.

Такі автори, як М. Дьяченко і Л. Кандилович визначили, що готовність студентів до професійної діяльності взагалі містить у собі наступні компоненти:

- мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї й інші досить стійкі професійні мотиви);
- орієнтовний (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо);
- вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків);
- оцінний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним трудовим зразкам) [2, с. 20].

Дослідники Е.Саф'янц та Л.Чернікова пропонують дещо інший склад професійної готовності, який передбачає наступні компоненти:

- мотиваційний – сукупність мотивів, адекватних до цілей та завдань педагогічної діяльності;
- когнітивний – пов'язаний з пізнавальною сферою людини. Він являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності;
- особистісний, тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності [1, с. 14].

Р. Лучечко вважає, що складовими професійної готовності є такі компоненти: мотиваційний, психологічний та професійний [5, с. 61].

І. Єрмакова, Г. Несен, Л. Сохань виділяють наступні компоненти готовності студентів до професійної діяльності:

- мотиваційний (відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку);
- орієнтаційний (знання й уявлення про особливості та умови діяльності, її вимоги до особистості);
- операційний (володіння засобами та прийомами діяльності, необхідними ключовими компетентностями);
- вольовий (самоконтроль, самомотивація, вміння управляти діями);

- оцінюючий (самооцінка своєї підготовленості і відповідність процесу розв'язання завдань оптимальним зразкам) [3, с. 92].

Таким чином, проаналізувавши наукову літературу, можемо підкреслити, що існують різні класифікації компонентів готовності студентів до професійної діяльності. Всі виділені класифікації мають право на існування та розкривають готовність майбутніх спеціалістів як до професійної діяльності в цілому так і до педагогічної та соціально-педагогічної діяльності. Але в перелічених класифікаціях компонентів готовності майбутніх фахівців не розкриваються компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах взагалі та школах-інтернатах санаторного типу.

У працях вітчизняних і зарубіжних психологів показано, що в умовах інтернатних установ формується абсолютно інший тип особистості. Діти, які потрапляють у сумну «сирітську» статистику – це діти із серйозними проблемами здоров'я, обтяжені алкогольною і наркотичною спадковістю, негативним досвідом життя у власних сім'ях, асоціальною поведінкою. Вони педагогічно занедбані, у них порушена психіка і тому соціально-педагогічна робота з вихованцями шкіл-інтернатів потребує особливої специфіки підходів до професійної підготовки спеціалістів, їх професійно-психологічної та професійно-педагогічної готовності до роботи з дітьми, які залишились без піклування батьків.

Діти, які залишилися без батьківської опіки, позбавлені тісного спілкування з дорослими і, у першу чергу, з близькими, які б передавали їм свій життєвий досвід. В інтернатній установі ці діти набувають комплекс проблем.

Незважаючи на те, що держава залучає численні матеріальні та людські ресурси до роботи в інтернатних закладах, ефективність усіх зусиль залишається невисокою: вихованці мають низький інтелектуальний, емоційний, соціальний розвиток, переважна більшість дітей-сиріт має проблеми не лише відсутності житла, отримання освіти, пошуку роботи, а й взаємодії з широким соціумом, організації вільного часу, одержання медичної допомоги, створення та збереження сім'ї.

Важливим механізмом покращення ситуації стосовно виховання дітей-сиріт та дітей, які залишилися без піклування батьків є підготовка кваліфікованих спеціалістів, якість якої залежить від рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми даної категорії.

Узагальнюючи представлені класифікації компонентів готовності студентів до професійної діяльності та розглядаючи основні вимоги до професії, ми виокремили компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу: мотиваційний,

інтелектуально-пізнавальний, особистісний, орієнтаційний, оцінюючий. Розглянемо їх докладніше.

Мотиваційний компонент включає в себе загальні вимоги, які ставляться до соціального педагога в школі-інтернаті санаторного типу. Його основою є професійна спрямованість майбутнього фахівця, в якій виражається позитивне ставлення до соціально-педагогічної діяльності в закладах інтернатного типу, прихильність та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою фахову підготовку. Однією зі складових мотиваційного компонента є знання та якості, наявність яких характеризує професійну придатність соціального педагога до роботи в школах-інтернатах санаторного типу. Спрямованість та готовність соціального педагога, який у цій ситуації втілює для дитини соціум, здійснювати професійну діяльність з дітьми, які залишилися без піклування батьків та з серйозними проблемами здоров'я.

Інтелектуально-пізнавальний компонент готовності виявляється в оволодінні системою загальнопрофесійних і спеціальних знань, визначеною навчальними програмами, що мають професійно-етичну спрямованість і визначають специфіку діяльності в інтернатних закладах та школі-інтернаті санаторного типу. В спеціальній підготовці виділяються знання із галузі організації діяльності соціального педагога в закладах інтернатного типу, технології соціальної роботи з дітьми, які залишилися без батьківського піклування. Критеріальними показниками цієї готовності є наявність професійно-етичних знань, що відображають специфіку соціально-педагогічної діяльності з дітьми в школах-інтернатах санаторного типу та їх осмислення спеціалістом.

Особистісний компонент готовності – це почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності соціального педагога в закладах інтернатного типу; цілеспрямованість (керування в роботі певною метою); самовладання і витримка (збереження самоконтролю в будь-якій ситуації); наполегливість (тривале збереження зусиль при досягненні поставленої мети); ініціативність (готовність і вміння соціального педагога виявляти творчий підхід до вирішення проблем адміністрації, педагогів, вихованців шкіл-інтернатів, творчий підхід при виконанні професійних функцій); рішучість (своєчасно приймати продумані рішення і без зволікань приступати до їх виконання); самостійність (відносна незалежність від зовнішніх впливів); самокритичність (вміння помічати свої помилки, неправильні дії та прагнення їх виправити). Формування і розвиток у майбутніх соціальних педагогів названих якостей – є невідкладним завданням вищої школи.

Орієнтаційний компонент включає в себе знання й уявлення про

особливості та умови соціально-педагогічної діяльності в школі-інтернаті санаторного типу, психологічну готовність майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми з серйозними проблемами здоров'я, які залишилися без піклування батьків. Формування у майбутніх спеціалістів відповідальності, професійної етики, уміння виявити нестандартні педагогічні ситуації, спрогнозувати можливі наслідки, підібрати необхідні форми та методи роботи по вирішенню проблеми, довести ситуацію до логічного кінця. Для цього майбутньому соціальному педагогу необхідний високий рівень теоретичних знань згідно напрямів та особливостей роботи в інтернатних закладах, творче мислення і ґрунтовний багаж загальної культури.

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки, відповідність процесу розв'язання соціально-педагогічних завдань оптимальним зразкам та самовдосконалення.

Таким чином, компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу можна розглядати як складне особистісне утворення, багаторівневу та багатопланову систему якостей і властивостей людини, які дозволяють певному суб'єкту ефективно виконувати соціально-педагогічну діяльність у школах-інтернатах санаторного типу, яка базується на цілях, мотивах, програмах, інформаційних умовах дій та сукупності операційних компонентів діяльності

Література

1. Андрієвська Н.Ф. Формування готовності майбутнього учителя музики до організації дозвілля учнів: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 180 с.
2. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологические проблемы готовности к деятельности / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во БГУ, 1976. – 176с.
3. Життєва компетентність особистості: Науково-методичний посібник / За ред. Л. В. Сохань, І. І. Єрмакова, Г. М. Нессен – К. : Богдана, 2003. – 520 с.
4. Зеер Э. Ф. Профессиональное становление личности инженера-педагога [Текст] / Э. Ф. Зеер. – Свердловск: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1988.
5. Лучечко Р.І. Формування готовності старшокласників сільської школи до трудової діяльності в умовах ринкових відносин: Дис. . канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1994. – 147 с.

ЛЕБЕДИК Л. В.,

кандидат педагогічних наук, старший
викладач кафедри педагогіки,
культурології та історії, Полтавський
університет економіки і торгівлі,
м. Полтава

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАГІСТРІВ ЕКОНОМІКИ

У статті розглядаються критерії, показники і рівні педагогічного професіоналізму магістрів економіки, принципи вимірювання якості знань, комплексна діагностична програма вимірювання рівнів педагогічного професіоналізму магістрів економіки.

Ключові слова: педагогічна підготовка, магістр економіки, моніторинг рівнів педагогічного професіоналізму магістрів економіки; базові знання і компетенції.

В статье рассматриваются критерии, показатели и уровни педагогического профессионализма магистров экономики, принципы измерения качества знаний, комплексная диагностическая программа измерения уровней педагогического профессионализма магистров экономики.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, магистр экономики, мониторинг уровней педагогического профессионализма магистров экономики; базовые знания и компетенции.

This article consists criteria's, measures and levels of pedagogical professionalism of masters of economy and also principles of knowledge quality measurement, total diagnostic program of measurement levels of pedagogical professionalism of masters of economy.

Key words: pedagogical training, master of economy, monitoring levels of pedagogical professionalism of masters of economy; basic knowledge and competences.

Постановка проблеми. Моніторинг рівнів педагогічного професіоналізму магістрів економіки є досить важливим, адже сьогодні у нього виникає реальна можливість практичної роботи не лише як економіста, а й як викладача економічних дисциплін.

Підготовка магістрів у вищих економічних навчальних закладах України до викладацької діяльності зумовлює низку актуальних педагогічних завдань, які потребують наукового обґрунтування. Серед них – проблема моніторингу росту педагогічного професіоналізму магістрів економіки. Ця проблема набуває більшої актуальності, поза як відчувається недостатність навчальних дисциплін для повноцінної педагогічної підготовки магістрів, а сучасне суспільство, потреби його соціально-економічної системи зумовлюють необхідність високого педагогічного професіоналізму магістрів економіки.

Аналіз публікацій, у яких започатковано розв'язання проблеми, показав, що дослідження проблеми моніторингу педагогічного професіоналізму магістрів економіки має ґрунтуватися на вітчизняних традиціях вивчення професіоналізму фахівця в межах педагогічних, психологічних, економічних, соціологічних та інших наук. Зокрема, на теоретико-методологічних працях І.Д. Беха, Г.П. Васяновича, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, В.Г. Кременя та ін.; працях з дидактики професійної освіти Р.С. Гуревича, О.А. Дубасенюк, Н.Г. Ничкало, В.Ю. Стрельнікова та ін.; працях з педагогічної психології Г.О. Балла, Г.С. Костюка, В.О. Моляко, Н.А. Побірченко, В.А. Семиченко та ін.

Разом з тим, аналіз наукових праць українських [1–3 та ін.] авторів показав, що поза увагою дослідників залишилися питання теоретичних та методичних засад моніторингу педагогічного професіоналізму магістрів економіки у вищих економічних навчальних закладах.

Зважаючи на це, **метою** даної статті став пошук ефективної системи методик моніторингу педагогічного професіоналізму магістрів у вищому економічному навчальному закладі.

Завданням дослідження стало виявлення на основі аналізу існуючих робіт основних критеріїв, показників і рівнів педагогічного професіоналізму магістрів економіки, які б забезпечили необхідну і достатню підготовку до майбутньої викладацької діяльності.

Критерії сформованості педагогічного професіоналізму магістрів економіки визначалися на основі сутнісних ознак професіоналізму і положень критеріального підходу (критерії мають фіксувати діяльнісний стан суб'єкта, нести інформацію про характер діяльності, про мотиви і ставлення до її виконання). Розглядаючи структуру професіоналізму магістра економіки як єдність його компонентів, ми оцінювали його за основними критеріями: когнітивним (засвоєння знань економічних, педагогічних і суміжних з ними наук, аргументоване обґрунтування власних думок з вирішення професійних ситуацій), діяльнісним (рівень сформованості навчальних умінь, ініціативність, активна і продуктивна участь у спільному навчанні; адекватна самооцінка значущості своєї участі у спільній роботі; корекція власної поведінки) і особистісним (ступінь сформованості професійно важливих якостей

особистості).

Зміст критеріїв рівнів педагогічного професіоналізму магістрів економіки розкривається у відповідних показниках. Розглянемо параметри запропонованих критеріїв.

1. Когнітивний критерій передбачає засвоєння магістрантом педагогічних знань для вирішення професійних ситуацій, аргументоване обґрунтування власних думок щодо них, відповідає сучасним педагогічним вимогам до магістрантів стосовно швидкої адаптації у складних і змінних навчальних діях. Основними показниками цього критерію є дві валентні групи теоретичних знань: 1) педагогіки, суміжних з нею дисциплін, методики; 2) спеціальні знання (економічні зі своєї спеціальності, знання математики й інформатики, інших суміжних дисциплін, знання завдань і планів підприємства тощо).

Додаткові показники цього критерію: чітке формулювання мети навчання, постановка завдання й усвідомлення необхідності його реалізації; вибір найбільш раціональних видів навчально-пізнавальної діяльності з оволодіння новою навчальною інформацією; переробка інформації до використання; різноманітність способів і прийомів організації своєї навчально-пізнавальної діяльності.

2. Діяльнісний критерій у частині ініціації навчання, активної і продуктивної участі у спільному навчанні є системою цілей, потреб, мотивів, які змушують магістрантів оволодівати економічними і психолого-педагогічними знаннями, усвідомлено ставитися до навчання, бути суб'єктом процесу навчальної діяльності. Основними чотирма показниками цього критерію є уміння: організаторські; комунікативні (у тому числі експресивні – уміння здійснювати емоційно-вольовий вплив); дидактичні; проектувальні (у тому числі діагностичні і прогностичні).

Нами досліджувалися також такі додаткові показники діяльнісного критерію, як: наявність у магістранта пізнавальної потреби; переважний вибір навчальної роботи, спрямованої на вивчення і засвоєння компонентів теоретичної і прикладної сторін діяльності економіста; наявність рольових мотивів; установлення педагогічно доцільних взаємин педагогів і магістрантів; раціональне поєднання колективної й індивідуальної форм внутрішньої діяльності магістрантів; залучення магістранта до діалогів, полілогів, застосування різних форм активного навчання (ділові ігри, рольові ігри тощо); усвідомлення необхідності якості процесів і результатів навчальної діяльності; вибір методів учіння відповідно до поставленого завдання й об'єктивних особистісних можливостей; осмислення знань, яке проявляється у розумінні зв'язків між ними, шляхів отримання знань, вмінь їх доводити; врахування труднощів, які зустрічаються під час засвоєння інформації і готовність їх долати.

3. Особистісний критерій розглядався нами як система вимог до розвинутого рівня професійно важливих якостей особистості, основними його показниками є такі професійні якості особистості: якості інтелекту і креативності (гнучкість; передбачливість; широта наукового світогляду; різноманітність оцінювання подій і явищ світу; готовність сприйняти незвичайну інформацію; вміння оцінювати й розуміти події в термінах минулого (причин) і майбутнього (наслідків); орієнтація на з'ясування суттєвих, об'єктивно необхідних аспектів подій і явищ навколишнього світу; схильність мислити категоріями ймовірного у межах ментальної моделі «якби»); якості, пов'язані зі ставленням до праці (працелюбність, уважне ставлення до обов'язків, творчий підхід в роботі); якості, які характеризують її стиль поведінки і діяльності (дисциплінованість, самостійність, дотримання слова, авторитетність, енергійність).

Таким чином, нами використано дев'ять основних показників для моніторингу якості педагогічного професіоналізму магістрів економіки: 1) теоретичні знання педагогіки і суміжних з нею дисциплін; 2) спеціальні (економічні) знання; 3) організаційно-виховні вміння; 4) комунікативні вміння; 5) дидактичні вміння; 6) проєктувальні вміння; 7) інтелект і креативність; 8) ставлення до професійної і педагогічної діяльності; 9) стиль поведінки і діяльності. На основі дев'яти основних показників розвитку педагогічного професіоналізму магістра економіки нами виділено чотири логічні рівні прояву кожного критерію та розроблена програма моніторингу якості педагогічного професіоналізму магістрів економіки.

Зазначимо, що поняття «рівень» відображає діалектичний характер процесу розвитку, який допомагає пізнати предмет у всій багатоманітності його властивостей, зв'язків і відносин, і вживається для відображення послідовності традицій, де багато наступних рівнів є менш значущими для підвищення організації системи порівняно з попередніми.

Ступінь прояву першого, когнітивного, критерію (рівень засвоєння економічних і педагогічних знань, аргументоване вирішення професійних ситуацій) характеризується такими характеристиками рівнів засвоєння знань: 1) поверхові теоретичні знання; 2) знання неповні, але правильним є їх відтворення на основі розуміння алгоритмів діяльності викладача; 3) не лише повне й правильне відтворення знань, а й доцільне їх застосування; 4) створення суб'єктивно нових знань.

Для ступеня прояву другого, діяльнісного, критерію (організаційно-виховні, комунікативні, дидактичні і проєктувальні вміння, а також ініціація навчання, активна і продуктивна участь у спільному навчанні; адекватна самооцінка значущості своєї участі у спільній роботі; корекція власної поведінки) характерні такі характеристики рівнів застосування вмінь

педагогічної діяльності: 1) відсутність умінь, викладання неможливе; 2) діє за алгоритмом, може викладати предмет, вчити інших; 3) розвинута система вмінь (у тому числі проєктувальних, як «попереджуючих творчість»); 4) творчо діє, незвично, нестандартно працює.

Ступінь прояву особистісного критерію (професійно важливі якості особистості) характеризується рівнями розвитку цих якостей, як: 1) початковий; 2) активного удосконалення; 3) розвинутий; 4) глибокий.

Співвіднесення рівнів педагогічного професіоналізму магістрів економіки і критеріїв моніторингу їхньої якості подано у таблиці 1.

Таблиця 1. Рівні педагогічного професіоналізму магістрів економіки та критерії для моніторингу їхньої якості

Рівні педагогічного професіоналізму магістрів економіки	Критерії моніторингу якості педагогічного професіоналізму		
	Когнітивний (знання)	Діяльнісний (уміння)	Особистісний (професійні якості)
Початковий	Поверхові теоретичні знання (слабкі й неповні)	Уміння майже відсутні, діяльність з викладання неможлива	Професійні якості у «зародковому» стані, нерозвинені
Репродуктивний	Знання доповнені розумінням алгоритмів діяльності викладача	Діє за алгоритмом, може викладати предмет	Професійні якості свідомо вдосконалюються
Активний	Повне відтворення знань та їх застосування	Розвинута система педагогічних умінь	Достатньо розвинуті професійні якості
Творчий	Створення суб'єктивно нових знань	Творча, нестандартна професійна діяльність	Глибоко розвинуті професійні якості

Ці критерії моніторингу якості є вихідним моментом для визначення рівнів педагогічного професіоналізму магістрів економіки і сприяють реалізації механізму контролю їх знань, умінь, навичок і професійних рис.

Укажемо на принципи моніторингу якості знань як результату навчання (когнітивний критерій): 1) всебічність моніторингу – вимагає врахування викладачем характеру засвоєння магістрантами всього комплексу змістових компонентів (модулів, тем) і елементів (ідей, понять, правил, формул, подій, дат тощо), які складають структуру підготовки; 2) індивідуалізація моніторингу – звертає увагу на індивідуальний характер і темп засвоєння матеріалу магістрантом, якого слід систематично виводити на якісно нові рівні

індивідуальною траєкторією; 3) об'єктивність – вимагає, щоб моніторинг якості максимально точно відображав рівень засвоєння інформації магістрантом; 4) диференціація моніторингу – забезпечує успішне диференційоване управління навчальним процесом завдяки інформації про рівень навченості кожного магістранта; 5) гласність – передбачає ознайомлення з результатами моніторингу якості знань, переваг і недоліків кожного магістранта не лише його самого, а й групи в цілому; 6) дієвість – має сприяти мобілізації кожного магістранта на нові успіхи, орієнтувати на досягнення якісно нових позитивних результатів; 7) систематичність – вимагає неперервності моніторингу якості у навчальному процесі, систематичного ускладнення його завдань, змісту і методики.

Застосовувалися такі види моніторингу якості знань: попередній, поточний, тематичний і підсумковий. Моніторинг якості знань, як когнітивний критерій, був прямо пов'язаний з рівнями педагогічного професіоналізму магістрів економіки. Виділені чотири рівні сформованості вказаної якості: 1) початковий або рівень інформованості (низький); 2) репродуктивний (середній); 3) активний (достатній); 4) творчий (високий, який започатковує рівень педагогічної компетентності). Не брався до уваги «нульовий» рівень педагогічного професіоналізму, адже магістрант навчається вже більше п'ятнадцяти років і вже має певне уявлення про суть діяльності педагога.

Виділення критеріїв і показників рівнів педагогічного професіоналізму магістрів економіки дало можливість діагностувати рівень розвитку як даної якості в цілому, так і окремих її компонентів, і на цій основі цілеспрямовано будувати технологію педагогічної підготовки.

Основною метою моніторингу якості є підготовка магістра економіки як кваліфікованого викладача, науковця і менеджера, конкурентного на ринку праці, компетентного і відповідального, здатного до роботи за фахом на рівні світових стандартів, готового до постійного професіонального росту, соціальної і професіональної мобільності.

Уточнення найефективніших шляхів вирішення актуальних проблем моніторингу якості педагогічного професіоналізму магістрів економіки як майбутніх викладачів економіки, у свою чергу, визначає **перспективи подальших досліджень** та передбачає зусилля академічного і педагогічного співтовариства, держави, підприємців.

Література

1. Лукіна Т. Моніторинг якості освіти: Теорія і практика / Тетяна Лукіна. – К. : Видавничий дім „Шкільний світ”, 2006. – 128 с.
2. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи: Посіб. / О.І. Локшина (заг.ред.). – К. : К.І.С., 2004. – 128 с.

3. Скиба М.Є. Моніторинг якості навчального процесу у вищому закладі освіти: [монографія] / М.Є. Скиба, С.Г. Костогриз, Г.В. Красильникова. – Хмельницький : ХНУ, 2009. – 219 с.

МАКСИМОВА Л.,

начальник відділу інформаційних
технологій

БІВШЕВА В.,

старший викладач кафедри економіки
підприємства,
Кременчуцький інститут
Дніпропетровського університету
ім. Альфреда Нобеля, м. Кременчук

КОНЦЕПЦІЯ ІНФОРМАЦІЙНО-НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА В УМОВАХ ІНФОРМАТИЗАЦІЇ СИСТЕМИ ВИЩОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються різні підходи до визначення та розуміння інформаційно - навчального середовища ВНЗ; представлений досвід по реалізації навчання засобами розробленого власними силами інформаційно – навчального середовища.

Ключові слова: інформаційно-комунікативні технології, інформаційно-навчальне середовище.

В статье рассматриваются разные подходы к определению и пониманию информационно - обучающей среды ВУЗа; представлен опыт по реализации обучения средствами разработанной собственными силами информационно - обучающей среды.

Ключевые слова: информационно коммуникативные технологии, информационно обучающая среда.

In the article the different methods of determination and understanding informative - teaching environment of Institute of higher education are examined; the experience on realization of developed teaching facilities for informatively - teaching environment is presented.

Key words: : informative communicative technologies, informatively teaching environment.

Входження України у світовий економічний простір, глобалізація світової економіки та інтеграційні процеси, підвищений ризик, невизначеність та динамізм сучасної економічної ситуації в Україні та світі вимагають від сучасного фахівця орієнтації на розвиток його адаптаційних можливостей в

сучасних умовах, розвитку підприємливості, ініціативи, здатності приймати нестандартні рішення, обробляти великі об'єми різної інформації для прийняття управлінських рішень.

Об'єктивною тенденцією у вищих закладах освіти, яка відповідає Болонській системі освіти, є скорочення кількості аудиторних годин та збільшення годин для самостійної роботи студентів; зміна ролі викладача у навчальному процесі (викладач, який виступав основним джерелом інформації, перетворюється на організатора, консультанта, керівника та експерта самостійної роботи студентів); впровадження кредитно-модульної технології, яка має такі особливості: індивідуальний режим навчальної роботи; домінування самостійної пізнавальної діяльності; створення спеціальних дидактичних матеріалів для самостійної роботи; зміна функцій викладача (організація, керівництво, загальна орієнтація у навчальному матеріалі, консультування, контроль); зміна позиції студента (ініціативність у режимі роботи над навчальним матеріалом, самостійне планування своєї роботи, відповідальність за виконання намічених планів і т.д.) [1].

Усе це потребує пошуку більш ефективних засобів навчання, які б виконували в процесі навчання інформуючу, формуючу, систематизуючу, контролюючу, мотивуючу функції та впровадження інформаційно – комунікативних технологій навчання.

Основними можливостями інформаційних технологій, які слід віднести до їх безперечних переваг, є: доступність навчальних матеріалів і консультаційно-інформаційних ресурсів для всіх зацікавлених осіб незалежно від тимчасового проміжку і місцезнаходження; можливість створення елементів інформаційно-комунікативного середовища освітньої установи; створення комфортного середовища навчання, як для викладача, так і для студента однією з умов якої є оперативний доступ до новітніх навчальних матеріалів; включення в освітній процес людей, що мають обмеження по здоров'ю; вирівнювання можливостей здобути освіту для різних соціальних груп населення; можливість оптимізації кількості спеціалізованих аудиторій у навчальному закладі за рахунок перенесення деяких складових освітнього процесу, наприклад, рубіжного контролю, залікового тестування та інших в будь-які інші умови, де є Інтернет [2].

Сьогодні процес впровадження інформаційно-комунікативних технологій у вищих навчальних закладах України, проходить стихійно, в умовах, коли склалося протиріччя між гострою необхідністю інформатизації навчального процесу на основі широкого застосування інформаційних технологій навчання і недостатньою опрацьованістю педагогічних аспектів їх використання у вищих навчальних закладах.

Тенденцією сьогодення є створення у ВНЗ України інформаційно –

навчальних середовищ або власними силами, або із використанням програмних систем для організації навчання, серед них Blackboard, WebCt, Moodle, IBM LearningSpace, Adobe Connect та ін. Не залишився осторонь і Кременчуцький інститут Дніпропетровського університету ім. Альфреда Нобеля (КІ ДУ ім. А. Нобеля). Тому метою нашої роботи є вивчення різних підходів до визначення та розуміння інформаційно - навчального середовища ВНЗ та оприлюднення напрацьованого досвіду по реалізації навчання засобами розробленого власними силами інформаційно – навчального середовища.

Дослідженню інформаційно-навчального середовища (ІНС) присвячено роботи таких учених: С. Нечаєва, М. Кіргінцева, Є. Зайцевої, М. Жукової, Н. Гіченко, Г. Омеляненко, Д. Сьюзел, Д. Ротерей, Н. Тимофєєвої, С. Яшанова та інших.

Є. Зайцева доводить, що розуміння середовища базується на концепції отримання знань у процесі вирішення змістових завдань, розроблених у рамках конструктивістської когнітології. Згідно такого погляду, навчання в ІНС є активним процесом, спрямованим на отримання та конструювання знання, а не просто на його відтворення. Середовище формується в рамках загальнодоступних технологій в середовищі WWW, або базуються на професійно розроблених оболонках - розподілених навчальних середовищах. Вони відкриті і для викладача і для студента, дозволяють доповнювати зміст і вносити до нього корективи, представляти результати своєї навчальної діяльності в середовищі. Комунікаційні процеси в такому ІНС забезпечують дидактичний, методичний і організаційний фон навчання і є центральним елементом навчального процесу [3].

Н. Тимофєєва вказує, що під інформаційно-навчальним середовищем розуміється сукупність умов, що забезпечують навчання: наявність системи засобів "спілкування" із загальнолюдською культурою, яка служить як для зберігання, структурування і представлення інформації, що складає зміст накопиченого знання, так і для її передачі, переробки і збагачення; наявність системи самостійних робіт з опрацювання інформації; наявність інтенсивних зв'язків між учасниками навчального процесу – як вертикальних, так і горизонтальних. Такі умови відтворюють новий спосіб навчання у XXI столітті [4].

М. Жукова, Н. Гіченко під інформаційно - навчальним середовищем освітньої установи розуміють призначений для навчання комплекс сучасних освітніх ресурсів із необхідним методичним, технологічним і технічним забезпеченням. ІНС дозволяє реалізувати модель навчального процесу, в якій використовуються можливості нових інформаційних технологій, що дозволяють ефективно супроводжувати індивідуальну і колективну роботу

викладача і тих, що навчаються, а також інтегрувати різні форми і стратегії освоєння знань із предмету, спрямовані на розвиток самостійної пізнавальної навчальної діяльності [5].

У КІ ДУ ім. А. Нобеля розроблено й успішно працює з 2003 року інформаційно - навчальне середовище побудоване на платформі «KSENY», яка дає можливість студентам всіх форм навчання (денної, заочної і факультету перепідготовки кадрів) користуватися електронними навчальними ресурсами інституту в режимі віддаленого доступу. В основу будови ІНС КІ ДУ ім. А. Нобеля покладена архітектура Web – освітнього простору (рис.1), яка запропонована В. М. Валуйським, М. В. Гончаренко, А. А. Павловським, А. О. Новацьким [6].

Доступ студентів до електронних ресурсів КІ ДУ ім. А. Нобеля персоніфікований, здійснюється із сайту інституту (www.ki-duer.com).

Електронний ресурс інституту складається із електронних підручників, посібників та електронних навчальних курсів.

Електронні навчальні курси складаються із електронних ресурсів двох типів:

а) ресурси, призначені для подання студентам змісту навчального матеріалу: електронні конспекти лекцій, методичні рекомендації для виконання курсових, навчально – дослідницьких робіт, практичних та лабораторних робіт, тощо;

б) тестування - ресурс, що забезпечує закріплення вивченого матеріалу, формування вмінь та навичок, самооцінювання та оцінювання отриманих знань студентів.

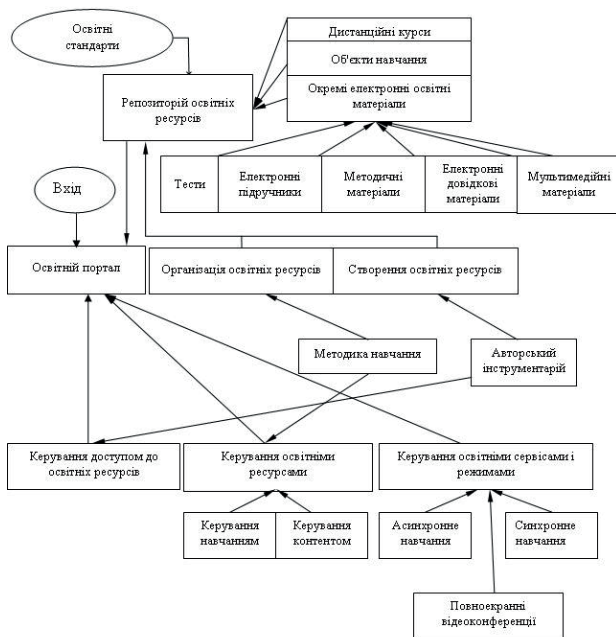


Рис.1. Архітектура Web - освітнього простору

Електронні навчальні курси з різних навчальних дисциплін розроблені викладачами інституту відповідно до навчального плану, мають уніфіковану структуру і розміщуються на навчально - інформаційному порталі інституту (рис. 2).



Рис.2. Структура навчального модуля на прикладі дисципліни

“Міжнародна економіка”

Електронні навчальні курси містять такі навчально-методичні матеріали:

1) загальна інформація про курс (робоча програма, критерії оцінювання, перелік друкованих та Internet – джерел з навчальної дисципліни та Internet –ресурси, глосарій);

2) змістовна частина модуля включає:

- теоретичний навчальний матеріал - структуровані електронні матеріали, зміст яких відображає логіку навчання за курсом і надає студенту теоретичні відомості з модуля у повному обсязі;
- методичні рекомендації до виконання практичних (семінарських, лабораторних) робіт. Результат виконання лабораторних (практичних) робіт студенти можуть надсилати викладачеві в електронній формі на e-mail кафедри для перевірки;
- завдання для самостійної роботи;
- модульний контроль у вигляді індивідуальних завдань, тестів та опитування за допомогою контрольних запитань. Кожний модуль містить тест для самоконтролю, контрольні запитання. Для проведення тестування (нижчого рівня когнітивного домену: знання, розуміння, застосування) у системі KSENY передбачена можливість використання питань із різними варіантами відповідей, настроювання параметрів тестування (кількість спроб, навчальний режим тестування тощо) та отримання звітів щодо різних аспектів тестування та навчальної діяльності студентів. Результати тестування студента автоматично заносяться до електронного журналу і викладач має змогу побачити ступінь засвоєння знань студентом;

3) підсумкова атестація включає перелік матеріалів для підготовки студентів до складання заліків та іспитів (контрольні запитання, типові завдання) та підсумковий тест.

Таким чином в спроектованому у такий спосіб навчально - інформаційному середовищі створюються належні умови для самостійної роботи студентів та їх співпраці з викладачами інституту.

Крім очного спілкування викладачів із студентами (денна форма занять), відбувається інтерактивне спілкування, яке проходить в двох режимах (1 - синхронному (on-line) у формі дискусії, семінару, конференції; 2 - асинхронному (of-line) у формі електронного листування (e-mail) або шляхом проведення форумів), що дає можливість студенту знаходячись вдома, на робочому місці або в комп'ютерному класі, одержувати лекційний матеріал, проходити тестування, спілкуватись з викладачами через телекомунікаційну мережу. Очними елементами залишаються лише лабораторні сесії (для

окремих навчальних програм); екзаменаційні сесії (іспити, заліки) та захист дипломних проєктів.

Надаючи можливість отримання такої форми освіти ми дотримуємося наступних принципів: практична орієнтація програм; навчання модулями - закінченими блоками інформації, в яких вся корисна інформація об'єднана, систематизована, викладена простою і зрозумілою мовою; наукова коректність; пошук нового; доступність та рівні можливості навчання для всіх бажаючих студентів, незалежно від різних форм навчання, від місця їх мешкання, стану здоров'я, соціального статусу.

Наступним напрямом розвитку, спроектованого у такий спосіб навчально - інформаційного середовища, є створення умов для колективної співпраці студентів при розв'язанні навчально - дослідницьких завдань, в ході яких студенти навчаються ефективно працювати в команді, приймати колективні рішення, проводити дослідження тощо. Перспективним напрямом дослідження, на наш погляд, є вивчення впливу на формування професійної компетенції майбутніх фахівців економічного профілю колективної співпраці при розв'язанні навчально - дослідницьких завдань в умовах навчально - інформаційного середовища інституту.

Література

1. <http://www.osvita.org.ua/bologna/vprov/articles/17.html>.
2. Новые образовательные технологии в вузе: сборник материалов шестой международной научно-методической конференции, 2 – 5 февраля 2009 года. В 2-х частях. Часть 1. Екатеринбург: ГОУ ВПО «УГТУ – УПИ», 2009. 416 с. — Режим доступа: http://book.uraic.ru/project/conf/txt/003/notv2009_book_1.pdf.
3. Зайцева Е. Н. Информационно-обучающая среда: проблемы формирования и организации учебного процесса. — Режим доступа: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v6_i2/html/s3.html.
4. Тимофеева Н. Б. Организация самостоятельной работы студентов в информационно-образовательной среде. — Режим доступа: eduproc.wpkpsu.ru/upl_eduproc/sekc6/08.doc.
5. Жукова М. В., Гиченко Н. Р. Влияние развития информационно-обучающей среды колледжа на качество обучения студентов. — Режим доступа : <http://ito.edu.ru/2006/Rostov/V/V-0-9.html>.
6. Створення освітнього web-простору для навчання: [Електронний ресурс] — Режим доступа: [http://uiite.kpi.ua/ua/about-uiite/public /singlerecord.html?tx_wfqbe_pi1\[id\]=15](http://uiite.kpi.ua/ua/about-uiite/public /singlerecord.html?tx_wfqbe_pi1[id]=15).

МИТНИК О.Я.,

доктор педагогічних наук, доцент,
Київський університет
імені Бориса Грінченка

ЛІСКІН В.О.,

студент 4-го курсу факультету
прикладної математики,
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут», м. Київ

ФУНДАМЕНТАЛІЗАЦІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЯК ВАЖЛИВИЙ ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ СУЧАСНОГО ФАХІВЦЯ

У статті розкрито зміст загально дидактичних принципів реалізації особистісно-зорієнтованого та рефлексивно-діяльнісного підходів до побудови навчального процесу у ВНЗ, охарактеризовано ситуації розмірковування та успіху як фактор розгортання конструктивної взаємодії у підсистемах “викладач – студент”, “викладач – студентство”, “студент – студент”, “студент – студентство”, наведено приклади тестових завдань диференційованих за рівнем складності.

Ключові слова: конструктивна взаємодія, моніторинг, ситуація розмірковування, ситуація успіху, тестова робота диференційованого характеру.

В статье раскрыто содержание обще дидактических принципов реализации личностно-ориентированного и рефлексивно-деятельностного подходов к построению учебного процесса в ВУЗах, охарактеризованы ситуации рассуждения и успеха как фактор развертывания конструктивного взаимодействия в подсистемах “преподаватель – студент”, “преподаватель - студенчество”, “студент - студент”, “студент - студенчество”, приведены примеры тестовых заданий, дифференцированных по уровню сложности.

Ключевые слова: конструктивное взаимодействие, мониторинг, ситуация рассуждения, ситуация успеха, тестовая работа дифференцированного характера.

In article disclosed the contents of general teaching principles for

implementation person-oriented and reflective-active approach to the construction of the educational process at universities, described the situation of reason and the situation of success as factor to initiate a constructive interaction between subsystems "teacher – student", "teacher – students", "student – student", "student – students", showed the examples of test exercises differentiated by the level of complexity.

Key words: : constructive engagement, monitoring, the situation of reason, the situation of success, test exercises of differential character.

Актуальність проблеми дослідження. Відповідно до вимог щодо рівня професійної підготовки майбутніх фахівців, відображених у Законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", у Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI ст.) [12, 13]. та в основних засадах розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу [6], навчальний процес у ВНЗ має бути побудований на засадах особистісно-зорієнтованого та рефлексивно-діяльнісного підходів.

Метою статті є розкриття мотиваційно-цільового та оцінно-результативного компонентів професійної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ.

З позицій *особистісно-зорієнтованого та рефлексивно-діяльнісного підходів* [3, 4, 5, 8, 11, 17] конструктивна взаємодія у підсистемах "викладач – студент", "викладач – студентство", "студент – студент", "студент – студентство" розглядається нами як форма і як механізм здійснення процесу навчання у ВНЗ. В основі такої взаємодії лежить поєднання педагогічного керівництва з ініціативою та самодіяльністю студентів. Це означає, що у навчальному процесі домінує у часі ситуація розмірковування – ситуація пошуку, допитливості, сумніву. Саме ситуація розмірковування створює підґрунтя для розвитку особистості, творчої самореалізації кожного студента. У процесі ситуації розмірковування викладач зможе розвинути у студентів здатність брати на себе активну дослідницьку позицію з метою критичного аналізу, осмислення й оцінки ефективності вивчення всіх дисциплін; сформувати у майбутніх фахівців ставлення до себе як до діяча, яке виявляється в умінні створювати матеріальні та духовні цінності.

Дані підходи реалізується на основі принципів: гуманізації та демократизації процесу навчання, педагогічного стимулювання, діалогічного спілкування, індивідуалізації та диференціації процесу навчання, проблемності, свідомості, активності та самостійності студентів у навчанні. Розкриємо їх зміст.

Принцип гуманізації та демократизації навчання ґрунтується на повазі до кожного студента як до унікальної та неповторної особистості з властивим лише їй набором індивідуальних особливостей. Даний принцип тісно пов'язаний з принципом індивідуалізації та диференціації процесу навчання. З. Слєпкань зазначає: “На новому етапі розвитку людської цивілізації істотно змінюються погляд на людину, її місце і роль у розвитку суспільства, уявлення про формування людини, пріоритетів її особистісних якостей” [20, с. 23]. Вчена твердить, що “принцип гуманізації реалізується, зокрема, шляхом послідовної індивідуалізації педагогічного процесу – змісту, методів і форм навчання та виховання” [20, с. 24]. У Національній доктрині розвитку освіти зазначається, що система освіти має бути спрямована на особистість, базуватися на розумінні її особистісного й соціального досвіду. Саме освіта, в центрі якої особистість, стимулюватиме прагнення кожного студента постійно самовдосконалюватися [20]. Реалізація принципу індивідуалізації та диференціації процесу навчання означає, що навчальний матеріал відповідає уявленням і уподобанням, здібностям, здатності до самостійної роботи кожного студента. В такому разі кожний студент може відчувати (пережити) успіх у навчальній діяльності.

Застосування у навчальному процесі *принципу педагогічного стимулювання* означає, що кожна навчальна дія стає внутрішнім надбанням особистості. Система стимулів допомагає студентам у розв'язуванні навчальних завдань, є певним фактором щодо розгортання пізнавальної активності студентів на заняттях. Результатом стимулювання має бути перехід зовнішньої навчальної дії студента у психічний етап особистості – регулятор прагнення постійно пізнавати нове.

Реалізація *принципу діалогічного спілкування* допомагає кожному студенту відчувати себе суб'єктом навчального процесу. Це можливо тільки у рівноправному, партнерському і доброзичливому спілкуванні з викладачем. На необхідність такої взаємодії вказують вчені, які обґрунтовують особистісно-орієнтовані технології навчання. Це – Г. Балл, В. Бондар, А. Киричук, Н. Кузьміна тощо [2, 7, 14, 16].

Реалізація *принципу проблемності в навчанні* потребує створення викладачем проблемних ситуацій, усвідомлення їх та прийняття студентами, пошук варіантів розв'язання різноманітних педагогічних задач в процесі конструктивної взаємодії в підсистемах “викладач – студент”, “студент – студент” та перевірки правильності розв'язання. Проблемне питання, сформульоване викладачем, є засобом залучення студента до конструктивної взаємодії з викладачем та іншими студентами, спонукає майбутніх фахівців до розмірковування, дискусії, розвиває рефлексію. В процесі розв'язання проблемних задач розвиваються мисленнєві операції та якості мислення.

Реалізація *принципу свідомості, активності та самостійності студентів у навчанні* означає застосування викладачем проблемних лекцій, рольових тренінгів, самостійної роботи пошукового характеру.

У процесі конструктивної взаємодії між викладачем та студентами доцільно, на нашу думку, викладачеві здійснювати моніторинг якості навчальних досягнень студентів. Моніторинг є основою *оцінно-результативного компонента*. Поняття “моніторинг” походить від латинського monitor – той, хто нагадує, наглядає. Моніторинг означає постійний нагляд за певним процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату або попереднім припущенням [10]. Моніторинг представляє взаємозв'язок між такими складовими: процес оцінювання й аналіз досягнень і помилок, прогнозування корекції процесу залежно від отриманих результатів, порівняння результатів системного контролю навчальних досягнень кожного студента [10]. Дані моніторингу – це об'єктивна інформація щодо якості виконання завдань, поставлених викладачем.

Підґрунтям успішності кожного студента у процесі навчання є прагнення до досягнень, яке може забезпечити викладач, розгортаючи на заняттях ситуацію успіху [18]. Рушійною силою успіху у навчанні є внутрішня потреба, яка спрямована на те, щоб найповніше задовольнити свої інтелектуальні і духовні потреби, а також, що дуже важливо, ефективно само реалізовуватися, стверджуючись у процесі роботи як у власних очах, так і в очах однолітків. Виходячи з вище зазначеного, з метою розгортання на заняттях інтелектуальної активності радимо викладачам розвивали одночасно в студентів внутрішню й зовнішню мотивацію. З метою розвитку в тандемі внутрішньої й зовнішньої мотивації доцільно, на нашу думку, викладачам створювали ситуацію успіху. Ситуація успіху сприяє активізації пізнавальної активності, яка була підґрунтям пізнавальної діяльності студентів на заняттях. Викладачам необхідно фіксувати увагу на будь-якому без виключення, здобутку студента. Можна практикувати, щоб одногрупники плескали у долоні, викладач потискав руку студентові за оригінальне (альтернативне, раціональне) розв'язання педагогічної задачі, певного завдання. У таких умовах у студентів виникне бажання бути “почутими”, висловити власну думку з теми, що вивчається, пропонували, не боячись помилитися свої варіанти змістовного обговорення. З метою розвитку в студентів прагнення до досягнень, до створення власних продуктів творчості рекомендуємо викладачам оцінювали кожне виконане завдання у відповідній бальній системі. Так, за написання реферату, який містить тільки інформаційні дані – 10 балів; за реферат, який містить власні висновки, рекомендації, пропозиції – 20 балів. Якщо в рефераті є ще й власні “продукти творчості”, то за таку роботу додається ще 5 балів.

З метою налагодження більш тісного зв'язку із студентською аудиторією

наприкінці вивчення кожного модуля навчальної дисципліни доцільно, на нашу думку, щоб викладачі на підсумковому семінарському (практичному) занятті пропонували студентам роботу аналітичного характеру, яка містила такі питання:

а) назвіть і коротко охарактеризуйте поняттєвий апарат, яким Ви оволоділи, вивчаючи даний модуль;

б) яким чином готувалися (не готувалися – поясніть причину) до поточних семінарських та практичних занять;

в) які труднощі виникали під час підготовки до поточних семінарських та практичних занять, як Ви з ними справлялись;

г) чи відчували Ви практичну значущість матеріалу даного модуля, обґрунтуйте свої думки;

г) Ваші пропозиції щодо збагачення змісту даного модуля;

д) Ваше бачення проведення семінарських та практичних занять.

Однією з форм розгортання на заняттях ситуації успіху є тестова робота. З метою заохочення кожного студента до більш високих досягнень можна завдання тестових робіт диференціювати за рівнем складності (три рівня: I, II, III). Якщо студент правильно виконує кожне завдання рівня I, то йому можна поставити максимально **задовільно (Е або D)**. Це означає, що студент оволодів базовими уміньми з дисципліни, вміє розв'язувати типові задачі на один, два кроки (дії).

Якщо студент правильно виконує кожне завдання рівня II, то йому можна поставити максимально **добре (В або С)**. Це означає, що студент вміє правильно виконувати завдання, які містять два–три кроки (дії), з достатнім поясненням.

Якщо студент правильно виконує кожне завдання рівня III, то йому можна поставити максимально **відмінно (А)**. Це означає, що студент вміє правильно виконувати завдання, які містять три–чотири кроки (дії) з достатнім поясненням.

Наведемо приклад тестових завдань з курсу «Математичний аналіз», диференційованих за рівнем складності. Завдання відповідають програмі та підручникам зазначеного навчального курсу [9, 15].

Тип А – це тип тестових завдань із вибором єдиної правильної відповіді з декількох запропонованих варіантів.

Наприклад.

Питання 1. Якої функції є представлення розвинення по формулі Тейлора, $x^2 - \frac{x^6}{3!} + \frac{x^{15}}{3!}$.

1) $2\cos(2x)$

2) $\frac{\sin(x^3)}{3}$

3) $\frac{1}{2}e^{3x}$

4) $\sin(x^2)$

5) $\ln(3 + \frac{x^2}{2})$

Питання 2. Чому дорівнює границя

1) $\frac{5}{3}$

2) $\frac{8}{17}$

3) 0

4) $-\frac{3}{5}$

5) ∞

Тип В - це тип тестових завдань із введенням єдиної правильної відповіді.

Наприклад.

Питання 1. Обчислити інтеграл $\int_0^{\frac{\pi}{2}} x \cos x \, dx$.

Питання 2. Знайти значення границі $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{12x}{x^2 + 1}$.

Тип С - це тип тестових завдань із множинним вибором відповідей. У цьому випадку на відміну від завдань типу А, пропонується вибирати всі правильні відповіді серед запропонованих варіантів. При цьому не виключено, що правильна відповідь може бути єдиною.

Наприклад.

Питання 1. Вкажіть номер, тих чисел z , для яких $\operatorname{arg} z = \frac{\pi}{2}$

1) $z = -8i$

2) $z = 5i$

3) $z = -2$

4) $z = 8i$

5) $z = -i$

Питання 2. Вкажіть номери, тих елементів, які є в ряді $\sum_{n=0}^{\infty} ne^{\frac{3}{2}n}$

1) $2e^3$

2) $e^{\frac{3}{2}}$

3) $-2e^3$

4) 0

5) ∞

Тип D - це тип тестових завдань з підбором пар відповідності, зіставлення або протиставлення елементів двох представлених множин.

Наприклад.

Питання 1. Які дії над комплексними числами визначають наступні вирази

1) -1

2) $x^2 + y^2$

3) $(x_1x_2 + y_1y_2) + i(x_1y_2 + x_2y_1)$

a) Множення двох довільних чисел

b) Множення двох взаємоспряжених чисел

c) Піднесення уявної одиниці до квадрата

Питання 2. Співставити

1) $\lim_{x \rightarrow \infty} \frac{12x^{12} + \frac{12}{17}x^6 + 9x^2}{17x^{12} + 3x^7 - 12x^4 + 7x}$

2) $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{\sin 12x}{x}$

3) $\lim_{x \rightarrow 0} \frac{1 - (1 + 12x)^{17}}{-12x}$

a) $\frac{12}{17}$

b) 17

c) 12

Висновок. Розгортаючи на заняттях ситуації розмірковування та успіху, пропонуючи студентам диференційовані за рівнем складності тестові

завдання, викладачі зможуть розвинути у майбутніх фахівців рефлексію, прагнення до самоосвіти та до саморозвитку; виховати почуття відповідальності за свою роботу, потребу у конструктивній взаємодії з колегами по роботі.

Література

1. Аверьянов А.И. Системное познание мира (методологические проблемы) / Алексей Иванович Аверьянов. – М., 1985. – 97 с.
2. Балл Г. О. Психологічні аспекти гуманізації освіти: кн. для вчителя / Георгій Олексійович Балл. – К. – Рівне: Наукова думка, 1996. – 128 с.
3. Балл Г.О. Аналіз сутності особистісної свободи у контексті гуманізації освіти і виховання / Г.О. Балл // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. пр. / Ред. кол.: І.А.Зязюн та ін. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 33-42.
4. Бердяев Н.А. Философия свободы. Смысл творчества / Николай Александрович Бердяев. – М.: Правда, 1989. – 607 с.
5. Бим-Бад Б.М. Образование в контексте социализации / Б.М. Бим-Бад, А.В. Петровский // Педагогика. – 1997. – №3. – С. 15 – 19.
6. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., Шинкарук В.Д., Грубінко В.В., Бабин І.І. – Київ, Тернопіль: ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
7. Бондар В.І. Дидактико-психологічна концепція реалізації освітньо-професійних програм підготовки вчителя / В.І. Бондар // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 66-68.
8. Використання інтерактивних технологій навчання в професійній підготовці майбутніх вчителів / Н.С. Побірченко (ред.). – К.: Науковий світ, 2003. – 138 с.
9. Виленкин Н.Я., Марон И.А., Смолянский М.Л. Задачник по курсу математический анализ. М. «Просвещение», 1971.
10. Дибкова Л.М. Моніторинг навчальної діяльності як складова сучасної педагогічної технології / Л.М. Дибкова // Зб. мат. науково-методичної конференції “Навчальні інновації та їх вплив на якість університетської освіти”. – К.: КНЕУ, 2003. – С. 272 – 275.
11. Экспериментальное исследование продуктивных (творческих) процессов мышления // Сост. Д.Н. Завалишина, А.М. Матюшкин. – М.: Знание, 1973. – 252 с.
12. Закон України “Про освіту”: За станом на 8 грудня 2006 р. / Верховна Рада України. – офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во, 2006. – 40 с. – (Сер. “Закони України”).
13. Закон України “Про вищу освіту”: За станом на 17 січня 2002 р. / Верховна Рада України. – офіц. вид. – К.: Парлам. вид-во, 2002. – 38 с. – (Сер.

- “Законо України”).
14. Киричук О. В. Розвиток креативності вчителя в педагогічному спілкуванні / О.В. Киричук // Рідна шк. – 1995. – №12. – С.53–56.
 15. Кудрявцев Л. Д. Курс математического анализа. М. «Высшая школа», 1981.
 16. Кузьмина Н. В. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности: автореф. дис. на соискание научной степени доктора психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогическая психология” / Нина Васильевна Кузьмина. – Л., 1965. – 39 с.
 17. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. – 2-е изд. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
 18. Митник О.Я. Формування культури мислення молодшого школяра: теорія і практика: монографія / Олександр Якович Митник. – Тернопіль: Мандрівець, 2009. – 368 с.
 19. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – №29. – С.4 – 6.
 20. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: навч. посіб. / Зінаїда Іванівна Слєпкань. – К. : Вища шк., 2005. – 239 с.

МУЛІНА Н.І.,

кандидат педагогічних наук,
начальник відділу моніторингу якості
навчального процесу, Сумський
державний університет, м. Суми

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПРОБЛЕМИ ОЦІНКИ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УКРАЇНСЬКИХ ВНЗ

У статті розглянуто основні підходи до визначення поняття якості, оцінки якості навчального процесу. Визначені складники та проаналізовано функціонування системи якості у вищому навчальному закладі.

Ключові слова: якість освіти, система управління якістю.

В статье рассмотрены основные подходы к определению понятия качества, оценки качества учебного процесса. Определены составляющие и проанализировано функционирование системы качества в высшем учебном заведении.

Ключевые слова: качество образования, система управления качеством.

In the article some basic approaches to the understanding of quality are considered. The constituents of quality system in university are defined and the quality system functioning is analyzed.

Key words: quality of education, quality system management.

На тлі постійних звинувачень з різних боків у низькій конкурентоспроможності українських університетів та їх випускників слід зазначити, що, з одного боку, для цього є певні підстави, а з іншого, неможна не визнати, що провідними вищими навчальними закладами ведеться значна робота щодо підвищення якості навчального процесу. Очевидно, що й університетська наука сьогодні набуває нового розуміння, намагається стати справжньою альтернативою академічним науковим установам.

Питання якості освіти вже багато років обговорюється науковцями й практиками. Відомі точки зору з цього приводу В.Андрущенко, С.Гончаренка, Л.Горбунової, М.Згуровського., І.Зязюна, Л.Єршової-Бабенко, М.Кісіля, С. Клепка, М.Култаєвої, О.Локшиної, В.Лутая, О.Ляшенка, М.Михальченка, С. Сисоєвої, О.Савченко. Певні кроки в цьому напрямі здійснюються. Україна,

приєднавшись до Болонського процесу та запровадивши у вищих навчальних закладах нові підходи до організації навчального процесу, на наш погляд, недостатньо зробила для того, щоб реально підвищити якість освітніх послуг. Зокрема цьому заважає різне розуміння фахівцями, викладачами, студентами поняття якості як такої, різняться підходи до оцінки якості.

Мета даної роботи полягає у спробі проаналізувати підходи до визначення поняття якості, оцінки якості у роботі ВНЗ, розглянути складники та функціонування системи якості у освітньому закладі.

Поняття “якість” є очевидно складним і неоднозначним. Якість можна розглядати з різних боків, і цим зумовлюється наявність декількох визначень.

Філософський аспект – якість – внутрішня визначеність предмета, яка становить специфіку, що відрізняє його від усіх інших [4].

Соціальний аспект якості пов’язують із відношенням усього суспільства до відповідної продукції або послуг та залежить від рівня культури, доходів тощо.

Технічний аспект (розглядається разом з економічним) зумовлений кількісними та якісними змінами об’єкта дослідження та зіставляє його з еталоном.

Правовий аспект якості визначає відповідність сукупності властивостей об’єкта встановленій нормативно-технічній документації [7].

Узагальнюючи вищесказане та конкретизуючи дане поняття з метою його розуміння для роботи у ВНЗ, можна визначити **якість як сукупність властивостей та характеристик об’єкта (товару, послуги), які стосуються його здатності задовольняти встановлені або гадані потреби** [5].

Проте спроба оцінити якість не може зводитися до аналізу окремих властивостей об’єкта, а має відображати його цілісну характеристику [3]. Це відповідає одному з головних принципів розуміння якості – принципу її цілісності, який був закладений ще Аристотелем.

Багатогранність категорії зумовила її вивчення різними науками. Наразі розвиваються нова специфічна наука – **квалітологія** – наука про якість, та **кваліметрія** – її галузь, яка вивчає та реалізує методи кількісної оцінки якості (від англ. Quality - якість). Якість будь-якого об’єкта, товару, послуги має працювати на нас, споживачів, задовольняти наші потреби. Працювати не хаотично, з невідомим результатом, а цілеспрямовано – системно – на підвищення якості. Таким чином, розуміючи, що якість – системне поняття, ми маємо розглянути, з чого складається система якості. Класичне визначення системи звучить так: система – сукупність складових / частин, які працюють як єдине ціле. Як відомо, складовими системи є вхід, процес, вихід та зворотний зв’язок.

Якщо ми будемо говорити, наприклад, про якість роботи викладацького

складу, ми маємо визначитися як система якості працює в освітній установі – університеті. Отже, визначимо відповідні складові системи якості ВНЗ (Рис.1). На вході в систему ми бачимо різні зацікавлені сторони.

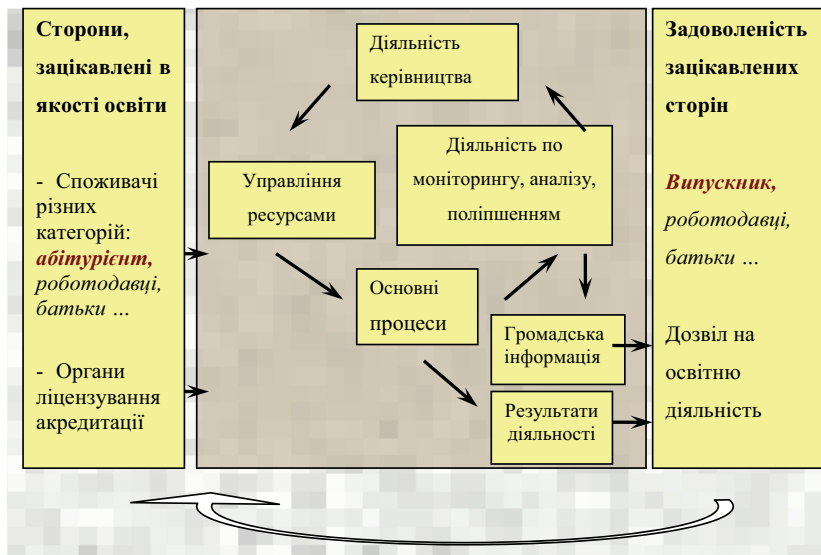


Рис.1. Функціональна схема системи якості ВНЗ

По-перше, це – індивідуальні споживачі, до яких ми відносимо абітурієнтів, їх батьків, роботодавців, викладачів тощо. По-друге, з боку держави створені органи ліцензування та акредитації, метою яких є взаємодія з навчальними закладами на предмет перевірки формальних показників функціонування ВНЗ щодо їх відповідності встановленим суспільством нормам.

Процес функціонування навчального закладу є доволі складним, проте, система управління якістю в ньому укладається в класичну модель. Провідну роль у формулюванні та реалізації політики в сфері якості та організації відповідної роботи відіграє керівництво. Цілком слушно в цій ситуації можна перефразувати приказку “Риба псується з голови” на “Риба оздоровлюється з голови”. Всі розуміють, що лише підтримка з боку керівництва може забезпечити впровадження інновацій, просування передових ідей і методик навчання. Керівництвом здійснюється управління ресурсами, встановлюються плани, визначаються напрями та основні показники діяльності.

Основними процесами для будь-якого ВНЗ мають бути навчальна та

наукова робота. Виховна робота не виокремлюється як основний процес у системі управління якістю, проте, у комплексній оцінці діяльності закладу щодо його позиціонування в соціальному та громадському вимірі відіграє значну роль. Основні процеси, з одного боку, забезпечують певні результати, які ми маємо на виході – задоволеність споживачів, а з іншого боку, підлягають детальному моніторингу, аналізу, оцінці, виявленню недоліків. Результати моніторингу та аналізу діяльності, як бачимо, надходять до керівництва з метою розробки планів заходів щодо поліпшень, встановлення перспективних показників за основними напрямками. В той же час важливою рисою функціонування системи управління якістю є прозорість отриманої при перевірках інформації та її доступність широкому громадському загалу.

Отже, підсумком роботи ВНЗ та результатом успішного впровадження системи якості в ньому є, як ми вже зазначали, задоволеність споживачів, яка може проявлятися у випускників, що знайшов гідну роботу; роботодавці, який готовий замовляти підготовку фахівців у даному навчальному закладі; батьках студентів та випускників, які можуть рекомендувати ВНЗ для вступу та навчання своїм друзям, знайомим, виступаючи, таким чином, опосередкованими рекламними агентами.

Крім того, в результаті позитивної оцінки діяльності ВНЗ представниками органів ліцензування та акредитації заклад отримує дозволи на здійснення освітньої діяльності та право підготовки спеціалістів різних кваліфікаційних рівнів. Слід зазначити, що будь-яка зовнішня оцінка роботи університету, в тому числі опосередковано через, наприклад, зазначення університету в різноманітних рейтингах, сприяє формуванню його позитивного іміджу.

Наступні два взаємопов'язані запитання, які потребують відповіді, є “Як організована робота над якістю?” та “Як працює викладач над якістю?” Намагаючись відповісти на ці запитання, ми маємо з'ясувати, які підходи практикує викладач у своїй професійній діяльності, як саме він організовує роботу, з яких етапів вона складається тощо.

Одним із найбільш оптимальних підходів до організації діяльності є процесний підхід (рис. 2). У разі його застосування в навчальному процесі, на етапі Plan – оцінки поточної ситуації та встановлення цілей – викладач формулює мету (їх може бути декілька – навчальна/практична, розвиваюча, виховна), планує види роботи, форми проведення занять зокрема. У практиці, як ми знаємо, різні види аудиторної та самостійної роботи вимагають відповідних форм проведення занять. Лекції, практичні заняття, семінари, лабораторні роботи, практикуми, індивідуальні заняття, хоча і проводяться, безумовно, з головною практичною метою “Навчити студентів...”, суттєво можуть відрізнитися формою організації: від класичної теоретичної лекції за темою до заняття-екскурсії/гри.



Рис.2. Процесний підхід

Слід звернути увагу, що за будь-яких обставин неможна допустити, щоб викладач, навіть який добре володіє дисципліною, прийшовши в аудиторію, відкрив книжку в довільному місці і з того місця почав опитувати студентів або розповідати новий матеріал. Такий “ефект неочікуваного” навряд чи сприятиме формуванню у студентів цілісного сприйняття дисципліни. Навчальна мета заняття має бути чітко сформульована, наприклад, *навчити студентів понятійного апарата; визначень основних понять, термінів; визначати критерії; аналізувати за схемою ... ; розповідати про власні уподобання.*

Вся робота викладача і студентів – етап Do – має бути спрямована саме на досягнення встановленої мети.

На етапі Check проводиться оцінка результатів діяльності та її ефективності.

Етап Act завершує цикл. На цьому етапі ви звіряєте, на скільки вам вдалося досягнути поставленої мети. Також виявляєте впливові фактори, наприклад, позитивні – *наявність електронних навчальних матеріалів; та негативні – незадовільне відвідування практичних занять студентами, низький вхідний рівень знань студентів*; посилюєте позитивні впливи; намагаєтесь нейтралізувати негативні впливи.

На нашу думку, окремої уваги потребує аналіз етапу оцінювання, адже від принципів його організації та методики проведення значною мірою залежить об’єктивність оцінки.

Оцінка з боку підходу до визначення поняття має два трактування: як

процес і як результат. Як процес – це дія по визначенню, наприклад, ціни, вартості, коштовності, розуміння значущості об'єкта. В цьому разі ми маємо на увазі *тестування, опитування, випробування.*

Як результат – це думка, міркування про якість, характер, значення, або прийняте позначення якості знань і поведінки учнів. У цьому випадку ми говоримо: “Смачно.” “Цікаво.” “Важливо.” “Двійка!”.

Об'єктивність оцінки-результату можлива лише за умови наявності та дотримання процедури оцінювання, тобто методики процесу оцінки.

За критерієм “хто проводить оцінку” розрізняють *самооцінку* та *зовнішню оцінку*. В ідеальному варіанті самооцінка студента та зовнішня оцінка, скажімо, з боку викладача мають максимально наблизитися одна до одної.

Отже, серед рекомендацій щодо практичної роботи з організації оцінки – самооцінки, слід зазначити, що **завдання викладача**: 1) навчити студента правильно проводити самооцінку, запропонувати йому алгоритм дій, критерії; 2) проводити зовнішню оцінку роботи та досягнень студента за тими ж визначеними критеріями.

Світовий досвід оцінки якості взагалі та освітніх досягнень зокрема, ґрунтується на використанні кваліметричних шкал, за якими визначаються кількісні показники за критеріями якості. А результати дозволяють здійснити ранжування об'єктів оцінювання.

Всесвітньо визнаним є досвід США щодо організації самооцінки в рамках Baldrige Quality Program, яка проводиться щорічно з метою визнання високої якості виробництва, надання послуг тощо. В галузі освіти розроблені *Educational Criteria for Performance Excellence* [2].

Досвід використання цієї програми протягом більше двадцяти років, зокрема у сфері освіти з 1990 року, підтвердив високу ефективність проведення самооцінки для підвищення якості. На її користь говорить те, що таким чином забезпечується прозорість роботи та отриманих результатів, задіяними виявляються практично всі співробітники, самооцінкою охоплюються всі види діяльності закладу, вона триває значний період.

Аналогічні підходи до оцінки якості впроваджуються Європейським фондом управління якістю (EFQM) [1]. Фондом розроблена Європейська модель ділової досконалості, премія за якою була вперше була призначена у 1992 році. Дана модель покладена за основу і в Росії [6], де проводиться потужна робота з забезпечення гарантії якості освіти, вищої зокрема, з метою повноцінної інтеграції до Європейського освітнього простору згідно з Болонською декларацією.

Для значного прориву в питаннях якості підготовки фахівців в українських університетах необхідно впроваджувати світовий досвід реалізації на практиці незалежного оцінювання якості недержавними установами, активно залучати до цього процесу громадськість.

Література

1. The EFQM Excellence Model [Електронний ресурс] / Режим доступу <http://www.efqm.org/en/Home/TheEFQMExcellenceModel/tabid/132/Default.aspx>.
2. The Malcolm Baldrige National Quality Award. Education Criteria for Performance Excellence 2011-2012 [Електронний ресурс] / Режим доступу: http://www.nist.gov/baldrige/publications/upload/2011_2012_Education_Criteria.pdf.
3. Бордовский Г.А. Управление качеством образовательного процесса [Текст]: монография / Г.А.Бордовский. -СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2001.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови (+Авторизований доступ) [Текст]: 250000 слів / Уклад. В.Т. Бусел. — К.-Ірпінь : ВТФ “Перун”, 2007. — 1736 с.
5. Гличев А. В. Основы управления качеством продукции. [Текст] / А.В. Гличев – М.: РИА “Стандарты и качество”, 2001. — 424 с.
6. Методические рекомендации по внедрению типовой модели системы качества образовательного учреждения. [Текст] / СПб.: Изд-во СПбГЭТУ, 2006. - 408 с.
7. Управление качеством: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности “Менеджмент организации” (061100) / В.М. Мишин — 2-е изд. перераб. и доп. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. - 463 с.

МУХІН Є.О.,

старший викладач кафедри фізичного
виховання і спорту,
Національний університет
кораблебудування
ім. адмірала Макарова,
м. Миколаїв

Кваліметрична модель освітнього моніторингу навчальних досягнень з аеробіки як засіб оцінки фізичного розвитку студента

У статті розглядається кваліметричний підхід до вивчення оцінки якості навчальних досягнень студентів з аеробіки, визначені параметри, фактори й критерії, розроблена кваліметрична модель визначення фізичного розвитку особистості.

Ключові слова: аеробіка, фізичний розвиток, кваліметрична модель, фактори, критерії.

В статье рассматривается кваліметрический подход к изучению оценки качества учебных достижений студентов по аэробике, определены параметры, факторы и критерии, разработана кваліметрическая модель определения физического развития личности.

Ключевые слова: аэробика, физическое развитие, кваліметрическая модель, факторы, критерии.

This article is about the qualimetrycal approach of studying the quality assessment of educational progress of students with aerobics, defined parameters, factors and criteria, was developed qualimetrycal model of definition of physical development of personality.
Key Words: aerobics, physical development, qualimetrycal model, factors, criteria.

Постановка проблеми та аналіз останніх досліджень і публікацій. Згідно з «Концепцією виховання дітей і молоді в національній системі освіти» вищі навчальні заклади повинні сприяти відновленню і збільшенню генофонду нації, здійснюючи підготовку фізично здорових молодих спеціалістів. Важлива роль у цьому процесі належить фізичному вихованню студентів. На думку С.І.Крамського, саме фізична культура і спорт мають значний соціальний

потенціал, який необхідно використовувати повною мірою. Однією з важливих ланок педагогічного процесу на заняттях з фізичної культури (зокрема аеробіки) є контроль та оцінювання навчальних досягнень студентів, який має бути комплексним. Це означає, що предметом контролю і подальшого оцінювання є такі рівні: теоретико-методична підготовленість, розвиток основних рухових якостей (фізичної підготовленості), засвоєння техніки фізичних вправ. Визначення рівня засвоєння техніки фізичних вправ з аеробіки має низку особливостей, адже предметом контролю й оцінювання можуть бути як кількісні, так і якісні характеристики. Оцінка техніки фізичної вправи з позиції якості вимагає контролю й оцінювання правильності її виконання, тобто співставлення та порівняння дій виконавця вправи зі зразком. Ця процедура передбачає фіксацію окремих помилок із врахуванням їх значущості у спотворенні техніки. Саме такий підхід щодо оцінювання виконання вправ з фізичної культури запропонували фахівці [3,4]. Однак методика експертного оцінювання якості виконання вправ не відповідає вимогам сучасної вищої школи, оскільки розроблена для 5-ти бальної шкали. Тому зазначені технології оцінювання якості виконання вправ з аеробіки потребують подальшого вдосконалення. Проблема моніторингу та оцінювання навчальних досягнень студентів із аеробіки є актуальною, оскільки при сумарному оцінюванні необхідно враховувати, що значущість вкладу окремих вправ у фізичну підготовленість студента є неоднаковою. Отже, сьогодні є потреба в розробці чітких підходів та критеріїв щодо оцінювання якості виконання вправ на заняттях з аеробіки у ВНЗ.

Метою дослідження є розробка технології оцінювання якості виконання технічних прийомів аеробіки у ВНЗ на основі теорії кваліметрії.

Методи дослідження: аналіз науково-методичної літератури, метод експертного оцінювання, методи математичної статистики.

Виклад основного матеріалу. Заняття спортом сприяють формуванню у студентської молоді впевненості в собі, психофізичної стійкості у стресових ситуаціях, соціальної мобільності, комунікабельності, активної життєвої позиції. В той же час можна констатувати, що в наш час однією з важливих проблем фізичного виховання студентів є зменшення у них мотивації до занять фізичною культурою та спортом. З метою мотивації студентів до занять фізичною культурою у Миколаївському національному університеті кораблебудування запроваджено таку систему навчання, де студент сам може обрати той вид спорту, яким йому до вподоби займатись. Відповідно до навчальної програми заняття з фізичної культури є обов'язковими лише на першому і другому курсах, але, як показує досвід, студенти університету продовжують займатись фізичною культурою і надалі, оскільки з часом розуміють, що фізична культура – це основа повноцінного життя.

Так, заняття з аеробіки включають комплекс дозованих вправ, які

виконуються з різним фізичним навантаженням і швидкістю. Вправи виконують у супроводі музики, завдяки чому у студентів створюється піднесений емоційний стан при виконанні фізичних рухів, що активізує процеси енергетичного обміну, засвоєння організмом кисню, діяльність симпатoadреналової системи. Все це сприяє фізичному розвитку особистості. Зовнішніми показниками фізичного розвитку (фізичного стану) є зміни просторових параметрів і маси тіла. Фізичний розвиток характеризується змінами показників, які можна умовно поділити на три групи:

- показники будови тіла, які свідчать про морфологічні зміни тіла людини;
- показники розвитку фізичних якостей, що характеризують зміни рухових функцій;
- показники здоров'я, що віддзеркалюють морфологічні і функціональні зміни систем організму людини.

Але фізичний розвиток не можна відокремлювати від загального розвитку людини, оскільки він залежить від багатьох факторів. Важливе місце у цьому процесі належить освітньому моніторингу початкових досягнень студентів, який включає поточний контроль оцінювання, коригування стану об'єкта та орієнтування (спрямування) його на розвиток. В нашому випадку об'єктом моніторингу є фізичний розвиток студентів засобами аеробіки. Отже, кваліметрична модель фізичного розвитку студентів складається з факторів:

1. Знання основних елементів фізичної культури людини.
 2. Володіння елементами фізичної культури.
 3. Рівень фізичного розвитку особистості.
- Кожен фактор у свою чергу деталізується певним набором критеріїв.

Перший фактор – знання основних елементів фізичної культури:

1. Знання основних фізіологічних принципів життєдіяльності людини;
2. Знання принципів організації розпорядку дня для здорового образу життя

Другий фактор – володіння елементами фізичної культури:

1. Регулярність (дисципліна) фізичного навантаження
2. Зміст фізичного навантаження.

Третій фактор – рівень фізичного розвитку особистості складається з набору тестових вправ з аеробіки для визначення рівня фізичного розвитку студентів:

1. Згинання та розгинання рук в упорі лежачи (кількість разів).
2. Піднімання тулуба з положення лежачи на спині (ноги закріплені, руки за головою) (кількість разів).
3. Присідання на одній нозі зі спиранням на гладку стінку (кількість разів).
4. Стрибки зі скакалкою (кількість разів за хвилину).

5. Згинання тулуба.

Для визначення вагомості кожного фактору і критеріїв ми провели анкетування серед студентів університету. Анкетування проводилося шляхом ранжування факторів і критеріїв моделі фізичного розвитку студентів та обчислювалася вагомість методом Дельфі (див. табл.1).

Таблиця 1.

Фактор	1	2	3	4	Сума	Вагомість
Знання основних елементів фізичної культури людини	1	1	1	2	5	0,21
Володіння елементами фізичної культури	2	3	3	3	11	0,46
Рівень фізичного розвитку особистості	3	2	2	1	8	0,33
Сума	6	6	6	6	24	1,00

Фактор1. Знання основних елементів фізичної культури людини
Обчислення вагомості критеріїв методом Дельфі (див. табл.2).

Таблиця 2.

Критерій	1	2	3	4	сума	Вагомість
Знання основних гігієнічних принципів життєдіяльності людини	1	3	2	1	7	0,29
Знання основних фізіологічних принципів життєдіяльності людини	2	2	1	3	8	0,33
Знання принципів організації розпорядку дня для здорового образу життя	3	1	3	2	9	0,38
Сума	6	6	6	6	24	1,00

Фактор 2. Володіння елементами фізичної культури
Обчислення вагомості критеріїв методом Дельфі (див. табл. 3)

Таблиця 3.

Критерій	1	2	3	4	сума	Вагомість
Регулярність (дисципліна) фізичного навантаження	1	2	2	2	7	0,54
Зміст фізичного навантаження	2	1	1	1	5	0,46
Сума	3	3	3	3	12	1,00

Фактор 3. Рівень фізичного розвитку особистості
Обчислення критеріїв методом Дельфи (див. табл. 4)

Таблиця 4.

Критерій	1	2	3	4	сума	Вагомість
Згинання та розгинання рук в упорі лежачи	1	5	3	2	11	0,18
Згинання тулуба	2	4	4	1	11	0,18
Піднімання тулуба з положення лежачи на спині	3	3	1	5	12	0,20
Присідання на одній нозі зі спиранням на гладку стінку	4	2	2	4	12	0,20
Стрибки зі скакалкою	5	1	5	3	14	0,24
Сума						

Таким чином, ми склали факторно-критеріальну модель фізичного розвитку студента за допомогою занять з аеробіки (див. табл.5)

Для оцінки рівня фізичного розвитку студентів ми ставили часткові оцінки відповідності кожному критерію в моделі та рівень розвитку визначали за такою шкалою:

1. Низький, якщо загальна оцінка становила в інтервалі від 0 до 0,5.
 2. Середній, якщо загальна оцінка становила в інтервалі від 0,51 до 0,55.
 3. Достатній, якщо загальна оцінка становила в інтервалі від 0,66 до 0,75.
 4. Високий, якщо загальна оцінка становила в інтервалі від 0,76 до 1,00
- Після вимірювання звели дані в таблицю і встановили періодичність цих вимірювань.

Факторно-критеріальна модель фізичного розвитку студента

Таблиця 4.

Фактор	Вагомість фактору	Критерій	Вагомість критерію
Знання основних елементів фізичної культури людини	0,21	Знання основних гігієнічних принципів життєдіяльності людини	0,29
		Знання основних фізіологічних принципів життєдіяльності людини	0,33
		Знання принципів організації розпорядку дня для здорового образу життя	0,38
Володіння елементами фізичної культури	0,46	Регулярність (дисципліна) фізичного навантаження	0,54
		Зміст фізичного навантаження	0,46
Рівень фізичного розвитку особистості	0,33	Згинання та розгинання рук в упорі лежачи	0,18
		Згинання тулуба	0,18
		Піднімання тулуба з положення лежачи	0,20
		Присідання на одній нозі зі спиранням на гладку стінку	0,20
		Стрибки зі скакалкою	0,24

Для визначення й оцінювання рівня технічної підготовленості студентів для занять з аеробіки доцільно, на нашу думку, використовувати інтегральне оцінювання якості. Відповідно до першого принципу кваліметрії кожна складна якість має складатись з кількох рівнів. Інтегральне оцінювання якості має дворівневу структуру. Перший рівень – оцінки за виконання окремих вправ. Другий - сукупність оцінок окремих компонентів (рухів), які складають комплекс. У практичній діяльності визначення й оцінювання якості виконання технічного прийому більш зручне, якщо фіксується наявність (відсутність) помилок. Тому на другому рівні слід спочатку оцінювати

помилки, а потім від максимальної оцінки відняти оцінку помилки.

Відповідно до принципів кваліметрії, кожна властивість, що складає певну якість, визначається двома числовими показниками:

1) Показником міри виразності цієї властивості M_{ij} ;

2) Показником вагомості цієї властивості серед інших властивостей відповідного рівня, тобто силою впливу на властивість вищого рівня A_{ij} ;

Сумарна оцінка всіх помилок, наявних під час виконання окремої j -ї вправи (на другому рівні) може бути визначена за формулою:

$$O_{\text{пом } j} = \sum_{i=1}^n M_{ij} A_{ij} \quad (1)$$

де n - кількість можливих помилок, які визначені попередньо і фіксуються у виконавця, $O_{\text{пом } j}$ - сумарна оцінка помилок, допущених під час виконання j -ї вправи, умова нормування:

$$\sum_{i=1}^n A_{ij} = 1 \text{ (для відносної шкали)} \quad (2)$$

$$\sum_{i=1}^n A_{ij} = 100 \text{ (для 100-бальної шкали)}$$

Отже, оцінка техніки виконання окремої вправи визначається зі співвідношення

$$O_j = 1 - \sum_{i=1}^n M_{ij} A_{ij} \text{ (для відносної шкали)} \quad (3)$$

$$O_j = 100 - \sum_{i=1}^n M_{ij} A_{ij} \text{ (для 100-бальної шкали)}$$

Інтегральна оцінка якості технічної підготовленості визначається за формулою:

$$IO = 1 - \sum_{j=1}^m O_j A_j \text{ (для відносної шкали)} \quad (4)$$

де m - кількість вправ, які складають комплекс й підлягають вивченню та контролю на певному етапі навчання, умова нормування:

$$\sum_{i=1}^m A_j = 1 \quad (5)$$

Для реалізації кваліметричного підходу під час оцінювання виконання комплексу вправ з аеробіки необхідно дотримуватись виконання таких дій:

- визначити вправи, які складають комплекс для окремої вікової групи студентів;
- для кожної із вправ визначити типові помилки, яких можуть допуститися студенти;
- методом експертної оцінки визначити коефіцієнти вагомості помилок у кожній вправі A_{ij} , та коефіцієнт вагомості окремої вправи A_j ;
- установити міру виразності помилки M_{ij} ;
- за формулою 3 обчислити кількість балів за виконання кожної окремої вправи;
- за формулою 4 визначити інтегральну оцінку технічної підготовленості.

Технологія оцінювання виконання вправ буде зручною у використанні, якщо із зазначеної послідовності викладач виконуватиме лише останні три дії. Процедура визначення міри виразності прояву помилок здійснюється безпосередньо під час оцінювання окремої вправи ($M_{ij} = 0$, якщо немає помилок; $M_{ij} = 1$, якщо є помилка).

Висновки. Отже, нами запропоновано кваліметричну модель та кваліметричний підхід до оцінювання техніки виконання фізичних вправ, що можуть бути використані під час оцінювання навчальних досягнень студентів з аеробіки.

Література

1. Гурман Л.Д. Педагогічні умови підвищення рівня фізичної підготовленості старшокласників. - Кам'янець-Подільський, 1996. – 124 с.
2. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент: цільове управління освітою на основі кваліметричного підходу: навч.посібник. - К., 1996. -140 с.
3. Ильинич В.И. Физическая культура студента. - Гардарики, 2002. – 448с.
4. Куриш В. Оцінювання навчальних досягнень учнів середньої школи з предмету фізичного виховання. - Дрогобич: Коло, 2004.
5. Лисицкая Т.С., Сидева Л.В. Аэробка. Теория и методика. - М. : ФАР, 2002. - 211с.

6. Мякиченко Е.Б., Шестакова М.П. Аэробика // Теория и практика проведения занятий. - М., 2006.- 255 с.
7. Ніколаєвський В.М. Соціологічна освіта в Україні: критерії та освітні стратегії досягнення якості [Електронний ресурс] / В.М. Ніколаєвський. – Режим доступу: <http://www.sociology.kharkov.ua>.
8. Шамова Т.И. Управление образовательными системами: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т.И.Шамова, П.И.Третьякова, Н.И.Капустин. - М.: ВЛАДОС, 2002.- 320 с.

НЕЛОВКІНА БЕРНАЛЬ О.А.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, в. о. завідувача кафедри
мовної підготовки іноземних
громадян, Луганський державний
медичний університет, м. Луганськ

УПРОВАДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОГО МОНІТОРИНГУ ЯК ОДИН ІЗ ОСНОВНИХ НАПРЯМІВ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА ПОЧАТКОВОМУ ЕТАПІ НАВЧАННЯ

Означене місце та роль засобів педагогічного моніторингу серед педагогічних умов формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання. Розглядається вплив педагогічного моніторингу на підвищення якості вищої медичної освіти. Ключові слова: педагогічний моніторинг, професійна спрямованість, педагогічні умови, початковий етап навчання, якість освіти.

Определено место и роль средств педагогического мониторинга среди педагогических условий формирования профессиональной направленности студентов медицинских специальностей на начальном этапе обучения. Рассматривается влияние педагогического мониторинга на повышение качества высшего медицинского образования.

Ключевые слова: педагогический мониторинг, профессиональная направленность, педагогические условия, начальный уровень обучения, качество образования.

The place and the role of means of the pedagogical monitoring are defined in the midst of pedagogical conditions of forming professional orientation of medical students in the primary stage of training. The influence of pedagogical monitoring for improving the quality of higher medical education is being considered.

Key words: pedagogical monitoring, professional orientation, pedagogical condition, primary stage of training, the quality of education.

Професійна освіта являє собою багатофункціональну систему зі

складною структурою, яка призначена формувати у членів суспільства систему професійних знань і вмінь, досвід їх творчого застосування в різних сферах життєдіяльності.

Провідні вчені в галузі педагогіки й психології вважають, що найбільш важливою властивістю особистості для професійного навчання та діяльності в обраній галузі є професійна спрямованість, яку розглядають як „найбільш істотне в характері особистості людини, те, від чого залежить загальний напрямок її життя, знань і вмінь, творчої діяльності” [1, с. 10].

На сучасному етапі система вищої медичної освіти України найбільшою мірою впровадила в навчальний процес принципи Європейської системи професійної підготовки фахівців. Розроблений галузевий стандарт підготовки студентів за напрямом „Медицина” передбачає формування всебічно розвиненого спеціаліста, однак здійснений аналіз підходів науковців та наявної практики підготовки лікарів, навчальних планів підготовки, робочих програм дисциплін початкового етапу навчання висвітлили наявність проблем у формуванні кожного з компонентів професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей та цього феномену в цілому.

Установлення середнього рівня професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей, особливо наявності нестійкої мотивації навчання, відсутності навичок навчально-пізнавальної та пошукової діяльності студентів, а також визначення можливостей процесу професійної підготовки лікарів на початковому етапі навчання щодо формування їхньої професійної спрямованості вказує на необхідність створення комплексу педагогічних умов ефективного формування зазначеного феномену. Серед основних напрямів забезпечення процесу формування кожного компонента професійної спрямованості студентів-медиків на початковому етапі навчання ми бачимо оволодіння студентами дидактичними формами й методами навчально-пізнавальної діяльності, властивих вищій медичній школі; формування професійного (клінічного) мислення; застосування засобів педагогічного моніторингу з метою своєчасного коригування процесів формування професійної спрямованості майбутніх лікарів.

Метою даної статті є дослідження ролі та місця засобів педагогічного моніторингу у процесі формування професійної спрямованості студентів-медиків на початковому етапі навчання.

Будь-які педагогічні впливи професійного розвитку особистості, формування її професійної спрямованості будуть ефективними, якщо відбувається постійне дослідження якісних та кількісних параметрів цих процесів, їхньої динаміки, виявлення та усунення чинників негативного впливу, коригування відповідно до вимог особливостей навчально-виховного процесу, потреб особистості, її індивідуальних властивостей. Таке постійне

дослідження може бути забезпечене завдяки *впровадженню засобів педагогічного моніторингу*.

Визначаючи необхідність упровадження педагогічного моніторингу як важеля ефективності процесу формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей, ми виходили з розуміння того, що професійна спрямованість особистості є складним явищем, пов'язаним зі зміною внутрішнього світогляду людини.

Оскільки педагогічний моніторинг „пов'язаний із виявленням і регулюванням впливу факторів зовнішнього середовища та внутрішніх факторів самої педагогічної системи” [2, с.122], а також з установленням зв'язків з іншими складовими навчального процесу, зокрема цілями [3, с.187], його застосування як важеля управління процесом формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей, на нашу думку, зможе зробити зазначений процес ефективним.

Базуючись на підходах дослідників педагогічного моніторингу щодо особливостей його застосування у вищому навчальному закладі, розглядаємо педагогічний моніторинг у вищій школі як процес безперервного науково-обґрунтованого діагностично-прогностичного відстеження змін у професійному становленні фахівця з метою включення результатів спостережень в управління навчально-виховним процесом у вищому навчальному закладі.

Розвиток моніторингу якості вищої медичної освіти пов'язаний з інтеграційними процесами української професійної освіти у світову систему освіти й науки. Вища медична освіта України, як було зазначено, починаючи з 1991 року перебуває в стані постійного реформування, чисельні заходи якого не завжди мають послідовний та ефективний характер. Разом з тим упровадження об'єктивного оцінювання якості підготовки лікарів стало нагальною потребою й обумовило створення системи моніторингу управління якістю освіти медичного спрямування. Нині систему якості, реалізовану для вищої медичної освіти України, забезпечують ліцензування та акредитація освітньої діяльності вищих навчальних закладів, а також упровадження системи галузевого моніторингу, яка передбачає проведення національних ліцензійних інтегрованих тестових іспитів та визначення рейтингу вищих навчальних медичних закладів.

Ліцензійний інтегрований іспит в Україні містить тестові екзамени відповідно до вимог підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями і є засобом стандартизованої діагностики рівня професійної компетентності майбутніх лікарів, яка проводиться на 3 – 4 курсах та наприкінці навчання перед державним іспитом. Це тестування здійснює незалежна від навчального закладу організація – Центр тестування

професійної компетентності фахівців з вищою освітою напрямів підготовки „Медицина” і „Фармація”, створений при Міністерстві охорони здоров’я України. Вищі медичні навчальні заклади мають опосередкований вплив на проведення тестування через зміст тестових завдань, що відповідає освітньо-професійним програмам підготовки лікарів та відбиває останні досягнення медичної науки й практики. У разі успішного складання ліцензійного іспиту студент отримує сертифікат встановленого МОЗ зразка, що є обов’язковою умовою допуску студента до державної атестації [4; 5].

Безумовно, уведення ліцензійного інтегрованого іспиту для студентів медичних спеціальностей сприяє зовнішньому оцінюванню якості навчання, однак забезпечення якості підготовки фахівців повинне базуватися на дослідженні різноманітних показників, зокрема й розвитку особистісної компетентності майбутнього лікаря. Ці дані потрібно збирати й аналізувати вже на початковому етапі навчання під час ретельного відбору абітурієнтів.

Недоліком ліцензійних іспитів, на думку провідних викладачів Національного медичного університету імені О.О. Богомольця, є неврахування його результатів у загальному рейтингу навчання студентів-медиків. Цей іспит проводять за системою „склав / не склав”, через що втрачено фактор оцінювання знань і вмінь студентів [6, с. 30]. Крім того, моніторинг фактично здійснюють у другій половині професійного навчання лікарів, що не дає можливості визначити недоліки процесу навчання саме в період отримання студентами теоретичних засад майбутньої медичної діяльності та вжити відповідних заходів для підвищення його ефективності. Тому моніторинг якості медичної освіти, на нашу думку, є більшою мірою моніторингом системи медичної освіти, а не педагогічним моніторингом, оскільки практично не вивчає різнобічні аспекти навчально-виховного процесу становлення майбутніх лікарів. На цьому акцентують увагу представники Івано-Франківської державної медичної академії, які вважають за необхідне проводити широкий внутрішній моніторинг у вищих медичних закладах, який би передбачав діагностику засвоєння знань і вмінь студентами у вигляді контролю початкового, поточного контролю й кінцевого рівня знань; моніторинг викладацького складу, якості викладання матеріалу; оцінку діяльності кафедр [7, с. 123]. Науковці наполягають, що ретельного дослідження потребують процеси формування ціннісної системи майбутніх лікарів, їхньої суспільної свідомості та загальної професійної культури, комунікативних умінь, психологічної готовності до медичної діяльності. Усі ці аспекти є важливою складовою особистості сучасного лікаря, його професійної спрямованості, підґрунтям подальшої професійної реалізації, але залишаються поза увагою моніторингових досліджень в системі медичної освіти.

У нашому дослідженні під педагогічним моніторингом студентів медичних

спеціальностей ми розуміємо процес безперервного науково обґрунтованого, діагностично-прогностичного спостереження за станом і розвитком професійної спрямованості студентів – майбутніх лікарів з метою оптимального вибору методів, форм і засобів формування її високого рівня завдяки формуванню в студентів-медиків навичок здійснення навчально-пізнавальної діяльності у вищій медичній школі як засобу їхньої дидактичної адаптації, розвитку професійного (клінічного) мислення, а також створенню та підтримці в межах навчально-виховного процесу сприятливого для формування професійної спрямованості соціально-психологічного середовища.

Об'єктом моніторингу формування професійної спрямованості є професійна спрямованість студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання. Суб'єктами моніторингу формування професійної спрямованості майбутніх лікарів є педагогічний та студентський (I – II курс) колективи, управлінський апарат вищого медичного навчального закладу.

Предметом моніторингу формування професійної спрямованості будуть змістовні характеристики (педагогічні умови) процесу формування мотивів, бажань, впевнень, інтересів, планів та інших аспектів, які наповнюють компоненти професійної спрямованості студента. Зазначені характеристики буде оцінено на підставі статистичних даних про стан різних аспектів та складових професійної спрямованості, відображених в офіційних документах та дослідницьких матеріалах. Це дасть змогу:

- схильність до підприємництва;
- диференціювати студентів медичних спеціальностей за рівнем сформованості професійної спрямованості та її складових і відповідно до цього стимулювати їх через створення відповідних педагогічних умов;
- встановити динаміку цілісного розвитку професійної спрямованості майбутніх лікарів та її окремих складових;
- визначити внутрішні чинники впливу на формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей тощо.

Оскільки впровадження системи педагогічного моніторингу формування професійної спрямованості дає можливість установити якісні та кількісні параметри зазначеного процесу, чинники впливу на формування професійної спрямованості особистості, визначити можливі заходи щодо покращення ефективності цього процесу, то використання засобів педагогічного моніторингу необхідно визначити як педагогічну умову, що створює підґрунтя доцільності та результативності всіх дій, що будуть задіяні з метою досягнення високого рівня формування професійної спрямованості майбутніх лікарів.

Здійснений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити,

що формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання буде результативним за дотримання таких педагогічних умов, як: формування в студентів-медиків навичок здійснення навчально-пізнавальної діяльності у вищій медичній школі як засобу їхньої дидактичної адаптації; розвитку професійного (клінічного) мислення майбутніх лікарів; упровадження засобів педагогічного моніторингу формування професійної спрямованості студентів.

Оволодіння студентами-медиками навичками навчально-пізнавальної діяльності у вищій школі дозволить не лише сприяти дидактичній адаптації студентів, але й розвинути мотиви навчання за обраною спеціальністю, означити її зміст та особливості вже на початковому етапі навчання.

Головним завданням підготовки сучасного лікаря є розвиток його клінічного мислення. Базуючись на результатах практичної роботи провідних викладачів системи вищої медичної освіти та власному досвіді, вважаємо, що ефективний розвиток клінічного мислення відбуватиметься завдяки організації та плануванню різноманітних видів самостійної роботи, застосуванню методів активного навчання, залученню студентів до проведення реальних наукових досліджень кафедр медичного університету та забезпеченню ефективної взаємодії викладачів і студентів.

Складність процесу професійного становлення студентів медичних спеціальностей указує на необхідність застосування моніторингу формування їхньої професійної спрямованості, що розглядаємо також як важіль управління результативністю впровадження всіх педагогічних умов задля забезпечення ефективності процесу формування досліджуваного нами феномену.

Таким чином, упровадження педагогічного моніторингу професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання є не тільки педагогічною умовою, складовою формування зазначеного феномену, але й нагальною потребою розвитку системи моніторингу у вищій медичній освіті взагалі.

Література

1. Мерлин В.С. Очерк теории темперамента / В. С. Мерлин. – М.: Просвещение, 1964. – 304 с.
2. Шишов С.Е., Кальней В.А. Школа: мониторинг качества образования / С. Е. Шишов, В. А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
3. Цехмістрова Г.С., Фоменко Н.А. Управління в освіті та педагогічна діагностика. Навч. посібник для студ. вищих навч. закладів / Г. С. Цехмістрова, Н. А. Фоменко. – К.: Видавничий Дім „Слово”, 2005. –

280 с.

4. Медицинское образование в мире и в Украине / Ю. В. Поляченко, В. Г. Передерий, А. П. Волосове и др. – Х.: ИПП „Контраст”, 2005. – 464 с.
5. Система управління якістю медичної освіти в Україні: Монографія / І. Є. Булах, О.П. Волослвець, Ю.В.Вороненко та ін. – Д., „АРТ-ПРЕС”, 2003. – 212 с.
6. Москаленко В. Досвід організації підготовки студентів до ліцензованих інтегрованих іспитів „Крок 1„ та „Крок 2” в національному медичному університеті імені О.О. Богомольця / В. Москаленко, О. Яворівський, Л. Остапик та ін. // Вища школа. – 2007. – № 2. – С. 24 – 30.
7. Купновицька-Сабадош М.Ю. Шляхи оптимізації результатів педагогічного процесу у медичних вузах / М. Ю. Купновицька-Сабадош, Р. В. Сабадош, В. А. Гриб та ін. // Галицький лікарський вісник. – 2004. – Т. 11. – № 2. – С. 123 – 124.

НЕРЯНОВ Ю.М.,

кандидат медичних наук, доцент,

ГОЛОВАХА М.Л.,

кандидат медичних наук, доцент,

КУДІЄВСЬКИЙ А.В.,

кандидат медичних наук, доцент,

Запорізький державний медичний
університет

НАШ ДОСВІД ВИКОРИСТАННЯ ПІДСУМКОВОГО – МОДУЛЬНОГО КОНТРОЮ НА КАФЕДРІ ТРАВМАТОЛОГІЇ ТА ОРТОПЕДІЇ ПІД ЧАС НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Рекомендована інструкція МОЗ України від 16.06.2005 «Про систему оцінювання навчальної діяльності студентів при кредитно – модульній системі організації навчального процесу і «Програми навчальної дисципліни з травматології та ортопедії для студентів Вищих навчально – медичних закладів III – IV рівнів акредитації» є примірником для створення на кафедрах робочих програм навчальної діяльності.

В інструкції та «Програмі» не визначені алгоритми проведення підсумкового – модульного контролю.

В статті авторами запропонований досвід кафедри травматології та ортопедії ЗДМУ оцінювання, як поточної навчальної діяльності студентів так і підсумкового – модульного контролю, практичної та теоретичної підготовки студентів з традиційним оцінюванням та конвертації у бали.

Ключові слова: початковий рівень знань, кінцевий рівень знань, поточний модульний контроль, підсумково – модульний контроль, конвертація оцінок у бали.

Предложенная инструкция МОЗ Украины от 16.06.2005 «О системе оценивания учебной деятельности студентов при кредитно – модульной системе организации учебного процесса и «Программы» учебной дисциплины с травматологии и ортопедии для студентов Высших учебных медицинских заведений III – IV уровней аккредитации» является рекомендацией для создания на кафедрах рабочих программ учебной деятельности. В данной инструкции не определены алгоритмы для проведения итогового – модульного контроля.

В статье предложен опыт кафедры травматологии и ортопедии ЗДМУ оценки, как текущей учебной деятельности студентов так и итогового контроля практической и теоретической подготовки студентов с традиционным оцениванием безошибочной конвертацией в баллы.

Ключевые слова: начальный уровень знаний, конечный уровень знаний, текущий модульный контроль, итогово – модульный контроль, конвертация оценок в баллы.

The proposed instruction of Ministry of Health from 16.06.2005 "About system of evaluating students' learning activities for credit - modular system of educational process and " Program "of traumatology and orthopedics discipline for students of higher educational establishments of health III - IV levels of accreditation" is a recommendation for work programs of training activities establishment at the chair. This manual is not defined algorithms of the final - module control.

In this article experience of traumatology and orthopedics chair of ZSMU assessment as ongoing training of students and the final control of the practical and theoretical training of students to the traditional estimation of error-free conversion into points.

Keywords: initial level of knowledge, final level of knowledge, current module control, final module control, convert estimates into points.

Вступ. На сучасному етапі медичної підготовки студентів значно збільшились обсяги, і характер інформаційного матеріалу [7].

Процеси Європейської інтеграції супроводжуються формуванням нових засобів навчання фахівців і критеріїв оцінки освітньої підготовки, вмінь і навичок студентів для реалізації положень Болонської декларації.

Міністерство охорони здоров'я України на виконання наказів МОН України від 23.01.2004 р. № 48 та № 49 «Про затвердження програми дій, щодо реалізації положень Болонської декларації в системі вищої освіти і науки України на 2004 – 2005 рр.», відповідно до вимог наказу МОЗ України від 31.12.2004 р. № 685 «Про експериментальне впровадження кредитно – модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних медичних (фармацевтичних) закладах III – IV рівнів акредитації у 2004- 2010 рр.», була надана інструкція «Про систему оцінювання навчальної діяльності студентів при кредитно – модульній системі організації навчального процесу» [3,8,9,10,11].

Матеріали та методи. У Запорізькому державному медичному університеті ректоратом, деканатом та навчальним відділом була проведена велика

реорганізаційна робота по впровадженню в навчальний процес, як основних положень Болонської декларації, наказів МОЗ та МОН України так і самостійно розроблених інструкцій, положень, методичних рекомендацій, тощо [1,4,6,8,9]. В положеннях та методичних рекомендаціях дана загальна схема проведення оцінювання навчальної діяльності студентів, як на теоретичних так і на кафедрах клінічної підготовки.

Оцінювання поточної навчальної діяльності

При оцінюванні засвоєння кожної теми модуля студенту виставляються оцінки за 4–ри бальною (традиційною) шкалою з використанням прийнятих у ВНЗ та затверджених цикловими методичними комісіями, критеріїв оцінювання для відповідної дисципліни. При цьому враховуються усі види робіт, передбачені методичною розробкою для вивчення теми.

Виставлені за традиційною шкалою оцінки конвертуються у бали в залежності від кількості тем у модулі.

Максимальна кількість балів, яку може набрати студент за поточну діяльність при вивченні модуля, вираховується шляхом множення кількості балів, що відповідають оцінці «5», на кількість тем у модулі з додаванням балів за індивідуальне завдання студента.

Мінімальна кількість балів, яку повинен набрати студент при вивченні модуля, для допуску до підсумкового модульного контролю вираховується шляхом множення кількості балів, що відповідають оцінці «3», на кількість тем у модулі.

Оцінювання самостійної роботи студентів

Самостійна робота передбачена в темі поряд з аудиторною роботою, оцінюється під час поточного контролю теми на відповідному занятті. Засвоєння тем, які виносяться на позааудиторну самостійну роботу, контролюється при підсумковому модульному контролі.

Оцінювання підсумкового модульного контролю

Підсумковий модульний контроль здійснюється по завершенню вивчення всіх тем модуля на останньому контрольному занятті з модуля.

До підсумкового модульного контролю допускається студенти, які відвідали усі передбачені навчальною програмою з дисципліни аудиторні заняття, та при вивченні модуля набрали кількість балів, не меншу за мінімальну. Студенту, який з поважної причини мав пропуски навчальних занять, вносяться корективи до індивідуального навчального плану і дозволяється відпрацювати академічну заборгованість до певного визначеного терміну. Для студентів, які пропустили навчальні заняття без поважних причин, рішення про їх відпрацювання приймається індивідуально деканом факультету.

Максимальна кількість балів, яку може набрати студент при складанні підсумкового модульного контролю, становить 80.

Підсумковий модульний контроль вважається зарахованим, якщо студент набрав не менше 50 балів.

Оцінювання модуля

Оцінка за модуль визначається, як сума оцінок поточної навчальної діяльності (у балах) та оцінки підсумкового модульного контролю (у балах), яка виставляється при оцінюванні теоретичних знань та практичних навичок відповідно до переліків, визначених програмою дисципліни.

Максимальна кількість балів, яку студент може набрати при вивченні кожного модуля, становить 200, в тому числі за поточну навчальну діяльність – 120 балів, за результатами підсумкового модульного контролю – 80 балів. Таким чином, обирається співвідношення між результатами оцінювання поточної навчальної діяльності і підсумкового модульного контролю 60% до 40%.

Таблиця 1. Конвертація кількості балів з дисципліни в оцінки за шкалою ECTS та за чотирибальною (традиційною) шкалою.

Кількість балів	Оцінка за чотирибальною шкалою
200–170	5
169–140	4
72 – мінімальна кількість балів	3
Менше мінімальної кількості балів	2

Результати дослідження. Для впровадження елементів кредитно – модульної системи організації навчального процесу на кафедрі травматології та ортопедії ЗДМУ переглянуті та адаптовані до існуючих вимог методичні розробки практичних занять за темами програми.

Особлива увага була приділена доопрацюванню характеру проведення поточного та підсумкового модульного контролю.

Для кожної теми змістового модуля розроблені тести початкового та кінцевого рівня знань. Тести початкового рівня по змісту орієнтовані на рівень підготовки студентів з суміжних дисциплін (анатомії, топоанатомії, фізіології, тощо). Проводився письмовий контроль на початку і в кінці заняття з заповненням тестового бланку (табл.2) [2,5,12,13].

Таблиця 2. Бланк відповідей початкового та кінцевого рівня знань (приклад).

Курс	Група	Рік	Бланк відповідей	
5	32	11р.	«Пошкодження плечового поясу та верхньої кінцівки»	
П.І.Б. Жирова К. В.			Тести початкового рівня знань	
Дата: 21.10.			1. А В С Д Е 2. А В С Д Е 3. А В С Д Е 4. А В С Д Е 5. А В С Д Е 6. А В С Д Е 7. А В С Д Е 8. А В С Д Е 9. А В С Д Е 10. А В С Д Е	11. А В С Д Е 12. А В С Д Е 13. А В С Д Е 14. А В С Д Е 15. А В С Д Е 16. А В С Д Е 17. А В С Д Е 18. А В С Д Е 19. А В С Д Е 20. А В С Д Е
			Тести кінцевого рівня знань	
			1. А В С Д Е 2. А В С Д Е 3. А В С Д Е 4. А В С Д Е 5. А В С Д Е 6. А В С Д Е 7. А В С Д Е 8. А В С Д Е 9. А В С Д Е 10. А В С Д Е	11. А В С Д Е 12. А В С Д Е 13. А В С Д Е 14. А В С Д Е 15. А В С Д Е 16. А В С Д Е 17. А В С Д Е 18. А В С Д Е 19. А В С Д Е 20. А В С Д Е

Використовуючи трафаретний контроль на протязі 5-7 хвилин викладач з'ясовує на які питання треба зосередити увагу студентів при вивченні даної теми.

Оцінка за засвоєння конкретної теми складається з оцінювання набраних балів студентом за рішенням тестів, як початкового так і кінцевого рівня знань.

Ми переконались, що іншого способу оцінити підготовку всіх студентів групи на протязі відведеного для заняття часу немає, тому, що викладач разом зі студентами згідно технологічній карті розподілу навчального часу по темі повинен провести дослідження курируємих студентами хворих, виконати роботи в перев'язувальній, гіпсовому залі і нерідко разом зі студентами прийняти участь в огляді і наданні медичної допомоги ургентно, хворому, який тільки поступає.

Для підсумкового модульного контролю нами розроблені та затверджені на засіданні центральної методичної ради ЗДМУ від 25.02.2010 р. методичні рекомендації «Підсумковий модульний контроль» [6].

На першому занятті студенти отримують для курації конкретних хворих, домашні завдання для рішення ситуаційних задач, та графік чергування у травмпункті. За два заняття до проведення підсумкового модульного контролю

студенти здають звіт про чергування у травмпункті з обов'язковим поясненням: що бачив, у чому приймав участь та, що виконав самостійно, зошит з рішенням ситуаційних задач (домашнього завдання) та написану студентом історію хвороби по конкретному хворому. Викладач перевіряє вдома надані звіти і оцінює їх в традиційну оцінку. Ми переконались, що нерідко є випадки коли студенти списують звіти у один одного або з інтернету. Тому при проведенні підсумкового модульного контролю здійснюється захист, як написаної студентом історії хвороби так і звітів про чергування у травмпункті та виконання домашніх завдань (рішення ситуаційних задач).

Таблиця 3. Бланк відповідей початкового та кінцевого рівня знань (приклад).

№ з/п	Види контролю	Максимальна традиційна відмітка	Максимальна кількість балів
1.	Перевірка історії хвороби та її захист	«5»	13
2.	Захист домашнього завдання (ситуаційні задачі), захист звіту про чергування на травмпункті	«5»	13
3.	Читання рентгенограм та заповнення картки	«5»	13
4.	Комп'ютерний, (бумажняно – письмовий) тестовий контроль		40
5.	Індивідуальна самостійна робота		1

Тестовий комп'ютерний контроль здійснюється в комп'ютерному класі, але не на всіх базах кафедри є комп'ютерні класи, а там де вони є бувають перенавантажені за графіком роботи, на такі випадки ми маємо бумажняно – письмовий варіант рішення тестів.

Висновки. Оцінювання – це один із завершальних етапів навчальної діяльності студента.

Наш досвід не є завершеною системою контролю по оцінюванню навчальної діяльності студентів при кредитно – модульній організації навчального процесу в університеті, але поміг нам зменшити кількість помилок на завершальному етапі підсумкового модульного контролю.

Ми надіємось заслухати на навчально – методичних конференціях різного рівня досвід поточного та підсумково – модульного контролю наших колег з інших ВНЗ.

Література

1. За загальною редакцією ректора університету, проф. Ю.М.Колесника. Положення про рейтингову систему оцінки діяльності кафедр Запорізького державного медичного університету. – Запоріжжя. – 2006. – 15 с.
2. Збірник тестових завдань та ситуаційних задач з ортопедії і травматології. – Запоріжжя. – 2006. – 140с.
3. Інструкція про систему оцінювання навчальної діяльності студентів при кредитно – модульній системі організації навчального процесу. – Київ. – МОЗ України. – 2005. – 7 с.
4. Методичні рекомендації з підготовки і проведення ліцензійних інтегрованих іспитів «Крок» як стандартизованої системи оцінювання якості освіти відповідно до вимог Болонського процесу. – Запоріжжя. – 2008. – 26 с.
5. Методичні вказівки по написанню історії хвороби при курації хворих з ушкодженнями та захворюваннями системи опори та руху. – Запоріжжя. – 2010. – 15 с.
6. Методичні рекомендації для викладачів з проведення підсумково – модульного контролю з курсу травматологія та ортопедія. – Запоріжжя. – 2010. – 19 с.
7. Милерян В.Е. Методические основы подготовки и проведение учебных занятий в медицинских ВУЗах. – Методическое пособие. – Киев. 1997. – 63 с.
8. Основні принципи кредитно – модульної системи організації навчання у контексті Болонського процесу. – Запоріжжя. – 2005. – 22 с.
9. Положення про застосування кредитно – модульної системи організації навчального процесу в Запорізькому державному медичному університеті. – Запоріжжя. – 2010. – 23 с.
10. Програма навчальної дисципліни для студентів вищих медичних закладів освіти III – IV рівнів акредитації. – Київ. – 2008. – 30 с.
11. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – Київ. – 2006. – 36 с.
12. Чеміріс А.Й., Нерянов Ю.М., Гейченко К.І., Хіль Л.В. Термінологічний словник – довідник з травматології та ортопедії. – Запоріжжя. – 2011. –152 с.
13. Чеміріс А.Й., Нерянов Ю.М., Кудієвський А.В., Шишка І.В. практичні навички та вміння з травматології та ортопедії. Навчально –наочний посібник для студентів ВМНЗ. – Запоріжжя. – 2010. – 64 с.

ОДИНЕЦЬ О.А.,

аспірант,

Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка

ВПЛИВ ДІЯЛЬНОСТІ «ПРОСВІТ» НА ПІДНЕСЕННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ УКРАЇНИ

В статті розглянуто технології формування готовності до професійної творчої діяльності студентів галузі «Мистецтво» ВНЗ I-II рівнів акредитації. Проведено теоретико-методологічне дослідження педагогічних технологій, принципів та вимог.

Ключові слова: технології, професійна діяльність, творча діяльність, молодший спеціаліст, підготовка до професійної творчої діяльності.

В статье рассмотрены технологии формирования готовности к профессиональной творческой деятельности студентов ВУЗов I-II уровней аккредитации в процессе практической подготовки. Проведено теоретико-методологическое исследование форм и методов профессионального образования.

Ключевые слова: технологии, профессиональная деятельность, младший специалист, подготовка к творческой творческой деятельности.

In the article technologies of forming of readiness are considered to professional creative activity of students of Vuzov I-II levels of accreditation in the process of practical preparation. Teoretiko-methodological research of forms and methods of professional'nogo education is conducted.

Key words: technologies, professional activity, junior specialist, preparation to creative creative activity.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються останніми роками в Україні, підписання Болонської декларації зумовили нові пріоритети професійної підготовки майбутніх фахівців. Талант і творча обдарованість стають сьогодні запорукою інтенсивного економічного розвитку країни і сприятливим фактором створення національного престижу. „У постіндустріальну епоху з її стрімким науково-технологічним піднесенням,

бухливим приростом знань і технологічними проривами, з прискореною глобалізацією всіх процесів, освіченість, інтелект, творчий потенціал особистості стають провідною продуктивною силою, визначальною передумовою і наріжним каменем процесу цивілізації ” [4, с.1–3.]. Дослідження проблеми підготовки фахівців в галузі «Мистецтво» 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 досліджень і публікацій. Проблема сутності та змісту була предметом дослідження 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, 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.

Аналіз останніх досліджень в галузі професійної підготовки студентів та оптимізації методів і прийомів професійної підготовки майбутніх фахівців (А.М.Алексюк, С.У.Гончаренко, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, І.П.Підласий, Д.Н.Кавторадзе, М.М.Поташник, Т.С.Яценко) показує, що все частіше в навчально – виховний процес закладів освіти впроваджуються нестандартні форми і методи організації навчальної творчої 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 фахівців. Однак, на нашу думку, залишається поза увагою вивчення проблеми розробки та застосування новітніх педагогічних технологій щодо формування готовності до професійної діяльності перукарів-модельєрів в процесі фахової підготовки.

Метою даної статті є науковий аналіз педагогічних технологій професійної освіти, спрямований на формування готовності до професійної творчої діяльності.

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 готовності до професійної творчої діяльності саме перукарів-модельєрів в процесі фахової підготовки, що враховують економічні зміни на сучасному етапі розвитку економіки України. Тому особливого вивчення потребують дидактичні основи навчально-виховного процесу, а саме дослідження технологій, форм та методів формування готовності до професійної діяльності.

У вітчизняній педагогіці поняття “технологія” широко використовується:

пишуть про освітні технології, педагогічні технології, технології навчання, технології в освіті, технології в навчанні, технології виховання. Проте в розумінні і вживанні поняття “технологія” існують великі розбіжності, починаючи з початкового тлумачення її як навчання за допомогою технічних засобів, до подання “технології” як систематичної і послідовної організації проєктованого процесу навчання.

Перш за все у нашому дослідженні ми розглядаємо поняття “педагогічна технологія” в широкому розумінні як категорію, що визначає однойменний технологічний підхід до освітніх процесів, і в вузькому – як технологію навчання, її інформаційну й процесуальну складові.

Ф. Янушкевич розглядає сутність сучасної технології навчання в єдності теорії та 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; оптимізацію навчального процесу; використання технічних засобів навчання й дидактичних матеріалів, які активізують навчальний процес; якісну оцінку результатів навчальної роботи; контроль знань, умінь і навичок студентів.

Відзначаємо роботи О.С. Падалки та А.С. Нісімчука, які сформулювали основні дидактичні принципи педагогічної технології [5].

Автори підкреслюють, що в основі сучасної педагогічної технології лежить 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.

В контексті нашого дослідження цікавими є роботи сучасних вчених, що займаються проблемами педагогічних технологій в професійній освіті. Так, В. Беспалько вважає, що педагогічна технологія є засобом досягнення цілей

навчання, сутність якого полягає в таких положеннях:

- попереднє проектування навчально-виховного процесу і подальше відтворення проекту в навчальній групі;
- передбачає проект навчально-виховного процесу, який визначає структуру і зміст навчально-пізнавальної діяльності самого студента;
- центральною проблемою є процес цілепокладання, який розглядається в двох аспектах: діагностичного цілеутворення і об'єктивного контролю якості засвоєння навчального матеріалу, а також розвитку особистості в цілому;
- передбачає структурну і змістовну цілісність всього навчально-виховного процесу;
- мета реалізації педагогічної технології – її методи та засоби [2, с.12-13].

А. Селевко вказує, що педагогічна технологія є змістовним узагальненням, яке збирає в себе зміст усіх визначень різних авторів. Вона може бути представлена трьома аспектами:

- науковим, який розглядає її як частину педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст і методи навчання, виховання і проектує педагогічні процеси;
- процесуально-описовим, який передбачає опис або алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту, методів і засобів для досягнення запланованих результатів навчання і виховання;
- процесуально-дієвим, який відображає здійснення педагогічного процесу і функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів [6, с.15].

Дослідженнями фахівців доведено, що традиційні технології навчання мало сприяють становленню та розвитку навчально-пізнавальної діяльності, не формують достатній рівень готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності. Сьогодні необхідно більшу увагу зосередити на практичних аспектах організації фахової підготовки майбутніх перукарів-модельєрів.

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 всього навчально-виховного процесу, виявлення системи методів, способів, прийомів, організаційних форм і засобів, тобто розробка та впровадження такої педагогічної технології, що сприятиме

цілеспрямованому формуванню готовності до професійної творчої діяльності.

Змінилися цілі освіти, які вимагають впровадження в навчальний процес професійного коледжу педагогічних технологій особистісно - розвиваючих, що формують готовність студентів до професійної діяльності. Це можливо за дотриманням наступних умов:

- наявність діагностично заданої мети навчання, тобто вимірюваного уявлення про очікувані результати;
- представлення досліджуваного навчального матеріалу у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань, ситуацій, проектів, вправ та ін.;
- наявність досить стійкої послідовності, логіки, етапів виконання навчальних завдань;
- вказівки способів взаємодії учасників професійно-освітнього процесу;
- мотиваційне забезпечення суб'єктів педагогічної діяльності і навчання, засноване на реалізації їх особистісних функцій в цьому процесі [3, с.299.

Г.В.Чаплицька, досліджуючи проблеми формування творчого ставлення студентів до професійних знань, відзначає, що технологія навчання включає зміст і структуру навчальної інформації, а також комплекс вправ і завдань, які забезпечують формування творчого ставлення до знань, розвиток навчальних і професійних умінь і навичок, накопичення початкового творчого досвіду професійної діяльності. Авторка вважає, що при розробці технології навчання необхідно прагнути до проектування таких видів діяльності, які максимально сприяють розвитку майбутніх фахівців, включають студентів в активні творчі дії, допомагають вибирати рішення в різних ситуаціях, в тому числі нестандартних і проблемних, творчо працювати з інформацією, висувати гіпотези, досліджувати процеси і явища, висловлюючи при цьому судження, приймати доцільні та адекватні позиції в діяльності і груповій взаємодії. При цьому слід пам'ятати про головну мету навчання – засвоєння глибоких та міцних професійних знань.

Саме на відтворення основної мети навчання, на наш погляд, мають бути спрямовані педагогічні технології сучасної професійної освіти.

Аналізуючи особливості формування готовності до професійної діяльності фахівців у ВНЗ I-II рівнів акредитації, відзначимо, що особливості навчання в коледжах, на жаль, недостатньо досліджені, особливо стосовно розробки та впровадження новітніх педагогічних технологій.

Тому важливим вважаємо дослідження І.В. Судибора-7, в якому розроблено й експериментально перевірено модель організації навчального процесу у коледжі та запропоновано педагогічну технологію професійної підготовки; К.Ф.Беркити 1, яка виявляла необхідність впровадження інноваційних педагогічних технологій до навчального процесу, активізації науково-дослідницької

діяльності викладачів і студентів.

Під педагогічною технологією формування готовності до професійної діяльності фахівців спеціальностей ВНЗ I-II рівнів акредитації в процесі професійної підготовки ми розуміємо алгоритм процесу, сукупність цілей, змісту, який відображає здійснення педагогічного процесу і функціонування всіх особистісних, інструментальних і методологічних педагогічних засобів для досягнення формування готовності до професійної творчої діяльності перукарів-модельєрів, необхідних для подальшої професійної діяльності за фахом.

Реалізація технології припускає використання системи різнорівневих завдань, спрямованих як на діагностику професійного й особистісного розвитку, так і на формування компетентності і розвиток особистості майбутнього фахівця. Нами встановлено, що серед різноманітних педагогічних технологій найбільш адекватними процесу підготовки, є наступні: технології ціле покладання; проектні технології; технології конкурсної діяльності; технологія проблемного навчання; дослідницькі технології; ігрові технології; тренінгові технології; екскурсійно-виставкові технології; інформаційні та комунікаційні технології; технології студентського самоврядування.

Висновок. Визначною складовою реформування професійної освіти є оновлення її змісту, удосконалення форм і методів навчання, що вимагає впровадження до навчально-виховного процесу нових освітніх технологій навчання. Отже, перспективою розвитку сучасного вищого навчального закладу I-II рівнів акредитації з формування готовності фахівців в галузі «Мистецтво» до професійної творчої діяльності, на основі суттєвого оновлення навчальної технології.

Література

1. Беркита К.Ф. Організація професійного навчання бакалаврів у фінансово-економічних коледжах: дис.... канд.пед.наук.:13.00.04 / Беркита Катерина Федорівна. – К., 1999. – 287 с.
2. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. / В. Селевко – М.: Педагогика, 1989.– 192с.
3. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: Учебн. пособие. – 2-е изд., перераб. / Э. Зеер. - М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж издательство НПО «МОДЭК», 2003. - 480 с.
4. Національна доктрина розвитку освіти // Освіта. – 2002. – №26. – С.1 – 3.
5. Падалка О.С., Нісімчук А.М. Педагогічні технології. / О. Падалка, А. Нісемчук. – К.: Укр. енциклопедія, 1995.– 254 с.
6. Селевко Г.К. Современные образовательные технологи / Г. Селевко. –М.: Народное образование, 1998.– 256 с.

7. Судибор І.В. Педагогические технологии формирования готовности студентов колледжа к профессиональной деятельности: дис...канд.пед. наук:13.00.08. / Судибор Татьяна Васильевна. – М., 2008. – 202 с.
8. Чаплицька Г.В. Формування творчого ставлення до професійних знань студентів економічних спеціальностей: дис. ... канд. пед. наук:13.00.04. / Чаплицька Ганна Вікторівна. – Х., 2003. – 131 с.

ПРОФЕСІЙНО ВАЖЛИВІ ЯКОСТІ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ ЯК ОСНОВА УСПІХУ ЇХ ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ

Автор статті висвітлює проблему визначення професійно важливих якостей майбутніх економістів, піднімає питання професійних вимог, наголошує на важливості вдосконалення професійно важливих якостей спеціалістів для їх професійного саморозвитку.

Ключові слова: професійно важливі якості, професійний успіх, професійний саморозвиток.

Автор статьи выдвигает на первый план проблему определения профессионально значимых качеств будущих специалистов, поднимает вопросы профессиональных требований, акцентирует внимание на важности усовершенствования профессионально значимых качеств специалистов для их профессионального саморазвития.

Ключевые слова: профессионально значимые качества, профессиональный успех, профессиональное саморазвитие.

The author of the article highlights the problem of future specialist professionally important character trait determination, brings up the question of professional requirements, and emphasizes the importance of professionally important character trait perfection for professional self-development of future specialists.

Key words: professionally important character traits, professional success, professional self-development.

Сучасний світ встановлює свої правила, тому професіонали і майбутні спеціалісти, аби іти в ногу з часом, встигати за всіма новітніми нововведеннями та модернізаціями, цікавляться питаннями оптимізації власних ресурсів, вдосконалення вмінь, навичок і розвитку свого потенціалу. В ракурсі теми, яка нас цікавить, виникає низка питань, серед яких наступні: «Що сьогодні очікують від майбутнього працівника, які до нього висувують вимоги?», «Що допомагає людині бути успішним спеціалістом?», «Які якості необхідно в собі розвивати, аби досягти успіху в кар'єрі та житті?». У даній статті ми спробуємо окреслити імовірні відповіді на ці питання.

Різними аспектами досліджень професійно значущих якостей спеціалістів займалися В. Беспалько, В. Боголюбов, А. Ветхов, М. Вудкок, Р. Готтсданкер, Р. Гріффіні, Д. Грунфелд, Е. Зеєр, Д. Зенгер, М. Князян, Н. Кузьміна, М. Осбалдестон, Є. Полат, О. Романовський, С. Сисоєва, С. Тарасова, Д. Френсіс, Е. Хайруліна, Л. Шипуліна та інші.

Тривалий час науковців усіх галузей наук цікавить питання уніфікації процесу досягнення успіху, існують спроби дослідити психологічні якості видатних діячів і вивести формулу успіху.

Цікавою спробою пояснити досягнення людини через особливості її темпераменту є дослідження професора магістерської школи бізнесу міста Стенфорд Дебори Грунфелд. Ґрунтовне опрацювання психолого-педагогічного фонду робіт, які присвячені професійно важливим якостям майбутніх економістів зроблено С. Тарасовою.

Досліджуючи існуючі вимоги до спеціалістів, науковці акцентують увагу на якостях, рисах, здібностях, вміннях та навичках працівників, має місце загальна тенденція уніфікації та групування цих компонентів. Стрижневими вміннями майбутніх спеціалістів М. Князян і Л. Шипуліна вважають: конструктивні, проєктивні, ґностичні, організаційні, С. Тарасова та А. Ветхов, розділяючи цю думку, додають до даного переліку комунікативні вміння. Провівши експертне опитування підприємців у сфері малого бізнесу, Е. Зеєр [2, 30] виокремлює наступний склад метапрофесійних якостей:

- самоменеджмент (синтез якостей, які дозволяють людині ефективно керувати собою в різних видах діяльності і спілкування); (самостійна спрямованість, мотивація);
- заповзятливість (підприємницька активність, здатність до прояву професійного ентузіазму, самостійність);
- комунікабельність (здатність до ділового співробітництва, готовність спільно працювати з іншими людьми, толерантність до чужої точки зору, а також навички комунікативної взаємодії);
- соціально-професійна відповідальність (внутрішня форма саморегуляції діяльності суб'єкта, що характеризується моральними принципами та правовими нормами);
- практичний інтелект (інтегрована здібність продуктивно вирішувати практичні проблеми і задачі на базі досвіду і професійної інтуїції);
- креативність (здібність створювати продукти, що відрізняються новизною, оригінальністю, унікальністю).

На думку Є. Полат [5,7], сучасний і майбутній роботодавець буде зацікавлений в такому працівникові, який:

- вміє думати самостійно і вирішувати різнопланові проблеми (тобто вміє використовувати отримані знання на практиці);

- має багате та творче мислення;
- володіє багатим словниковим запасом, що ґрунтується на глибокому розумінні гуманітарних знань.

На думку С. Сисоєвої [6, 265], самореалізації у житті та професійній діяльності сприяють «базові» якості особистості, які необхідно розвивати у комплексі і, які представлені чотирма підсистемами:

1. Підсистема спрямованості на творчість: позитивне уявлення про себе (адекватна самооцінка), бажання пізнати себе; творчий інтерес, допитливість; потяг до пошуку нової інформації, фактів; мотивація досягнення;

2. Підсистема характерологічних особливостей: сміливість; готовність до ризику; самостійність; ініціативність; впевненість у своїх силах і здібностях; цілеспрямованість; наполегливість; вміння довести почату справу до кінця; працелюбність; емоційна активність;

3. Підсистема творчих умінь: проблемне бачення; здатність висування гіпотез, оригінальних ідей; здатність до дослідницької діяльності; розвинуте уявлення, фантазія; здатність до виявлення протиріч; здатність до подолання інерції мислення; вміння аналізувати, інтегрувати та синтезувати інформацію; здатність до міжособистісного спілкування;

4. Підсистема індивідуальних «творчих» психічних процесів: альтернативність мислення; дивергентність мислення; готовність пам'яті; асоціативність пам'яті; цілісність, синтетичність, свіжість, самостійність сприйняття; пошуково-перетворюючий стиль мислення.

Ґрунтуючись на аналізі рис менеджера, які представлені різними авторами у науковій літературі, С. Тарасова [7, 41] стверджує, що високого рівня кваліфікації майбутній менеджер може досягти:

- усвідомлюючи, яким має бути майбутній менеджер;
- здобуваючи серйозну загальну освіту, яка допомагає розуміти зміни, що відбуваються навколо, інтерпретувати інформацію щодо економіки, політики, права, суспільства;
- постійно актуалізуючи знання та спеціалізовані вміння в ключових галузях діяльності підприємства;
- опановуючи знання та вміння у галузі управління, тобто формулювання стратегії, планування, організації, мотивування та контролю;
- самоудосконалюючись в управлінні колективом, спілкуванні, використанні власного часу, лідерстві, кількісних та якісних методах аналізу, іноземних мовах.

Основою успіху вона вважає потенціал менеджера, його професійні та організаторські вміння, життєву мудрість, здібності, інтелігентність, авторитет, інтелектуальний розвиток, уяву, лідерські здібності, мотивацію, відважність,

інтуїцію, віру у власні сили, вміння вибору можливостей, відчуття справедливості, толерантність, психічне й фізичне здоров'я тощо. Дослідниця наголошує, що широких знань, великого досвіду та розвиненості уяви менеджер не досягне без таких рис, як інтелігентність, творчість, уміння аналітично мислити та загальних здібностей.

Цікавою з цього приводу є точка зору майбутніх економістів. Студентам першого курсу Київського національного економічного університету імені Вадима Гетьмана було запропоновано визначити якості, які, на їх думку, обов'язково мають бути притаманними успішному економісту. Ті якості, які зустрічалися в анкетах найчастіше (не менше 0,7% відповідей), склали наступну послідовність (Табл.1.):

Таблиця 1. Пріоритетність визначення професійно важливих якостей економіста.

Якості та характеристики успішного економіста:	Кількість відповідей	Відсоток найчастіших відповідей:	Якості та характеристики успішного економіста:	Кількість відповідей:	Відсоток найчастіших відповідей:
аналітичний тип мислення	17	3,2%	креативність	7	1,3%
Наполегливість	14	2,6%	розсудливість	7	1,3%
Рішучість	12	2,2%	ініціативність	6	1,1%
Толерантність	12	2,2%	лідерські якості	6	1,1%
врівноваженість	10	1,9%	вміння йти на ризик	6	1,1%
Амбітність	8	1,5%	Ерудитія	5	0,9%
сила волі	8	1,5%	Уважність	5	0,9%
відповідальність	7	1,3%	відданість справі	4	0,7%
Інтуїція	7	1,3%	вміння знаходити компроміс	4	0,7%
логіка	7	1,3%	дипломатичність	4	0,7%
Загалом:	102	19%		54	9,8%
Загалом у двох стовбцях:	156	28,8%			

Дослідивши існуючий науковий доробок, урахувавши професійні ідеали майбутніх спеціалістів та провівши опитування працівників сфери фінансів, ми дійшли висновку, що досягненню успіху майбутнього економіста буде сприяти:

- високий рівень професійної спрямованості (значний інтерес до професії та впевненість у правильності її обрання);
- прагнення професіоналізму та професійного самовдосконалення;

- цілеспрямованість, визначеність щодо короткострокових і довгострокових цілей та пріоритетів життя;
- активність до сприйняття та опрацювання великих масивів інформації, розвинені аналітичні здібності;
- висока працездатність, працелюбність;
- самостійність (вміння самостійно ставити задачі, працювати і досягати поставлених цілей);
- розвинена сила волі, наполегливість та рішучість;
- інтернальна відповідальність;
- впевненість у своїх силах;
- здатність іти на ризик;
- комунікабельність, вміння роботи в команді;
- здатність до самоменеджменту та самоконтролю, інтерес до питань самоєфективності;
- прагнення розширювати свій кругозір, займатися самоосвітою, самовдосконаленням та саморозвитком.

Професійне становлення, прагнення особистості досягти свого ідеалу, вдосконалити себе триває все життя, оскільки змінюються умови та вимоги, відбувається переоцінка цінностей та зміна пріоритетів. Не новина, що вимоги професійного життя дуже високі, навчальна програма університету ускладнюється з кожним семестром і виключно професійна підготовка може займати у студента весь вільний час. З цього випливає, що процес психологічної самодопомоги має відбуватися паралельно, якісно і не вимагати значного бюджету часу. На нашу думку, це може стати можливим результатом впровадження тренінгів «Формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку», спрямованих на формування і розвиток чотирьох компонентів готовності до професійного саморозвитку:

- *мотиваційно-цільового*, який містить наступні складники: ставлення до професійного саморозвитку, наявність чітко визначених цілей, програми саморозвитку, усвідомлення цінності самопізнання та самореалізації, внутрішні та зовнішні позитивні мотиви обрання професії, прагнення успіху в діяльності;
- *пізнавально-операційного*, який охоплює: рівень самоменеджменту, здібність до саморозвитку та самоосвіти, самооцінку пізнавальних здібностей та рівні засвоєння знань;
- *професійно-орієнтовного*, який характеризується рівнем професійної спрямованості, схильностями та інтересами особистості до певних типів діяльності: людина – людина; людина – техніка; людина – знакова система; людина – природа;
- *особистісно - регулятивного*, який охоплює такі якості та уміння

особистості, як відповідальність, самостійність, самоконтроль, самовпевненість, емоційна стійкість, сила волі, рівень самоуправління, тип самоуправління та самооцінка вираження професійно значущих якостей особистості.

Така програма психолого-педагогічної підготовки студентів дозволить визначити цілі саморозвитку, сформувати установку на особистісно-професійний саморозвиток, сприятиме культивуванню її цінності, сформує та систематизує понятійний апарат, дозволить сформувати і закріпити практичні навички самопізнання, самоаналізу, самоменеджменту та саморозвитку студентів. Враховуючи ізоморфність психолого - педагогічних знань та сенситивність першого року навчання в університеті, даний курс можна вважати важливим інструментом формування готовності майбутніх економістів до професійного саморозвитку.

Очевидною є наявність значного інтересу до проблеми визначення основ професійного успіху та його складників. Актуальність професійного саморозвитку та питань особистісно-професійного самовдосконалення передбачає визначення структури цих явищ і моделі формування. Безсумнівно, неможливо запропонувати універсальну модель або формулу досягнення успіху в кар'єрі чи житті. Питання саморозвитку та досягнень є виключно індивідуальними і кожен спеціаліст обирає свою траєкторію розвитку, окреслює своє коло проблем, вирішення яких буде просувати його вперед. Спеціаліст – професіонал своєї справи – це сформована особистість, знання, вміння і навички якої доведені до певної міри досконалості її життєвим та професійним досвідом.

Вочевидь, шлях до успіху – спокійна наполегливість в роботі та навчанні, прагнення вдосконалити свої вміння та навички, отримати нові результати і реалізувати себе в обраній сфері, а мірило успіху – ступінь задоволення від отриманого результату та бажання нових перемог.

Література

1. Ветхов А.В. Саморазвитие профессионально значимых качеств будущего учителя на основе игровой педагогической технологии: дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Ветхов Андрей Валерьевич. – Челябинск, 2008. – 179 с.
2. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – №4. – С. 23 – 30.
3. Князян М.О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань (на базі вивчення іноземних мов) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теорія та історія педагогіки» / М.О. Князян. – Одеса, –1998. – 18 с.

4. Лобанова Т.Н. Банки: организация и персонал: [практическое пособие] / Лобанова Т.Н. – М. : БДЦ-Пресс, 2004 год. – 443 с.
5. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие [для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед кадров] / Полат Е.С., Бухаркина М.Ю., Моисеева М.В ; М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 272 с.
6. Сисоєва С.О. Освіта і особистість в умовах постіндустріального світу: [монографія] / С.О. Сисоєва. – Хмельницький. : ХГПА, 2008. – 324с.
7. Тарасова С. М. Формування у майбутніх менеджерів фінансово-економічного профілю готовності до управлінської діяльності: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Тарасова Світлана Михайлівна. – Кіровоград, 2006. – 232 с.
8. Хайруллина Э. Р. Системная ориентация системно-проектной деятельности как саморазвитие конкурентоспособности студентов инженеров-технологов : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук : 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Э. Р. Хайруллина. – Казань, 2007. – 43с.
9. Шипулина Л. А. Формирование профессионализма будущих экономистов средствами новых информационных технологий : дис. ...канд. пед. наук : 13.00.08 / Шипулина Людмила Александровна. – Ставрополь, 2004. – 199 с.

ПАЗЮРА Н.В.,

кандидат педагогічних наук,
докторант, Інститут педагогічної
освіти і освіти дорослих
НАПН України, м. Київ

МЕХАНІЗМИ ОЦІНКИ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ ЯПОНІЇ НА НАЦІОНАЛЬНОМУ ТА ГАЛУЗЕВОМУ РІВНЯХ

У статті досліджуються механізми забезпечення і контролю якості професійної підготовки в Японії. Автор характеризує специфіку цього процесу на національному та галузевому рівнях шляхом розкриття завдань, вимог, видів і методів оцінювання виробничого персоналу підприємств Японії.

Ключові слова: контроль якості, внутрішньофірмова підготовка, виробничий персонал, професійна кваліфікація.

В статье рассматриваются способы обеспечения контроля качества профессиональной подготовки в Японии. Автор характеризует специфику этого процесса на национальном и отраслевом уровнях через раскрытие заданий, требований, видов и методов оценки производственного персонала предприятий.

Ключевые слова: контроль качества, корпоративная подготовка, производственный персонал, профессиональная квалификация.

In the article the ways of providing quality control of professional training in Japan are considered. The author characterizes the specific features of the process on national and corporate levels through pointing out tasks, demands, types and methods of the evaluation of labour force of Japan companies.

Key words: control of quality, corporate training, labour force, professional qualification.

Незадовільний рівень підготовки фахівців навчальними закладами зумовлює посилення уваги сучасного суспільства до проблеми якості освіти і навчання. Система оцінювання якості підготовки кадрів виконує функцію основного інструмента трансформації освіти, тому актуальним виявляється розробка та удосконалення механізмів проведення оцінки знань і навичок як випускників навчальних закладів, так і працівників, які одержали їх в процесі

трудової діяльності.

У цьому контексті досвід Японії в проведенні оцінювання професійної підготовки економічно активного населення на національному та галузевому рівні є надзвичайно цікавим і корисним для подальшого впровадження в Україні. Специфіка професійної підготовки фахівців в Японії полягає у наданні переваги прийому на роботу випускників середньої школи, або випускників університетів без професійної спеціалізації та забезпеченні підприємствами внутрішньофірмового навчання працівників протягом всього економічно активного періоду, що забезпечує необхідний рівень професійної кваліфікації для продуктивної трудової діяльності у підприємстві. Оцінка якості підготовки є ключовою ланкою в організації навчання, яка демонструє ефективність витрат і результативність діяльності працівників.

Наукові пошуки російських і вітчизняних учених спрямовувались на висвітлення окремих аспектів системи освіти Японії. Ю.Боярчук, О.Галаган, М.Давидов, О.Джуринський, О.Михайлическо, Н.Репетюк, В.Пронников, І.Ладанов та інші розглядали проблеми і стан освіти, В.Володько, О.Глузман, М.Давидов, В.Єлманова, П.Пижигов, М.Родіонов, Ю.Романовська, О.Романовський, О.Сухоликтий висвітлювали проблеми розвитку вищої освіти, О.Джуринський, І.Зязюн, М.Родіонов напрями реформування освітньої галузі. Але питання професійної підготовки виробничого персоналу на японських підприємствах та запровадження механізмів для оцінки якості не стали ще предметом комплексних наукових досліджень.

Вивчення шляхів забезпечення і контролю якості професійної внутрішньофірмової підготовки в Японії є важливим для вивчення і подальшого впровадження, отже мета статті – охарактеризувати специфіку оцінювання професійної підготовки виробничого персоналу Японії на національному та галузевому рівнях. Відповідно до сформульованої мети основними завданнями вважаємо: розкрити сутність і задачі оцінювання виробничого персоналу підприємств; висвітлити вимоги до проведення оцінювання; визначити види і методи оцінювання.

Японія зробила багато зусиль на шляху до удосконалення системи первинної внутрішньофірмової підготовки прийнятих на роботу випускників навчальних закладів, неперервного розвитку професійних компетенцій працівників зі стажем. Проведене дослідження дозволяє стверджувати, що важливим механізмом у забезпеченні якості професійної підготовки є функціонування диверсифікованої та гнучкої національної системи кваліфікацій під керівництвом Міністерства здоров'я, праці і добробуту Японії. Система кваліфікацій надає об'єктивну інформацію про якість набутих знань, умінь та компетенцій виробничого персоналу відповідно до реальних потреб ринку праці. Її функціонування відбувається на національному рівні

(Національна система професійної кваліфікації) та на галузевому (система внутрішньофірмової кваліфікації) для визначення якості професійної підготовки економічно активного населення [10, с. 254].

Підвищення мобільності робочої сили в останні роки змушує надавати підтримку у процесі повторного працевлаштування для ефективного функціонування ринку праці, розвитку ринку праці, включаючи систему професійної підготовки для запобігання невідповідності між попитом і пропозицією робочої сили. В Японії «Національна система професійної кваліфікації» є засобом постійної модернізації системи професійної освіти і навчання працівників галузей промисловості. Вона забезпечує відповідність кваліфікацій вимогам роботодавців, гарантує задоволення потреб ринку праці. Національну систему кваліфікації працівників підприємств було запроваджено відповідно до «Закону про професійне навчання» з метою збільшення кваліфікованих працівників малого бізнесу у 1958 р. під керівництвом Міністерства освіти. Якщо у 1959 р. в Японії сертифікація працівників проводилося тільки з 5 напрямів професійної діяльності, то у 1993 р. їх кількість зросла до 133 [6, с. 280], а в серпні 2002 р. кількість професій дорівнювала 137 [3, с. 13].

«Національна система професійної кваліфікації» здійснює оцінювання професійних навичок працівників промислових і будівельних галузей. На основі терміну роботи працівника у даній галузі, рівня його освіти, ступеня важкості праці були запроваджені кваліфікаційні рівні. Кількість професійних напрямів з яких проводиться сертифікація національною системою постійно зростає, що сприяє збільшенню кількості спеціалістів на ринку праці. Незалежно від кваліфікацій запроваджених Міністерством здоров'я, праці та добробуту, існує 451 кваліфікація для державних посад у різних галузях (під юрисдикцією відповідних галузей і агенцій).

Для диверсифікації функцій Національної системи кваліфікації в Японії були створені системи Тестування навичок (National Trade Skill Testing and Certification System (NTSTC)), в якій функціонують державні організації для проведення професійної кваліфікації працівників різноманітних галузей виробництва та бізнес секторів, та Акредитована система внутрішньофірмового тестування. Приватні компанії мають власну систему сертифікації для внутрішнього оцінювання діяльності своїх працівників. Крім того, функціонує велика кількість кваліфікаційних приватних центрів: у 2001 р. 3.000 приватних організацій пропонували свої послуги у сертифікації працівників у межах національної системи. Вони визначають кваліфікацію та оцінюють рівень підготовки з тих професійних компетенцій, які важливі для виконання професійних обов'язків у певній компанії даного регіону [10, с. 255 - 257].

Різні міністерства Японії, такі як Міністерство освіти, міністерство

міжнародної торгівлі і промисловості приймають участь у сертифікації працівників, але Міністерство праці відіграє найбільш важливу роль у цьому процесі. Воно відповідальне за розробку та видання тестів для кваліфікаційного іспиту на основі базового освітнього рівня, одержаної практичної підготовки та досвіду практичної роботи [1, с. 24].

За існуючою системою, оцінювання підготовки проводиться у формі тестів за двома рівнями складності 2 (середній рівень) і 1 (вищий), які складаються з теоретичних і практичних завдань [8, с. 51]. Для одержання дозволу складати іспити 2-го та 1-го рівня працівники віком більш ніж 30 і 40 років повинні мати 5 і 14 років досвіду практичної роботи відповідно. У 1993 р. був запроваджений третій найнижчий рівень з деяких спеціальностей для надання можливості молоді без достатнього досвіду практичної роботи одержати професійну кваліфікацію. Сертифікацію необхідно проходити кожні 3 – 5 років, що не дозволяє застарівати знанням і навичкам, й сприяє їх постійному удосконаленню і оновленню [6, с. 281]. В залежності від результатів кваліфікаційних іспитів присуджуються: спеціальний розряд, перший розряд, другий розряд, та третій розряд для 133 професій. Деякі професії не класифіковані за розрядами і мають єдиний розряд [10, с. 255]. Також існують базовий розряд 1, базовий розряд 2 для іноземців [3, с. 14]. Вважається, що одержання сертифікату не тільки підвищує кваліфікаційний рівень і самооцінку працівників, а також позитивно впливає на конкурентоспроможність та престижність компанії в очах клієнтів і бізнес партнерів.

Наприкінці минулого століття зміни в виробничих технологіях, поширення третьої сфери зробили актуальним питання необхідності створення окремої системи кваліфікації для службовців. У 1994 р. для службовців була створена «Система бізнес кар'єри», яка поєднує функції забезпечення систематичного і поступового надбання професійних знань і вмінь, необхідних для виконання професійних обов'язків та їх оцінювання із одержанням сертифікату після завершення навчання [10, с. 256]. Сертифікація професійних навичок проводиться Центральною Асоціацією розвитку професійних навичок шляхом проведення тесту. Претенденти, які набрали необхідну кількість балів під час навчання видається кваліфікаційний сертифікат. Фінальний тест пропонується тільки учасникам, які закінчили курси та тим, хто має практичний досвід у даній діяльності (від 3 до 5 років). Такі міри сприяють об'єктивному оцінюванню досвіду службовців [4].

З самого початку запровадження Системи бізнес кар'єри корпорації виявили значний інтерес до неї з метою використання результатів для кар'єрного просунення персоналу. Активне використання Системи компаніями мотивує все більше працівників до участі у курсах підготовки та оцінювання.

Але не тільки компанії і працівники підприємств, а також населення у економічно активному віці виявляють інтерес до розвитку своїх здібностей. Кожен рік з початку роботи Системи майже 800.000 чоловік включаючи студентів і домогосподарок складають тести для одержання 9 головних кваліфікацій. За результатами проведеного опитування, мотивуючими чинниками стало бажання поглибити знання і удосконалити навички для використання їх у роботі, змінити роботу, або стати незалежним на ринку праці [4].

Одержання сертифікату не означає миттєвого одержання роботи працівниками, але значно підвищує гарантії у збереженні робочого місця, отримання додаткових виплат та бонусів, сприяє кар'єрному просуненню. Багато працевластувачів, особливо невеликих підприємств, заохочують свій персонал до складання кваліфікаційних тестів [8, с. 51]. У 2001 р. заявки подали 180.000 кандидатів, 90.000 з яких одержали кваліфікацію [10, с. 255]. В Японії сертифікація розглядається більш як засіб підвищення рівня професіоналізму та кар'єрного зростання на підприємстві, ніж як засіб документального підтвердження конкурентоспроможності на внутрішньому ринку праці. Крім цих чинників необхідно зазначити і низьку мобільність виробничого персоналу в Японії внаслідок існування традиційної практики «довічного найму» (особливо в великих компаніях), сильну залежність професійного розвитку персоналу у від внутрішньофірмової підготовки.

Проте, в умовах стрімких технологічних змін роботодавцям все складніше гарантувати постійні робочі місця, і тому останнім часом працівники японських підприємств все частіше виявляють бажання бути незалежними від будь якої компанії та впевненими у своїй конкурентоспроможності на ринку праці. Тому, контракти на основі професійних компетенцій почали набувати все більшої актуальності для всіх учасників на ринку праці. З появою контрактної форми працевлаштування кваліфікаційний сертифікат перетворився на гарант працевлаштування, який засвідчує конкурентоспроможність працівника на ринку праці [6, с. 281].

На відміну від інших країн світу, для японських працевластувачів більш значимим є одержання внутрішньофірмової професійної кваліфікації: тільки 18.2% компаній пропонують комплекс бонусів, як-то підвищення заробітної плати та інше для тих, хто має державний кваліфікаційний сертифікат [9]. В основному компанії використовують таку практику тільки для регулярних працівників – 40.7%, для обох груп працівників 18.9%, не використовують 1.6% компаній [7, с. 42]. Зазвичай промислові компанії мають власну систему кваліфікації на основі професійних здібностей та внутрішньофірмову систему сертифікації для внутрішнього оцінювання діяльності працівників [3, с. 14].

За проаналізованими матеріалами, для підвищення стимулу до розвитку

здібностей своїх працівників японські компанії почали модернізацію програм внутрішньофірмової підготовки шляхом диверсифікації змісту навчання. Крім того, запровадження у 90х рр. минулого століття внутрішньофірмової кваліфікації стало дієвим механізмом у оновленні професійної підготовки на підприємстві. Відповідно до статистичних даних, вже наприкінці 90х рр. 49.7% компаній запровадили свої системи професійної кваліфікації за якими працівники почали одержувати кваліфікаційний рівень [9]. Внутрішньофірмове оцінювання персоналу є процесом встановлення відповідності кваліфікаційного рівня працівника вимогам посади або робочого місця і визнається іншими підприємствами подібного профілю [12].

Оцінювання якості професійної підготовки працівників проходить на основі наявних компетенцій і результатів роботи. Важливо, що оцінюванню підлягають не тільки потенційні можливості працівника, але і реалізація цих можливостей у ході виконання обов'язків, відповідність результатів праці поставленим цілям. Здійснення внутрішньофірмового оцінювання корпоративних компетенцій слугує основою для проведення кар'єрного просунення працівників, встановлення відповідної заробітної плати [11]. Така практика є дуже важливою для компаній Японії у зв'язку з поступовим відмовленням від деяких компонентів «системи старшинства» у заробітній платі, розподілу завдань за компетенціями тощо [12].

Зростання кількості нерегулярних працівників та диверсифікація типів працевлаштування внаслідок зміни промислової структури Японії актуалізує важливість оцінювання якості освіти і професійної підготовки. Оцінка компетенцій працівників формує основу менеджменту персоналу Японських компаній.

Як працівники будуть відноситися до нової системи і будуть мотивовані підвищувати свій професійний рівень залежить від успішного втілення ефективної системи оцінювання. Деякі компанії почали здійснювати підвищення заробітної плати і пропонувати виплату додаткових бонусів на основі результатів оцінки професійної діяльності. Статистичні дані свідчать, що в Японії у новому тисячолітті відбувалось збільшення кількості компаній, які використовували систему оцінювання професійних здібностей (60.3% компаній у 2008 р.). У 2006 р. найбільша кількість компаній із подібною практикою працювали у галузі фінансування і страхування – 78.7%; будівництва – 75.4%; найменша кількість компаній спостерігалась в галузі освіти і навчання – 49.7%; транспортній галузі – 51.5%. Великі компанії (від 1.000 до 5.000 працівників) використовували таку систему найбільш часто – до 72.8% компаній [7, с. 40 – 41].

Методи виконання внутрішньофірмових процедур оцінювання персоналу включають спостереження у неформальних умовах, у робочій обстановці,

тестування, експертні оцінки (формування групи експертів, визначення сукупності якостей і одержання експертних оцінок), аналіз конкретних ситуацій, самозвіт, оцінка методом комітетів. 36.1% компаній проводять внутрішньофірмовий екзаме́н для перевірки навичок працівників, 27.7% запровадили систему об'явлення вакансій та заохочують працівників до навчання для одержання запропонованих вакансій (професій). У 28.1% компаній організована форма перехресного контролю, за яким працівники з різних відділів, які не знайомі один з одним виявляють рівень знань. Більш поширеною (53.9% компаній) є форма оцінювання, за якою працівники направляються до фірм подібного профілю діяльності з метою навчання і подальшого оцінювання. 45.9% ініціювали програму для навчання відісланих до філій працівників на базі університетів та дослідних інститутів [9].

Для одержання кваліфікаційного рівня необхідно одержати оцінки консультантів – оцінників експертної групи комітету. Наставник кожного працівника, який проходить сертифікацію виконує функцію його представника в експертній групі та пояснює експертам можливість одержання нового рівня, надає докази покращення працівником досягнень та активно приймає участь в обговоренні. Процес винесення рішення займає майже місяць, і зазвичай працівники відчувають значну відповідальність. Але за думкою більшості, оцінювання компетенцій важливий і необхідний чинник розвитку персоналу. Такий тип системи приводить до підвищення задоволення та відчуття справедливості у працівників [5, с. 16 – 17]. Для забезпечення прозорості оцінювання діяльність кожного працівника оцінюються з точки зору двох аспектів: з точки зору індивідуальних цілей погоджених з керівництвом працівника та моделей поведінки визначених для кожного штатного рівня. Результати оцінювання представляються пізніше і працівнику для ознайомлення [2].

Результати оцінювання професійних здібностей працівників використовувались японськими компаніями для визначення стандартів оцінювання професійності персоналу, для встановлення відповідних завдань, модернізації системи розвитку людських ресурсів, для підготовки стратегій і планів розвитку людських ресурсів, запровадження стандартів компетенцій для нових претендентів на роботу, як засіб надбання навичок. Остаточне визначення якості професійної підготовки відбувається шляхом проведення компетентісного іспиту (для 55.3% компаній), розглядання результатів інших державних кваліфікацій, або результатів приватних закладів кваліфікації, проведення внутрішньофірмового іспиту [7, с. 41 – 43].

Отже, здійснений аналіз дозволяє зробити висновок про важливу роль Національної системи кваліфікацій Японії у посиленні соціальної і професійної мобільності фахівців, адаптації різних груп економічно активного населення

до постійних змін, що відбуваються на ринку праці.

Запровадження механізмів оцінки професійних компетенцій виробничого персоналу на національному та галузевому рівні сприяє підвищенню професіоналізму, компетентності і конкурентоздатності працівників на ринку праці. В нових умовах соціально-економічного розвитку суспільства і перегляду деяких принципів традиційного корпоративного менеджменту проведення оцінки діяльності персоналу забезпечує формування і ефективне використання творчого потенціалу особистості.

Література

1. Barbara Border. The status of alternative assessments through the 1990s: performance and the authentic assessments in relation to vocational and technical education. Vocational Technical education consortium of states, Decatur, GA, 1998. – 53 p.
2. Development of Human Resources to Play an Important Role in Environmental and Social Activities/ System of management The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin. [Електронний ресурс]. – Доступ к ресурсу: <http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1995/vol34-02/05.htm>.
3. Di Yan. Study on Training for Senior Skilled Workers A Comparison between Japan and China (Summary). The Japan Institute for Labour Policy and Training, China Academy of Labour and Social Security, Ministry of Labour and Social Security, P.R.China. - March, 2007. – 30 p.
4. Hiroki Sato. New Education and Training System for White-Collar Workers. The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin. Vol. 34 - No. 02 February 1, 1995. [Електронний ресурс]. – Доступ к ресурсу <http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1995/vol34-02/05.htm>.
5. Report from “The Research Association on Lifelong Career Development Support and Corporate Organization”, Human Resources Development Bureau, Ministry of Health, Labour and Welfare, July 20, 2007. – 65 p.
6. Simone J. van Zolingen. Developments in Education and Training in Japan, Radboud University Nijmegen, The Netherlands. – 2005. – P. 277 – 283.
7. Summary of Results of the Fiscal 2008 Basic Survey of Human Resources Development. - 2009. – 59 p.
8. Taira Koji, Levine Solomon B. Educational and labour force skills in postwar Japan. Final report. Office of educational research and improvement, Washington, DC. – 1986. – 67 p.
9. Takashi Kawakita, Japanese In-House Job Training and Development Vol.35-No.04 April 1, 1996 [Електронний ресурс]. – Доступ к ресурсу <http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1996/vol35-04/06.htm>.

10. VET through one's lifetime: new approaches and implementation. Proceedings of the KRIVET International conference on VET (2ND, Seol, Korea, October 15 – 16, 2002). Korea research institute for vocational education and training, Seoul. – 2002. – 339 p.
11. 11. White-Collar Workers Stress Professional Vocational Ability, a Ministry of Labour Survey Says / HUMAN RESOURCES MANAGEMENT, The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin. Vol.34-No.02 February 1, 1995. [Електронний ресурс]. – Доступ к ресурсу <http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1996/vol35-04/06.htm>.
12. 12. White Paper on Labour 1996 - Outline of the Analysis. The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin Vol. 35 - No. 10 October 1, 1996 [Електронний ресурс]. – Доступ к ресурсу <http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1996/vol35-10/05.htm>.

ПОЛЕСЯ Т.Л.,

кандидат біологічних наук, доцент,
координатор з впровадження ECTS

ГУМІНСЬКИЙ Ю.Й.,

доктор медичних наук, професор,
проректор з навчальної роботи

ФОМІНА Л.В.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач навчального відділу

Вінницький національний медичний
університет ім. М.І. Пирогова

МОНИТОРИНГ 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 вищій медичній навчальній закладі 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.

Ключові слова: кредитно-модульна система навчання, рейтингова шкала ECTS.

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-модульным 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.

Ключевые слова: кредитно-модульная система обучения, рейтинговая шкала ECTS.

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 given bases to take conclusions about gradual coadaptation of the national traditional and new European higher educational system.

Key words: credit-module system of organization of educational process, marks, credit, ranging in the system of ECTS.

Вступ. Процес об'єднання Європи, його поширення на схід супроводжується формуванням спільного освітнього і наукового простору та розробкою єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері. Міністрами освіти європейських держав була узгоджена Великий хартія провідних університетів Європи, в якій викладені основні принципи: формування співдружності провідних європейських університетів та об'єднання національних систем освіти і науки в європейський простір з єдиними вимогами, критеріями і стандартами. Головна мета цього процесу, що дістав назву Болонського, це консолідація зусиль наукової та освітньої громадськості й урядів країн Європи для істотного підвищення конкурентоспроможності європейської системи науки і вищої освіти у світовому вимірі, а також для підвищення ролі цієї системи в суспільних перетвореннях. На всіх етапах Болонського процесу було проголошено, що цей процес: добровільний; полісуб'єктивний; такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; такий, що враховує і зберігає національні особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний. Впровадження основних положень Болонського процесу впродовж тривалого часу (починаючи з 1999 року) у вищі освітні заклади Європи, в тому числі й в Україні, виявило його нерівномірність, суперечливість і разом з тим складність. Приєднання або неприєднання країн Європи до цього процесу мають свої переваги і певний ризик. Але, з урахуванням усіх “за” і “проти” для країн, які ставлять за мету економічний і суспільний розвиток, і, зрештою, вступ до Європейського Союзу (ЄС) альтернативи Болонському процесу немає. Стратегія реформування вищої освіти України на сучасному етапі передбачає її інтеграцію у європейський

та світовий освітній простір. Реформування медичної вищої освіти дозволить адаптувати національну систему вищої освіти до вищої освіти Європи [9]. На сьогоднішньому етапі одним з найважливіших стратегічних завдань вищої освіти України є забезпечення якості підготовки фахівців на рівні міжнародних вимог, взаємовизнання країнами-учасницями дипломів про вищу освіту, сприяння мобільності студентів [1-2]. Процес євроінтеграції вимагає нових підходів до організації навчального процесу у вищих медичних навчальних закладах та полягає у запровадженні кредитно-модульної системи навчання (КМС). Відповідними наказами МОН та МОЗ України у всіх вищих навчальних медичних закладах (ВНМЗ) України з 2005-2006 н. р. запроваджено новий план підготовки майбутніх лікарів, основою якого є кредитно-модульна система навчання (КМС). Новий план передбачає структуровану в кредитах систему навчання, рейтингову систему оцінювання успішності студентів за шкалою ECTS, модульне викладання дисциплін [3]. КМС стартувала 6 роки назад, тому при її реалізації визначились суттєві розбіжності та протиріччя. Нами був проведений аналіз змісту навчального плану при впровадженні КМС з врахуванням національних особливостей вищої медичної освіти в процесі його реалізації. Для порівняння якості навчання проаналізовані данні поточної атестаційної успішності студентів, які навчалися за традиційною системою (2006-2007 н.р.) та за кредитно-модульною системою (2010-2011 н. р.)

Основна частина. Згідно наказів МОН та МОЗ України у всіх вищих навчальних медичних закладах України, в тому числі й у Вінницькому національному медичному університеті ім. М. І. Пирогова, з 2005-2006 навчального року впроваджено кредитно-модульну систему навчання на медичному факультеті, а з 2009-2010 н.р. згідно наказу МОН України кредитно-модульна система організації навчального процесу впроваджена на стоматологічному, фармацевтичному, медико-психологічному факультетах та впроваджено новий план підготовки майбутніх лікарів [4]. Навчальний план складений з розрахунку на 6 років навчання (360 кредитів ECTS), містить два етапи додипломної підготовки лікаря, зорієнтований на викладання дисциплін відповідного профілю гуманітарної, соціально-економічної, природничо-наукової та професійної підготовки. План структурований на кредити та базується на модульній системі викладання дисциплін (нормативних та вибіркових), виробнича практика входить до 60 кредитів навчального року в клініках [2]. Успішність студентів оцінюються за багатобальною рейтинговою шкалою ECTS. В порівнянні з навчальним планом 2002 року [8] в новий план внесені зміни щодо обсягів та назв навчальних дисциплін, базові дисципліни клінічного профілю вивчаються шляхом ротації циклів на 4-5 курсах. 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. Викладання за новими інноваційними технологіями у вищих медичних закладах проводиться впродовж 6 років навчання (з 2005-2006 н. р. по 2010-2011 н.р.включно) для вітчизняних та іноземних студентів, в тому числі з англomовною формою навчання. У 2010-2011 навчальному році додипломна підготовка майбутніх фахівців за кредитно-модульною системою завершена. Студенти 6 курсу по закінченні навчання за кредитно-модульною системою склали ліцензійний і практично-орієнтований іспит. Випускники 2011 року мають отримати уніфікований диплом європейського зразка з європейською рейтинговою оцінкою ECTS (A, B, C, D, E) і відповідно Додаток до диплому «Diploma supplement», який містить всю інформацію про структуру дисциплін гуманітарного, природничого та клінічного профілю (кредити та модулі), а також результати успішності з дисциплін за рейтинговою європейською кредитно-трансферною системою ECTS впродовж 6 років навчання. Таким чином, кожен випускник вищого медичного навчального закладу отримує диплом європейського зразка, прийнятий та зрозумілий у країнах, що підписали Болонську декларацію про об'єднання Європейського освітнього простору та взаємовизнання дипломів про вищу освіту. Впровадження навчальних планів в усіх вищих медичних закладах України надає можливість визнання навчальних досягнень студентів незалежно від місця їх навчання.

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 у наступному: 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 (A, B, C, D, E) та сумарна кількість балів за дисципліну вноситься в Додаток до диплому. За традиційною системою навчання в минули роки оцінювання успішності студента проводилось епізодично, не на кожному занятті. 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. 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 шостирічним 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 наступному: відсутність затвердженого МОН України нового «Положення про впровадження кредитно-модульної системи у ВНЗ», немає чітко узгодженої та затвердженої нормативної документації, зокрема, 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, 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 перевірці 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. 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, невдосконалені шляхи оцінювання якості самостійної роботи студента. 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 та загальноприйнятими. Враховуючи національні особливості вищої медичної освіти та згідно наказам МОЗ України за № 414 від 27.07.08 до діючого навчального плану були внесені зміни: виключена дисципліна «Військова підготовка», а додаткові години надані на опанування дисциплін клінічного профілю та «Іноземну мову». Відновлено проведення виробничої лікарської практики в стаціонарних відділеннях лікарень 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 метою порівняння якості навчання за кредитно-модульною та традиційною системами було проведено аналіз поточної успішності студентів та результатів складання ліцензійного інтегрованого іспиту Крок 1 (2007 по 2010 н.р.). Порівнювались підсумки атестації студентів 2006-2007 н. р, що навчалися за традиційною системою та студентами відповідних курсів 2010-2011н.р., що навчалися за КМС (див. табл. 1). Результати дослідження показали, що середній бал для студентів, що навчаються за КМС (3,7) в порівнянні із студентами, які навчались за традиційною системою (3,69) суттєво не відрізнялись.

Таблиця 1. Порівняльний аналіз атестації поточної успішності студентів мед.факультету №1 станом на 28.10. 2006р. та 01.11.2010р. (середній бал).

Курс	I	II	III	IV	V	Всього
Трад.система навчання (2006-2007 н.р.)			3,4	3,7	3,76	3,69
Кредитно-мод. система навчання (2010-2011н.р.)	3,8	3,8	3,6	3,6	3,8	3,7

Проведений порівняльний аналіз результатів складання студентами 3 курсу ліцензійного інтегрованого іспиту Крок 1 (2007 по 2010 н.р.). Отримані данні свідчать, що показники складання тестових іспитів значно вищі у студентів, що навчаються за КМС, ніж у студентів, що навчались за традиційною системою (77,7% у 2010 н.р.та 69,7% у 2007н.р.відповідно) (див. табл. 2)

Таблиця 2. Порівняльний аналіз результатів складання ліцензійного інтегрованого іспиту Крок 1. Загальна лікарська підготовка (2007 - 2010 н.р.)

Рік навчання	2007 рік (трад. система)	2008 рік (кредитно-мод. система)	2009 рік (кредитно-мод. система)	2010 рік (кредитно-мод. система)
(%) складених тестів	69,7	65,4	67,3	77,7
Кількість студентів	455	541	536	401

Висновки. Отримані результати віддзеркалюють загальну картину результатів впровадження нової системи в порівнянні з традиційною.

Отримані дані свідчать, що незважаючи на численні недоліки та недосконалі шляхи впровадження кредитно-модульної системи, суттєвих відмінностей при аналізі поточної успішності студентів в порівнянні з традиційною системою не виявлено, але отримані дані про складання тестових ліцензійних іспитів студентами 3 курсу свідчать про позитивну тенденцію результатів навчання за кредитно-модульною системою в порівнянні з традиційною.

Таким чином, з часом відбувається коадаптація національних та європейських модульних технологій навчання. Складний процес реформування вищої освіти України здійснюється поступово та має гармонійно поєднати національні надбання і кредитно-модульну систему у світлі входження до європейського простору. Всі положення Болонської конвенції носять рекомендаційний характер [2]. 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. Кожна країна, реформуючи свою освіту, має повне право враховувати специфіку як своєї національної системи освіти, так і медичної освіти в цілому.

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. - 98с.
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. - 128 с.
5. Байденко В. И., Дж. ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. - М., 2003. - 186 с.
6. Болонский процесс: нарастающая динамика и многообразие (документы международных форумов и мнения европейских экспертов). - М.: Исследовательский проблем качества подготовки специалистов, 2002. - 408 с.

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. - 98с.
8. Система управління якістю медичної освіти в Україні: Монографія / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. – Д.: АРТ-ПРЕС, 2003.
9. 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.

ПРЯХІН О.Р.,

кандидат хімічних наук, доцент
кафедри фізичної та колоїдної хімії,
декан фармацевтичного факультету
заочної форми навчання

ПОРТНА О.О.,

кандидат фармацевтичних наук,
доцент кафедри фармацевтичної хімії,
заступник декана фармацевтичного
факультету заочної форми навчання

ДЕНИСЕНКО О.М.,

кандидат фармацевтичних наук,
доцент кафедри фармакогнозії,
заступник декана фармацевтичного
факультету заочної форми навчання,
Запорізький державний медичний
університет, м. Запоріжжя

ПРОБЛЕМИ ЯКОСТІ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ СТУДЕНТІВ ФАРМАЦЕВТИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ В УМОВАХ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ ТА РОЛЬ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОРГАНІЗАЦІЇ МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У тезах представлена динаміка розвитку якісного та кількісного складу студентів фармацевтичного факультету заочної форми навчання ЗДМУ. Переглянуто питання організації навчально-методичної роботи на факультеті в умовах кредитно-модульної системи навчання. Внесено пропозиції по втіленню нових інформаційних технологій у навчальний процес.

Ключові слова: заочна освіта, болонський процес, провізор.

В тезисах представлена динамика развития качественного и количественного состава студентов фармацевтического факультета заочной формы обучения ЗГМУ. Рассмотрен вопрос организации учебно-методической работы на факультете в условиях кредитно-модульной системы обучения. Внесены предложения по внедрению новых информационных технологий в учебный процесс.

Ключевые слова: заочное образование, болонский процесс, провизор.

The thesis presents the dynamics of qualitative and quantitative development of correspondence pharmacy students composition in Zaporizhya State Medical University. The question of organization of educational-methodical work at the faculty in conditions of credit-module system was considered. Proposals on introduction of new information technologies in educational process were introduced.

Key words: distance learning pharmaceutical students, credit-module system.

Стрімкий розвиток і привабливість фармацевтичного бізнесу створили останнім часом ажіотажний попит на висококваліфікованих фахівців з вищою освітою. Традиційний спосіб поповнення провізорами ринку праці за рахунок випускників денної форми навчання демонструє свою недостатність. Це пов'язано з тим, що в сучасних умовах для вільного просування людини в освітньому просторі необхідно забезпечити максимальну гнучкість і різноманітність форм освіти важливих в умовах ринкової економіки, коли далеко не кожному зручно навчатися за партою у ВУЗі. Тому в системі вищої освіти в усьому світі неминуче відбуваються процеси розвитку заочного, дистанційного та інших форм навчання без відриву від роботи. [3,4] При цьому, заочне навчання в його якісному виконанні в країнах Західної Європи розглядається як висока технологія отримання знань, і кількість студентів цієї форми постійно зростає.

За останні роки відбулися певні зміни в системі заочного навчання ЗДМУ, які в першу чергу торкнулися кількісного та якісного складу спеціальностей «Фармація» та «ТПКЗ», що відобразилось в постійному зростанні чисельності контингенту студентів-заочників. Станом на

1 вересня 2011 року кількість студентів заочної форми навчання склала 2125 чоловік, впритул наблизившись до ліцензійних можливостей прийому до університету (2250).

В даний час чисельність студентів спеціальності «Фармація» становить 1941 чоловік, що на 59 менше ліцензійного обсягу, а кількість студентів спеціальності «ТПКЗ» дорівнює 184 (ліцензійний обсяг 250). Розвиток цієї спеціальності і збільшення числа прийому на неї вимагає уваги і роботи. Щодо якісного складу студентів заочної форми, можна зазначити, що абсолютну більшість (1549 або 77%) становлять особи, які мають середню спеціальну медичну або фармацевтичну освіту. Співвідношення чисельності студентів, які мають середню медичну та фармацевтичну освіту свідчить, що число фармацевтів у 2 рази перевищує кількість студентів з середньою медичною освітою і становить половину загального контингенту. Менша група (392 студента -17%) мають середню освіту (школа), але з них всього 80 студентів (3,5%) вступили до університету одразу після закінчення школи. Решта - перед вступом мала певний (в деяких випадках

досить значний) стаж роботи.

На заочному відділенні навчаються 135 студентів (6%) з вищою освітою, з яких 82 - це лікарі і провізори-технологи. Потрібно підкреслити, що серед цієї категорії навчається кілька кандидатів і докторів наук.

За останній період змінився не тільки кількісний і якісний склад студентів факультету, але й відбулися зміни в самій структурі навчання. Якщо в 2007 році свої зусилля ми направляли на вдосконалення та зближення робочих програм студентів 5 і 5,5 років навчання, то в даний час терміни навчання студентів різних груп на заочному факультеті значно розширилися. Крім вищезазначених з'явилися потоки, які навчаються 4,5 і 2,5 роки за спеціальністю «Фармація», а студенти спеціальності «ТПКЗ» стали навчатися лише 5,5 років. На даний час контингент студентів 5 років навчання складає 752 студента, що приблизно дорівнює складу 4,5 років навчання, проте, вже через два роки його перевершить контингент 4,5 роки (випускники фармацевтичних училищ 785 ст.). Вельми різноманітною є група 5,5 років навчання (392).

Починаючи з поточного навчального року, фармацевтичний факультет перейшов на кредитно-модульну (Болонську) систему навчання. Ідеї Болонської декларації повністю поширюються на заочну форму навчання, так як одним з основних завдань вони ставлять створення умов доступності вищої освіти кожному громадянину в незалежності від віку, за умови, що в нього є бажання, здібності та можливості вчитися. [1,2] Крім такої декларативної спільності ідей заочна форма навчання дозволяє підвищити до можливої межі процес самостійного навчання, дає право перезаліків та можливість працювати за індивідуальним планом. Це особливо яскраво проявляється для студентів з вищою освітою. Для кожного студента даної категорії в деканаті складається індивідуальний план навчання та ліквідації академічної різниці упродовж першого навчального року. Цей план за змістом і сенсом близький до індивідуальних планів студентів в Болонській системі і передбачає певну свободу вибору вивчення дисциплін і складання іспитів. При цьому слід зазначити, що основні предмети, що входять в академічну різницю, наприклад, аналітична і органічна хімія для медиків, нормальна і патологічна фізіологія для хіміко-біологічних спеціальностей виносяться в розклад екзаменаційних сесій. Деканат тримає на постійному контролі графік виконання індивідуального плану і при необхідності вносить до нього корективи.

Наступний етап навчання настає після повної ліквідації академічної різниці і визначається навчанням студента відповідно до робочого плану разом з курсом. Окремими «бонусами» на цьому етапі можуть бути перезарахування з раніше вивчених дисциплін, які не входять до переліку державних іспитів (фармакологія, токсикологічна хімія, інформатика, перша долікарська допомога).

Аналіз успішності студентів з вищою освітою показує, що абсолютно всі вони у встановлений термін виконують свій індивідуальний план, а в подальшому

навчанні демонструють високий загальноосвітній рівень, досягаючи особливих успіхів в дисциплінах, пов'язаних з першою вищою освітою. Групи, сформовані з цієї категорії студентів, помітно відрізняються по успішності від інших груп курсу. Так, наприклад, порівняння середнього балу державних іспитів випускників з вищою освітою з середнім балом інших груп добре демонструє дану перевагу. Багато випускників заочного відділення, які отримали диплом з відзнакою, відносяться до цієї категорії студентів.

Процес і психологія викладання в групах студентів з вищою освітою має свою специфіку, враховує рівень їх підготовки, соціальний статус і вікові особливості. Вона, безумовно, повинна бути високопрофесійною, конструктивною, доброзичливою і поважною до особистостей студентів, які часто поступаються педагогам лише рівнем професійної підготовки. Як приклад, можна привести кафедру фармацевтичної хімії, де індивідуальна робота зі студентами поставлена на високий рівень.

Синхронно з деканатом денної форми навчання ми перейшли на виставлення і корекцію оцінок у системі ECTS для студентів перших двох курсів. Це необхідно було здійснити у зв'язку з тим, що вже найблищим часом нам належить оформлення нових додатків до дипломів з оцінками цього формату. Методична робота для заочного навчання вимагає постійного вдосконалення. Незважаючи на те, що за останнє десятиріччя на кожній кафедрі накопичено цінний досвід, необхідна подальша робота з підготовки оригінальних навчальних та контролюючих матеріалів у вигляді тестів, професійних ситуаційних завдань та орієнтовних дій їх вирішення. Необхідно також вдосконалення, в силу мінливих вимог, методичних матеріалів для викладачів і студентів з проведення очних сесій і найголовніше методичних рекомендацій з організації самостійної роботи. Вже зараз такі матеріали на кожній кафедрі студент може отримати, як у друкованому, так і в електронному вигляді.

За останні роки спостерігається стабілізація і зростання якісної успішності на всіх курсах фармацевтичного факультету заочної форми навчання. Так, показник загальної якісної успішності за спеціальністю «Фармація» у цьому році в порівнянні з минулим навчальним роком зріс майже на 2% і склав 25,5 %. Аналогічні дані щодо зміни якісної успішності за спеціальністю «ТПКЗ» також свідчать про зростання загальної якісної успішності. Цікаво відзначити, що цифрові показники загальної якісної успішності за останні 2 роки для цих двох спеціальностей практично збігається.

Заключним акордом підготовки спеціаліста-провізора є випускні державні іспити, які на заочному факультеті проводяться два рази на рік. Вже в 2013 році до зимового випуску студентів 5,5 років навчання приєднується велика кількість студентів, які мають середню фармацевтичну освіту (4,5 р.), а з наступного року – бакалаври фармації. Загальна кількість випускників складе близько 300 осіб.

Це потребуватиме певного коригування в організації державних іспитів та розкладу занять на семестр в цілому.

Динаміка зміни якісної успішності за результатами Державних іспитів студентів 5 р.н. і 5,5 р.н. за спеціальностями «Фармація» і «ТПКЗ» свідчить про чітку тенденцію зростання цього показника за останні роки.

Технічний прогрес і розвиток засобів комунікацій привели в даний час до того, що проблема забезпеченості студентів комп'ютерами і виходом в Інтернет практично вирішена. Факт технічної забезпеченості необхідно більш широко використовувати в навчально-методичному процесі, а саме:

- розширити доступ до електронних ресурсів університетської бібліотеки з використанням локальної та зовнішньої мережі;
- створити навчально-методичний Інтернет-форум для студентів заочного навчання;
- проводити більш інтенсивну роботу по створенню відео-, аудіо- лекцій та практичних занять;
- використовувати технологію web-камер (скайп) для проведення очних консультацій для виконання контрольних чи дипломних робіт;
- розширити експеримент по здійсненню дистанційного навчання та контролю знань студентів заочної форми навчання.

Хотілося б відзначити, що використання нових технологій у навчанні не перетворює заочну освіту в дистанційну, в якій викладачі та студенти практично повністю відокремлені один від одного. Розвиток дистанційного навчання в даний час стикається з істотними проблемами. По-перше, це питання еквівалентності курсів, визнання програм навчання та дипломів, по-друге, проблема комунікації в Україні, де рівень технології помітно відстає від розвинених Західних країн, по-третє, питання якості курсів, програмного забезпечення та освітніх стандартів. Ці обставини, на наш погляд, не дозволяють поставити систему дистанційного навчання в протиріччя очному або заочному видам. На порядку денному може стояти лише використання його елементів у традиційних освітніх моделях. Заочне навчання в даний час регулюється і організовується державою на основі єдиних освітніх стандартів. [5]

Воно вимагає обов'язкового проведення аудиторного навчання. Тільки зі зміною законодавчої бази дистанційне навчання в нашій країні може стати повноправним, торкнувшись в першу чергу спеціальностей, які на відміну від фармації не вимагають лабораторного навчання практичним навичкам.

Література

1. Колесник Ю.М., Нерянов Ю.М. Болонський процес та якість освіти: Матеріали науково-методичної конференції «Досвід впровадження основних засад Болонського процесу в систему вищої медичної (фармацевтичної освіти)», Тернопіль 14-15 квітня 2005р., Медична освіта. 2005. - №2. - С. 38-40.

2. Пряхін О.Р. Второе высшее образование – болонские параллели/ О.Р. Пряхин, Е.А. Портная //Актуал. питання фармац. та мед. науки та практики: зб.наук.ст. – Запоріжжя:Вид-во ЗДМУ, 2007. – Вип. XIII. – С. – 642-646.
3. Пряхін О.Р. Досягнення та перспективи розвитку заочної фармацевтичної освіти у Запорізькому державному медичному університеті/ О.Р.Пряхін, О.О. Портна //Запорож.мед.журн. – 2006. –№2. –С. 178-179.
4. Стан та перспективи розвитку дистанційних технологій освіти на заочному відділенні фармацевтичного факультету / О.Р. Пряхін, О.А. Рижов, О.О. Портна, О.І. Андросов// Актуал. Питання фар мац. Та мед.науки та практики: зб.наук.ст. – Запоріжжя: Вид-во ЗДМУ, 2006. – Вип. XV, т.3. - С.51-52.
5. Збірник нормативних документів з питань організації заочного навчання у вищих навчальних закладах України за ред. М.Ф.Дмитриченка. - К.: Український центр духовної культури,2002.-244с.

РЕПТУХ Н.О.,

аспірант, Національний університет
біоресурсів і природокористування
України, м. Київ

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА РЕАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ НАУКОВО-ДОСЛІДНОЇ ПІДГОТОВКИ МАГІСТРІВ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УМОВАХ ВНЗ

Здійснивши формувальний етап педагогічного експерименту щодо оцінювання магістрами змісту та умов науково-дослідної підготовки ОКР «Магістр» соціальної педагогіки, перевірили ефективність розробленої моделі науково-дослідної підготовки магістрів соціальної педагогіки. Підтверджено гіпотезу експериментального дослідження щодо підвищення якості науково-дослідної підготовки. У контексті даного дослідження виявили перехід від репродуктивного рівня сформованості науково-дослідницької компетентності магістрів соціальної педагогіки на конструктивний та творчий рівні.

Ключові слова: науково-дослідна компетентність, магістр, соціальний педагог.

Осуществив формирующий этап педагогического эксперимента по оценке магистрами содержания и условий научно-исследовательской подготовки ОКР «Магистр» социальной педагогики, проверили эффективность разработанной модели научно-исследовательской подготовки магистров социальной педагогики. В контексте данного исследования, выявили переход от репродуктивного уровня сформированности научно-исследовательской компетентности магистров социальной педагогики на конструктивный и творческий уровни. Подтверждена гипотеза экспериментального исследования по повышению качества научно-исследовательской подготовки.

Ключевые слова: научно-исследовательская компетентность, магистр, социальный педагог.

By carrying out formative stage of the pedagogical experiment to assess the content and conditions of Masters Research training of social pedagogy, tested the effectiveness of the model of research for Master of Social Pedagogy. In the context of this study revealed

a transition from the reproductive level of formation of the research competence of masters of social pedagogy in a constructive and creative level. The hypothesis of the pilot study to improve the quality of research training.

Key words: research competence, master, social pedagogue.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Сучасний кризовий стан в економіці світу потребує суттєвих змін у напрямку підняття рівня виробництва та відносин у багатьох галузях. Означена проблема торкається і освітньої складової як основного постачальника фахівців того чи іншого напрямку. Тому головним завданням сучасної освіти є формування фахівця нового типу, який здатний до творчої праці та професійного розвитку.

У контексті науково-дослідної підготовки є можливим забезпечити у «процесуально-інструментальному вигляді» [2, 3] формування особистості даного типу, а саме компетентностей майбутнього соціального педагога, оскільки даний вид підготовки дає можливість сфокусувати процес навчання на оволодіння кожним окремим компонентом (мотивацією, знаннями, пізнавальними і практичними вміннями) науково-дослідної компетентності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підготовки соціально-педагогічних кадрів в Україні та за кордоном на сучасному етапі розвитку суспільства досліджували Л.Міщик, А.Капська [1], І.Зверева, О.Пічкарь [4], Н. Собчак [5], Н.Максимова, В.Поліщук, Н.Мацкевич, Л.Вініковою та інші вчені. Проте, стан сформованості науково-дослідної компетентності (далі НДК) магістрів соціальної педагогіки майже не вивчався дослідниками.

Мета статті – експериментально перевірити педагогічні умови та модель науково-дослідної підготовки магістрів соціальної педагогіки під час навчання у ВНЗ шляхом формувального етапу педагогічного експерименту.

Виклад основного матеріалу. Методика проведення експериментального дослідження ґрунтується на забезпеченні поділу цілісного педагогічного явища (науково-дослідна підготовка магістрів) на систему взаємозумовлених елементів (суб'єкти науково-дослідної підготовки магістрів, педагогічні умови організації науково-дослідної роботи магістрів, цілі і завдання науково-дослідної підготовки, відповідні форми і методи, результати); внесенні змін до умов, в яких ці елементи функціонують; відстеженні окремих досліджуваних сторін і явищ; фіксуванні результатів навчально-виховного процесу в умовах експерименту.

Така побудова експериментального дослідження дозволяє створити умови для перевірки ефективності впровадження педагогічних умов і моделі у процес професійної підготовки майбутніх магістрів соціальної педагогіки; порівняння ролі та впливу різних факторів на процес формування науково-дослідної

компетентності магістрів; виявлення специфіки та закономірностей протікання процесу формування НДК магістрів в реальних та експериментальних педагогічних умовах.

Вибірку дослідження склали студенти і викладачі ОКР «Магістр» за спеціальністю «Соціальна педагогіка». Усього у дослідженні взяло участь 227 осіб – суб'єктів професійної підготовки. З них – 158 магістрантів (76 досліджуваних експериментальної групи і 82 – контрольної групи) та 69 викладачів (процес професійної підготовки експериментальних груп забезпечували 31 особа, контрольної – 38 осіб).

Таким чином, **експериментальну** базу дослідження склали:

- Житомирський державний університет імені Івана Франка, Волинський національний університет імені Лесі Українки, Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, Національний університет біоресурсів і природокористування України (експериментальна група);
- Чернігівський національний університет ім. Т.Г. Шевченка, Луганський національний університет ім. Т.Г. Шевченка, Ніжинський державний педагогічний університет імені Миколи Гоголя, Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, Київський університет імені Бориса Грінченка, Бердянський державний педагогічний університет, Сумський державний педагогічний університет ім. А.С. Макаренка, Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини (контрольна група).

У роботі співвіднесено структурні компоненти НДК майбутніх магістрів із критеріями, що дозволяє забезпечити їх взаємозв'язок і уникнути багатозначності в дослідженні. До критеріїв НДК майбутніх магістрів соціальної педагогіки віднесено: мотиваційний; когнітивний; змістово-діяльнісний; рефлексивно-оцінний. Представлена система критеріїв та показників дозволила виділити чотири рівні НДК магістрів соціальної педагогіки: номінальний, репродуктивний, конструктивний, творчий.

Після впровадження у навчально-виховний процес експериментальних груп майбутніх магістрів соціальної педагогіки педагогічних умов і моделі науково-дослідної підготовки майбутніх магістрів соціальної педагогіки в умовах ВНЗ нами було проведено повторне діагностування рівня НДК досліджуваних магістрантів обох груп з метою аналізу ефективності запропонованої системи роботи. Проведемо кількісний та якісний аналіз отриманих результатів.

Результати формувального етапу педагогічного експерименту показав, що у ставленні викладачів експериментальної групи відбулися зміни: переорієнтація процесу професійної підготовки з особистості викладача та відповідальності окремих спеціалізованих дисциплін, що було зафіксовано на констатувальному

етапі педагогічного експерименту, на необхідність створення серйозної інформаційної бази та відповідальність кожного викладача і кожного предмету за рівень формування науково-дослідної компетентності магістрантів. Крім того, змінилося ставлення до оцінки ефективності засвоєння студентами емпіричних методів наукового пізнання, як-от: соціометрії (показники зросли до 4,51 бали), тестування (4,42 бали після формувального етапу), анкетування й інтерв'ювання (відповідно 4,36 і 4,32 бали), контент-аналіз (4,26 бали). Оскільки зріс рівень володіння студентами емпіричними методами наукового пізнання, то й якісно зріс рівень їх самостійності при проведенні емпіричного дослідження магістерської роботи – з 3,12 балів на констатувальному етапі до 4,26 балів після формувального етапу ($d=1,14$).

У ході експерименту було виявлено, що запропонована система роботи, заснована на впровадженні педагогічних умов науково-дослідної підготовки магістрів соціальної педагогіки під час навчання у ВНЗ, дозволяє подолати такі труднощі у роботі викладачів і студентів експериментальних груп над випускною кваліфікаційною роботою як відірваність досліджень від практики соціально-педагогічної діяльності ($d= 0,99$); низький рівень володіння студентами магістратури теоретичними методами наукового пізнання ($d= 0,93$); низький рівень володіння емпіричними методами наукового пізнання ($d= 1,2$). Середні показники зниження труднощів у експериментальній групі становлять 0,83 бали, тобто є свідченням переходу їх учасників на якісно інший рівень володіння науково-дослідною компетентністю. У контрольній групі цей показник змінився мало – у середньому на 0,01 бал.

Найбільш значимими для процесу формування НДК магістрантів, на думку викладачів експериментальної групи, стали умови щодо необхідності забезпечення наступності в науково-дослідній підготовці майбутніх соціальних педагогів від бакалаврату до магістратури і посилення методологічної та науково-теоретичної складової у змісті підготовки магістрів соціальної педагогіки до науково-дослідної діяльності (за допомогою базових та спеціальних курсів методологічного та науково-теоретичного характеру) ($d\geq 0,55$). Таким чином, це свідчить про усвідомлення викладачами комплексної роботи з науково-дослідної підготовки майбутніх магістрів соціальної педагогіки на засадах конкретних методичних рішень і прийомів (рис. 1)

Загальна оцінка викладачами експериментальної групи ефективності педагогічних умов науково-дослідної підготовки майбутніх магістрів зросла з 3,98 балів до 4,42 бали ($d=0,44$). У контрольній групі після формувального етапу педагогічного експерименту також спостерігаються незначні позитивні зміни в бік зростання оцінки ефективності педагогічних умов (у середньому – на 0,04 бали)

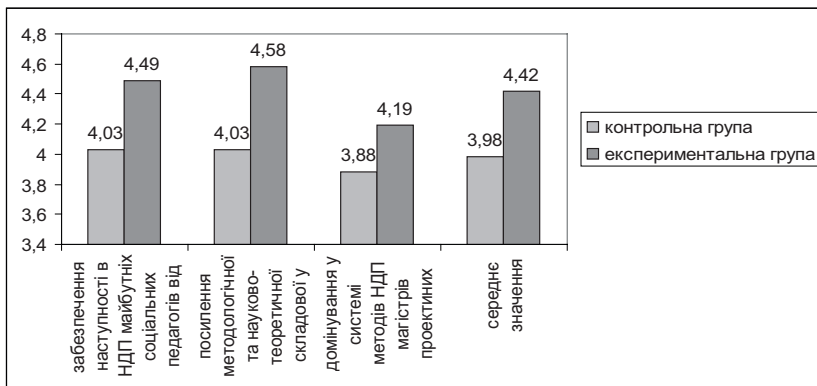


Рис 1. Порівняння оцінки викладачами актуальності педагогічних умов науково-дослідної підготовки магістрів соціальної педагогіки

У ході формувального етапу експерименту рівень мотивації студентів контрольної груп виріс незначно (у середньому з 2,97 до 3,00 балів) порівняно з результатами експериментальної групи (у середньому з 2,97 балів до 4,17; $d=1,17$); тобто в експериментальних групах спостерігається перехід студентів з групи з репродуктивним рівнем НДК в групу з конструктивним і творчим рівнями, тобто підтверджується ефективність запропонованої системи роботи на рівні мотивації майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери.

Найбільші зміни показників спостерігаються за шкалами, пов'язаними із майбутньою практичною професійною діяльністю соціальних педагогів: «Зв'язок науково-дослідної діяльності із практикою роботи соціального педагога» ($d=1,46$); «Спрямованість соціально-педагогічної діяльності на дослідження соціально-педагогічних явищ і процесів» ($d=1,45$); «Актуальність впровадження спеціалізованих дисциплін із методології та технологій соціально-педагогічної науково-дослідної роботи» ($d=1,41$).

У магістрантів контрольної групи знизилися результати оцінки необхідності володіння методологією дослідницької діяльності у соціально-педагогічній практиці – $d=-0,01$; найзначніше зросла оцінка за шкалою «Актуальність впровадження спеціалізованих дисциплін із методології та технологій соціально-педагогічної науково-дослідної роботи» – $d=0,06$.

Самооцінка рівня знань щодо методів науково-дослідної роботи у студентів контрольної групи у середньому зросла на 0,04 бали (при цьому за окремими шкалами – синтез, абстрагування, рейтинг, експертне опитування, вивчення продуктів діяльності – простежується негативний результат); у експериментальній групі – на 0,5 бали, крива розподілу оцінок в

експериментальній групі набула більш рівного характеру.

Найкраще, на думку студентів експериментальної групи, по завершенню формувального етапу педагогічного експерименту вони володіють такими теоретичними методами, як моделювання, аналогія, узагальнення. У ході формувального експерименту найбільше зростання спостерігається за такими методами, як аналогія ($d=1,04$), конкретизація ($d=0,76$), контент-аналіз ($d=1,03$).

Однак низькі результати в експериментальній групі простежуються за методами, важкими для забезпечення оволодіння у практичному використанні: експертне опитування і вивчення продуктів діяльності. Однак отримані позитивні зміни експериментально підтверджують ефективність теоретично обґрунтованої роботи.

Порівняння оцінок досліджуваними студентами магістратури рівня відповідності професійної підготовки завданням науково-дослідної діяльності до і після формувального етапу педагогічного експерименту свідчить про наявність значних змін у змістово-діяльнісному компоненті науково-дослідної компетентності майбутніх соціальних педагогів експериментальної групи – середні показники зросли з 2,88 балів до 3,76 балів ($d=0,88$); у контрольній групі магістрантів ці зміни носять значно менш виражений характер – з 2,90 балів до 2,93 балів ($d=0,03$) – див. рис. 2.

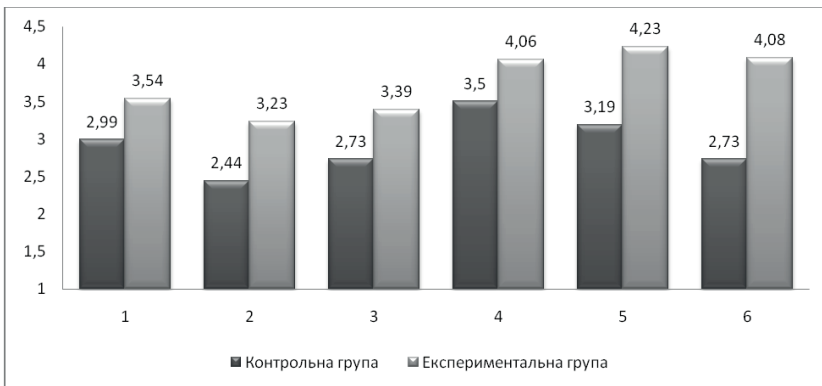


Рис 2. Порівняння оцінки магістрантами рівня відповідності професійної підготовки завданням науково-дослідної діяльності, середні значення на формувальному етапі педагогічного експерименту

Аналіз отриманих результатів за окремими шкалами показує, що найдоцільнішим змістовим наповненням щодо формування НДК респонденти

визначили відповідність кваліфікації викладачів ВНЗ завданням науково-дослідної підготовки магістрів (середній показник для обох груп $\Sigma = 3,78$); наявність науково-дослідної практики магістрантів ($\Sigma = 3,71$); наявність науково-дослідних завдань у програмах стажерської практики ($\Sigma = 3,41$), за цими ж шкалами спостерігається найвища динаміка у зростанні показників протягом формувального етапу у експериментальній групі.

Також відбулися зміни в оцінці магістрантами форм професійної підготовки. Згідно з отриманими результатами після формувального етапу педагогічного експерименту магістрантами експериментальної групи зросли оцінки ефективності форм формування НДК (середні показники – з 3,28 балів до 3,99 балів). Найбільша різниця між результатами повторного і первинного опитування у експериментальній групі спостерігається за шкалами «Участь студентів-дослідників у постійних наукових проблемних групах» ($d=0,96$), «Самостійна робота з літературою» ($d=0,90$) і «Участь студентів у науково-практичних конференціях, наукових читаннях, семінарах» ($d=0,88$). І хоча за перерахованими шкалами оцінка ефективності магістрантами не є найвищою, однак наявність таких змін, на нашу думку, є свідченням зростання наукової творчості та пізнавальної самостійності і активності учасників експериментальної групи, що підтверджує ефективність запропонованих педагогічних умов і моделі.

У магістрантів контрольної групи також відзначається динаміка у зміні ставлення до актуальності форм науково-дослідної підготовки, однак вона носить обмежений характер (у середньому на 0,04 бали – порівняно з 0,71 балами експериментальної групи).

У ході формувального етапу експерименту рівень мотивації студентів контрольної груп виріс незначно (у середньому з 2,97 до 3,00 балів) порівняно з результатами експериментальної групи (у середньому з 2,97 балів до 4,17; $d=1,17$); тобто в експериментальних групах спостерігається перехід студентів з групи з репродуктивним рівнем науково-дослідної компетентності в групу з конструктивним і творчим рівнями. Найбільші зміни показників спостерігаються за шкалами, пов'язаними із майбутньою практичною професійною діяльністю соціальних педагогів: «Зв'язок науково-дослідної діяльності із практикою роботи соціального педагога» ($d=1,46$); «Спрямованість соціально-педагогічної діяльності на дослідження соціально-педагогічних явищ і процесів» ($d=1,45$); «Актуальність впровадження спеціалізованих дисциплін із методології та технологій соціально-педагогічної науково-дослідної роботи» ($d=1,41$). Аналіз отриманих результатів за окремими шкалами показує, що найдоцільнішим змістовим наповненням щодо формування НДК респонденти визначили домінування у системі методів

науково-дослідної підготовки магістрів проектних технологій (середній показник для обох груп 3,78); наявність науково-дослідної практики магістрантів (3,71); наявність науково-дослідних завдань у програмах стажерської практики (3,41), за цими ж шкалами спостерігається найвища динаміка у зростанні показників протягом формувального етапу у експериментальній групі.

Висновок. Таким чином, у ході дослідження було підтверджено ефективність педагогічних умов і моделі науково-дослідної підготовки магістрів соціальної педагогіки.

Актуальними напрямками подальшої розробки даної проблеми є розгляд методичних проблем створення системи різнорівневої підготовки фахівців у галузі соціальної педагогіки та моніторингу якості їх професійної освіти; вивчення, порівняння закордонного досвіду із вітчизняним та вдосконалення організації науково-дослідної діяльності майбутніх магістрів соціальної сфери тощо.

Література:

1. Капська А.Й. Соціальна робота / Капська А.Й. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 328 с.
2. Князян М.О. Навчально-дослідницька діяльність студентів як засіб актуалізації професійно значущих знань: дис. ... к. пед. наук : 13.00.04 / М.О. Князян. – Ізмаїл, 1998. – 176 с.
3. Князян М.О. Самостійно-дослідницька діяльність майбутніх учителів іноземних мов: теорія і практика : [монографія] / Князян М.О. – Ізмаїл : Сміл, 2006. – 320 с.
4. Пічкарь О.П. Система підготовки фахівців у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / О.П. Пічкарь. – Тернопіль, 2002. – 24 с.
5. Собчак Н.М. Зміст і форми професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Н.М. Собчак. – Т., 2004. – 218 с.

САВЧЕНКО О.В.,

кандидат психологічних наук,
завідувач кафедри загальної та
соціальної психології,
Херсонський державний університет,
м. Херсон

ЕТАЛОННА СХЕМА СФОРМОВАНOSTІ КОГНІТИВНИХ СТРУКТУР ЯК ВАЖЛИВИЙ ЕЛЕМЕНТ ПОНЯТТЄВОЇ СИСТЕМИ ЛЮДИНИ

У статті показана необхідність в процесі професійної підготовки студентів приділяти увагу формуванню еталонної схеми, що дозволяє регулювати процес актуалізації ознак різного рівня узагальнення у змісті окремого поняття та упорядковувати ці ознаки в структурі концепту за ступенем узагальненості. В роботі простежуються динамічні зміни в характері організації еталонної схеми у процесі навчання студентів у ВНЗі.

Ключові слова: концепт, поняття, поняттєва система, когнітивна структура, узагальнення.

В статье показана необходимость в процессе профессиональной подготовки студентов уделять внимание формированию эталонной схемы, которая регулирует процессы формирования структур отдельных научных понятий. В работе прослеживаются динамические изменения в характере организации эталонной схемы в процессе обучения студентов в ВУЗе.

Ключевые слова: концепт, понятие, понятийная система, когнитивная структура, обобщение.

The article shows the need for a process professional training student's to focus on the formation of the standard scheme that regulates the processes of structure formation selected scientific concepts. This paper presents the dynamic changes in the organization of standard scheme in the learning process of students at the university.

Key words: concept, conceptual system, cognitive structure, a generalization.

У вищих навчальних закладах студенти засвоюють велику кількість професійних термінів. Процес засвоєння наукових понять супроводжується утворенням нових поняттєвих структур, переструктуруванням старих когнітивних одиниць,

встановленням нових поняттєвих зв'язків у рамках єдиної поняттєвої системи суб'єкта. Процес формування понять у школярів на матеріалі різних шкільних предметів аналізувався в роботах Н. О. Менчинської та інших дослідників з вікової та педагогічної психології. У дослідженні М. О. Холодної [3] розглядалися особливості організації поняттєвих структур у залежності від ступеня їх спільності на вибірці студентів університету.

Ми припустили, що в процесі навчання студентів у ВНЗ відбувається не лише засвоєння знань з певних дисциплін, але й формування еталонних схем, серед яких важливою є схема концепту наукового терміну. Під концептом (когнітивною структурою окремого поняття) ми розуміємо інтегральне ієрархічно організоване когнітивне утворення, у складі якого представлені відображені ознаки і характеристики об'єкта, які є вираженими мовою словесних символів, образних структур і чуттєво-сенсорних вражень, що забезпечують адекватність відображення об'єкта за рахунок встановлення інваріантних відносин між ознаками різного рівня узагальненості і значимості.

Тобто наявність еталонної схеми дозволить студентові сформувати чіткі критерії формування та використання наукових понять, які дозволять регулювати процес актуалізації ознак різного рівня узагальнення в змісті окремого поняття та упорядковувати ці ознаки в структурі концепту за ступенем узагальненості. У випадку несформованості інваріантних відносин між рівнями, чи недостатньої адекватності відносин сформовані поняття не будуть мати властивість сталості. За логічним висновком Л. М. Веккера [2], ототожнення родових і видових компонентів концепту спричиняє неузгодженість обсягу і змісту поняття, що може привести до логічних протиріч і помилкових висновків. Подібні помилки характерні для передпоняттєвої форми мислення, але можливі окремі випадки прояву і у дорослому віці, що, як правило, є наслідком низького рівня організації поняттєвих структур.

Дослідженням системи критеріїв оцінки когнітивних структур займалися радянські психологи А. В. Брушлінський, Ю. М. Кулюткін, О. М. Матюшкін, В. М. Пушкін та ін. До цього часу не вивченим є питання утворення системи еталонів і критеріїв формування окремих поняттєвих структур у єдиній поняттєвій системі, не виявлені фактори, що визначають ступінь їх сформованості.

Метою нашої роботи є визначення динаміки формування еталонної схеми, що регулює рівень сформованості когнітивних структур наукових термінів у процесі навчання студентів у вищому **навчальному закладі**.

У роботі вирішувалися наступні завдання:

1. Виокремити функції, що виконує еталонна схема в процесі функціонування цілісної поняттєвої системи людини.
2. Визначити об'єктивні критерії рівня організації когнітивних структур наукових термінів.
3. Простежити динамічні зміни в характері організації еталонних схем у процесі навчання студентів у вищих навчальних закладах.

Створення еталонної схеми сформованості когнітивних структур пов'язане з утворенням системи критеріїв, на підставі аналізу яких і буде відбуватися процес зв'язування, прийняття рішення про ступінь успішності формування тієї чи іншої когнітивної структури. А. В. Брушлінський [1] припустив, що образ майбутнього результату, з яким зіставляються результати відображення чи рішення, формується в ході самої розумової діяльності при актуалізації механізму «аналіз через синтез».

Судити про ступінь оволодіння тим чи іншим поняттям слід не за фактом можливості дати визначення наукового терміна (яке може бути заученим без розуміння), а за наявністю та рівнем організації внутрішньої ментальної структури, включеної у систему інших понять. Когнітивні процеси утворення поняттєвих структур активізують систему критеріїв, що забезпечує оцінювання і самого процесу формоутворення і його проміжних результатів доки рівень структури не буде відповідати рівню організації еталонної структури.

Визначимо ті функції, що виконує еталонна схема в поняттєвій системі людини:

- 1) регулювання процесу активації ознак різного рівня узагальнення під час актуалізації змісту окремого поняття (оцінюється достатність тих ознак, що були актуалізовані під час надання визначення поняття);

- 2) контроль характеру упорядкування цих ознак у структурі концепту за ступенем узагальненості (оцінюється наскільки в структурі поняття встановлені інваріантні відносини між рівнями ознак);

- 3) при необхідності актуалізування комплексу операцій, що здійснюють внутрішньо- і міжрівневі перетворення у системі різноузагальнених ознак для забезпечення співвіднесення ознак і підтримки константних відносин між різними рівнями узагальнення;

- 4) забезпечення ієрархічного принципу організації концептів понять за рахунок інтеграції різноузагальнених ознак.

Так, якщо доросла людина допускає використання передпонять (тобто вона спускається з понятійного рівня на нижчий ступінь), то на підставі наявності сформованої системи критеріїв і еталонів вона відчуває протиріччя (неузгодженість), розуміє помилковість і починає спроби її усунення. Якщо еталонна схема має достатньо високий рівень сформованості вона забезпечує високий рівень організації когнітивних структур окремих наукових термінів, що проявляється в адекватній роботі суб'єкта з інформацією, в можливості актуалізувати необхідні ознаки об'єктів, виокремлювати найбільш суттєві, значущі ознаки.

Ступінь сформованості системи еталонів і критеріїв оцінки утворення поняттєвих структур залежить насамперед від того, наскільки глибоко суб'єкт розкрив до цього часу основні відносини даного поняття з іншими поняттями, від знання суб'єктом цієї змістовної області, від його суб'єктивної системи категоризації, його «іманентної теорії» певної змістовної області.

Еталонна структура також змінюється під час свого функціонування, піднімаючи вимоги до організації окремих структур, що, у свою чергу, забезпечує більш високий

рівень відповідності поняттєвих структур відображуваним об'єктам. У цьому і складається діалектика розвитку: на етапі функціонування створюються умови, що стають причинами переходу системи на більш високий рівень розвитку і функціонування.

А. В. Брушлінський у роботі «Мислення і прогнозування» [1] виділив п'ять об'єктивних критеріїв різних рівнів прогнозування, що формуються у процесі рішення задач. Ми запропонували список основних критеріїв рівня та характеру сформованості понятійних структур.

Об'єктивними критеріями рівня організації поняттєвих структур є:

1. Ступінь впевненості в правильності визначення поняття, що надається.
2. Ступінь впевненості в правильності вихідного визначення, запропонованого експериментатором.
3. Легкість переносу (транспонування інваріантного відношення) поняття в інший контекст.
4. Варіативність вираження відносин, представлених у понятті, різними логічними і граматичними засобами.
5. Особливості створення категоріального простору певної змістовної області.

У структурі еталонної схеми сконцентрована інформація про пріоритет тих чи інших ознак (ознак категоріального узагальнення, встановлення видових, структурних, загальноасоціативних і предметно-ситуативних зв'язків, диференціації окремих властивостей об'єкта, виділення ознак-факторів), заданий ступінь інваріантності відносин між рівнями різного ступеня узагальненості.

Обов'язковою умовою ефективного функціонування поняття є представленість родової категоріальної ознаки у змісті конкретного видового «прикладу» і наявність інваріантного співвідношення між цими ієрархічними рівнями. Несформованість цих інваріантних відносин є наслідком відсутності їх на рівні еталонної схеми, і це приводить до того, що понятійні структури функціонують на передпонятійному рівні, а тобто можливі помилки в процесі їх використання.

У запропонованій нами методиці «Визначення наукових термінів» ми просили досліджуваних оцінити ступінь їх впевненості у правильності підготовлених експериментатором визначень наукових термінів за відсотковою шкалою. Ми склали і запропонували сім типів визначень психологічних термінів, серед яких: 1) визначення з адекватним рівнем відповідності родових і видових ознак; 2) дефініція, що містить тільки ознаку видової своєрідності; 3) визначення, яке включає у свій склад тільки родову ознаку; 4) визначення, у складі якого представлені два види ознак, але видові характеристики мають звужений обсяг, отже визначають не весь об'єкт, а тільки його частину; 5) дефініція, яка містить видову ознаку адекватного обсягу і таку родову характеристику, що належить надмірно високому рівню узагальнення; 6) визначення, що містить родо-видові ознаки, між якими не встановлені відносини субординації; 7) функціональна дефініція, що акцентує увагу на аспектах прояву і функціонування відображеного у понятті явища. Були

підготовлені для пред'явлення 14 дефініцій (по 7 визначень двох наукових термінів).

Нечутливість суб'єктів до помилок певного типу (таких як, відсутність родових чи видових ознак у визначенні, розширений і звужений обсяг родових чи видових ознак, відсутність відношень субординації між ознаками родової категоризації і видової специфічності) є для нас основним індикатором характеру організації еталонної схеми.

Для того, щоб була можливість порівнювати отримані індивідуальні результати, ми перевели первинні оцінки кожного досліджуваного у стандартизовані оцінки за шкалою із середнім, котре дорівнює нулю, і зі стандартним відхиленням $=1$. Кожен представник аналізованої вибірки отримував сім усереднених оцінок за даною методикою, що є кількісним вираженням показника середнього рівня впевненості у правильності запропонованого визначення з заданим співвідношенням родових ознак. Позитивні значення оцінок вказують, що в їх правильності суб'єкт більш упевнений, ніж у точності тих визначень, яким відповідають негативні значення. Найбільш важливим показником для нас є рівень впевненості у правильності висловлення з адекватним співвідношенням родових і видових рівнів узагальнення.

У табл. 1 ми представили значення показника середніх стандартизованих оцінок правильності запропонованих визначень, які були отримані при аналізі результатів студентів, що навчалися на спеціальності психологія в Херсонському державному університеті.

Таблиця 1. Показники оцінювання адекватності запропонованих визначень студентами психологічної спеціальності

Типи дефініцій психологічних термінів	Контр. група		1й курс		3й курс		5й курс	
	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ	$\bar{X}$	σ
адекватне визначення	-0,09	0,66	0,01	0,75	0,12	0,72	0,23	0,85
присутня лише ознака видової своєрідності	0,61	0,49	0,69	0,78	0,57	0,73	0,89	0,87
присутня лише родова ознака	-0,4	0,58	-0,89	0,81	-1,13	0,71	-1,30	0,91
видові характеристики мають звужений обсяг	0,24	0,60	0,33	0,83	0,20	0,94	0,24	0,91
родова характеристика належить високому рівню узагальнення	-0,36	0,49	-0,58	0,68	-0,12	0,79	-0,22	0,91
не встановлені відносини субординації між ознаками	0,07	0,67	0,16	0,71	0,10	0,80	0,27	0,92
функціональна дефініція	0,23	0,63	0,27	0,89	0,36	0,81	0,18	0,92

У трьох групах, які відрізняються за ступенем засвоєння професійної термінології, і в контрольній групі абітурієнтів середні оцінки адекватних визначень є значно нижчими ніж оцінки тих визначень, у складі яких присутня тільки родова ознака, або наведена родова ознака дуже високого рівня узагальнення. Ці невідповідності у поняттєвих структурах психологічних термінів безпомилково розпізнаються студентами.

Однак, у контрольній групі оцінки адекватної дефініції є вірогідно нижчими ніж оцінки визначень, у яких представлені тільки ознаки видової своєрідності ($t=6,1$; $\alpha \geq 0,999$) і оцінок висловлень, у яких зазначені видові характеристики мають обмеження і характеризують не все явище, відображене у понятті, а лише одну з його часток ($t=2,63$; $\alpha \geq 0,99$). Досліджувані віддали «функціональним визначенням», у яких не вказувалися ні родові, ні видові характеристики, але були описані ті зовнішні критерії, за якими можна судити про аналізоване психологічне явище, більш високі оцінки у порівнянні з оцінками, що отримали адекватні визначення ($t=2,49$; $\alpha \geq 0,95$). Лише після п'яти років навчання у ВНЗі студенти відчувають невідповідність функціональних визначень загальним науковим вимогам до відображення у дефініціях найбільш істотних ознак об'єкта, тому ці висловлювання не одержують вже високих оцінок, хоча не були виявлені і достовірні розходження у оцінках цього типу з оцінками адекватних дефініцій.

Найвищі оцінки (у порівнянні з адекватними визначеннями) у студентів першокурсників отримали ті визначення, у яких увага акцентується саме на видовій специфіці явища ($t=4,97$; $\alpha \geq 0,999$), і навіть тоді, коли видова ознака обмежує обсяг психологічного явища, відображеного у понятті ($t=2,27$; $\alpha \geq 0,95$).

На третьому і п'ятому курсах у суб'єктів підвищується чутливість до протиріч, які пов'язані зі співвідношенням обсягу і змісту інформації. Підвищується рівень впевненості в оцінках адекватних визначень. Але, як і раніше, висловлювання, які містять і родові, і видові ознаки з встановленим адекватним співвідношенням між ними, досліджувані оцінюють вірогідно нижче, ніж ті дефініції, що вказують лише на видову специфіку розглянутого явища. Значення критерію Стюдента при зіставленні оцінок цих двох типів визначень є вірогідним на один відсотковому рівні значимості у студентів і третього ($t=2,97$), і п'ятого ($t=3,33$) курсів. Нечутливість до відсутності родових ознак, які об'єднують різні об'єкти в цілий клас, приводить до того, що досліджувані за відмінними ознаками явищ не бачать їх схожі риси, а тобто постійні зв'язки між поняттями, що належать до однієї категорії, є відсутніми у відповідній структурі. Як наслідок цього суб'єкти можуть відчувати невпевненість у правильності виділення загального принципу організації об'єкту, встановлення генетичних зв'язків між різними об'єктами, що відображені у поняттях. Не виключені помилки у використанні цих когнітивних структур, які ще не відповідають поняттєвому рівню сформованості.

Студенти п'ятого та третього курсів проявляють нечутливість до невідповідного

співвіднесення родових та видових характеристик у визначенні наукового поняття, що свідчить про те, що еталонна схема не має стійкої структури з інваріантними відносинами між різноузгальненими рівнями, що призводить до ототожнення родових і видових компонентів концепту, спричиняє неузгодженість обсягу і змісту поняття. Визначення, які містять звужені видові характеристики, також отримують у студентів старших курсів високі оцінки, хоча розходження між їх оцінками і оцінками адекватних дефініцій є незначимими. Отже, хоча можна говорити про позитивні тенденції розвитку еталонної системи організації когнітивних структур наукових понять студентів у процесі їх навчання в ВНЗ, але відсутність уваги до даних аспектів навчання зі сторони викладачів є одним з факторів низького рівня організації поняттєвих структур професійно важливих термінів, що призводить до логічних протиріч та помилок в використанні понять.

Підводячи підсумки, ми можемо стверджувати, що наявність еталонних схем аналізу когнітивних структур в поняттєвій системі людини забезпечує корекцію процесу переробки інформації, спрямовує пошук інформації, якої не вистачає, надає впевненість у правильності використання того чи іншого наукового поняття.

Сформована еталонна схема дозволяє співвіднести зміст і обсяг ознак різних типів, виділити та упорядкувати інформацію з різних критеріїв, що міститься у понятійній структурі (загальне-часткове, багато- чи малоімовірне, істотне-несуттєве), указати на дефіцит ознак певного типу, які є необхідними для адекватного відображення об'єкта чи явища, розвести виділені ознаки за різноузгальненими рівнями, що обумовлює формування ієрархічної когнітивної структури.

Відсутність цілеспрямованої уваги щодо процесу формування наукових понять професійної галузі знань призводить до того, що студенти старших курсів не можуть впевнено оцінити адекватність визначення наукових термінів, обрати ті дефініції, що найбільш точно відображають визначений об'єкт. Це свідчить про недостатній рівень сформованості еталонних схем когнітивних структур та механізмів, що забезпечують підтримку інваріантного відношення між рівнями узагальнення.

Література

1. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование (Логико-психологический анализ) / Андрей Владимирович Брушлинский. - М.: Мысль, 1979. - 230 с.
2. Веккер Л.М. Психические процессы [В 3-х т.] / Лев Маркович Веккер. - Л.: Изд-во Ленингр. ун-та., 1976. - Т.2. Мышление и интеллект. - 340 с.
3. Холодная М.А. Интегральные структуры понятийного мышления / Мария Александровна Холодная. - Томск: Изд-во Томского ун-та, 1983. - 190 с.

САПІЄВА А.Б.,

викладач англійської мови,
кафедра англійської мови
гуманітарного спрямування №3,
Національний технічний університет
України «Київський політехнічний
інститут», м. Київ

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ЗАСОБИ ТА ТЕХНОЛОГІЇ

У статті розглядаються механізми моніторингу і процеси його використання, освітнього процесу для поліпшення його якості, поняття моніторингу в освіті.

Ключові слова: моніторингове оцінювання; моніторинг в освіті; об'єкти, види, функції, принципи моніторингу; педагогічний моніторинг; навчальні досягнення.

Мониторинг качества образования: средства и технологии.

В статье рассматриваются механизмы мониторинга и процессы его использования, методы образовательного процесса для улучшения его качеств, понятия мониторинга в образовании.

Ключевые слова: мониторинговое оценивание; мониторинг в образовании; объекты, виды, функции, принципы мониторинга; педагогический мониторинг; учебные достижения.

The monitoring of educational quality: means and technology. In the article are considered the monitoring methods and the processes of its usage, methods of the educational system and process for the improvement of its quality, the conception of the monitoring in the education.

Key words: monitoring evaluation; the monitoring in the education; objects, sorts, functions and principles of the monitoring; pedagogical monitoring; educational achievements.

Само поняття «моніторинг» представляє інтерес з точки зору його теоретичного аналізу, оскільки не має однозначного тлумачення, тому що вивчається і використовується в різних сферах науково-практичної діяльності. Складність формулювання визначення означеного поняття пов'язана також з його належністю як до сфери науки, так і до сфери практики. Отже, моніторинг являє собою достатньо складне й неоднозначне явище. Він застосовується у

різних сферах і з різноманітними цілями, але при цьому має загальні характеристики, властивості, риси, хоч існує і розвивається досить ізольовано в межах тієї чи іншої науки або галузі управління.

Так, наприклад, можна говорити про певний рівень вирішеності проблем моніторингу, як на прикладному, так і на теоретичному рівнях в галузі екології. Достатньо глибоко опрацьований його методологічний апарат, створені засоби вимірювання, адекватні поставленим завданням, існує відпрацьована система моніторингу, яка містить у собі збір, збереження, обробку і розповсюдження одержаної інформації, його статус закріплений на законодавчому рівні. Н.Ф.Реймерс зазначає, що сенс моніторингу полягає у виконання двох взаємопов'язаних функцій спостереження (стеження) і попередження [5].

Як відомо, контроль розглядають як одну з функцій управління, спрямовану на вирішення трьох завдань - визначення відхилень фактичних результатів управління від передбачених, з'ясування причин розбіжності мети й результатів управління, визначення змісту регулюючої діяльності шляхом мінімізації наявних відхилень [9, с.54].

Частина науковців фактично ототожнює моніторинг із контрольно-аналітичною діяльністю, що значно розширює його границі й не дозволяє визначити його принципові особливості.

Необхідно зазначити, що контроль є складовою управлінського циклу, він спрямований на організацію реалізації плану роботи і його мети. У зв'язку із цим контроль має ситуативний характер і є нетривалим за часом реалізації. Контроль пов'язаний з мікроелементами освітньої системи, а моніторинг пов'язаний з функціонуванням усієї системи. Моніторинг передує плануванню й прийняттю рішень. При цьому необхідно додати, що моніторинг спрямований на основні параметри навчального закладу й має статус дослідження, а не емпіричного збору матеріалу. Він має комплексний, системний характер і створює умови для планування - річного, перспективного, стратегічного.

У науковій літературі моніторинг у порівнянні з експертизою розглядається в часовому вимірі як ширше поняття. Експертиза має механізми для глибшого і детальнішого аналізу об'єкта дослідження. Проте, у системи моніторингу та експертизи, хоч і в неоднаковій мірі, входять такі важливі елементи, як збір інформації методами діагностики та вимірювання, її аналіз, оцінювання та експертні висновки. Одні і ті ж суб'єкти можуть проводити моніторинг та експертизу. Подібними є також і процедурні елементи. Відмінності між моніторингом та експертизою простежуються, зокрема, у самих трактуваннях, бо моніторинг тлумачиться, як комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта, експертиза - як розгляд, дослідження якої-небудь справи, якогось питання з метою зробити правильний

висновок, дати правильну оцінку відповідному явищу». Тобто найхарактернішою рисою моніторингу є синхронність процесів спостереження і вимірювання, систематичне збирання фактів протягом певного проміжку часу. Педагогічна експертиза дає аналіз та оцінку функціональної ефективності структурних елементів навчального закладу у фіксованому часовому розрізі. Отже, освітній моніторинг та педагогічна експертиза – взаємопов'язані управлінські технології оцінки та контролю.

Проте аналіз досліджень моніторингу в галузі освіти засвідчив, що в означеній галузі ще існує ціла низка невирішених проблем як методологічного, так і прикладного характеру. Сьогодні не існує спільної думки з такого фундаментального питання як визначення поняття «моніторинг». Т.А.Стефановська визначає це поняття таким чином: «Діагностика, оцінка і прогнозування стану педагогічного процесу: відслідкування його ходу, результатів, перспектив» [7, с.18]. З точки зору В.І. Андреева педагогічний моніторинг являє собою «системну діагностику якісних і кількісних характеристик ефективності функціонування і тенденцій саморозвитку освітньої системи, включаючи її цілі, зміст, форми, методи, дидактичні й технічні засоби, умови і результати навчання, виховання і саморозвитку особистості і колективу» [1, с.37]. В цьому визначенні, навпаки, поняття моніторингу звужується до діагностики, що ускладнює використання даних моніторингу в сфері управління названими у визначенні процесами. В одному з психолого-педагогічних словників моніторинг визначається як «контроль з періодичним стеженням за об'єктом моніторингу і обов'язковим зворотним зв'язком» [4, с.134]. Якщо у попередньому визначенні моніторинг ототожнюється з діагностикою, то у даному випадку автори зводять його до контролю з досить невизначеним «періодичним стеженням».

За своєю внутрішньою будовою моніторинг поєднує три важливі управлінські компоненти: аналіз, оцінку й прогнозування процесів в освіті; сукупність прийомів відстеження процесів в освіті; збір і обробку інформації з метою підготовки рекомендацій щодо розвитку досліджуваних процесів і внесення необхідних коректив [10, с.135].

Моніторинг ґрунтується на цих компонентах, але не заміняє жоден з них, оскільки не може бути ні контролем, ні експертизою, ні системою інформаційного забезпечення. Без функціонування в навчальному закладі всіх цих напрямків діяльності організація моніторингу неможлива.

Моніторинг в освіті – категорія педагогічна й управлінська, оскільки він не копіює загальні положення теорії інформації, а переводить їх на мову педагогіки, психології і управління. Соціальна сутність освітнього моніторингу визначається тим, що саме він служить головним засобом контролю й обліку передачі соціального досвіду (змісту освіти) підростаючим поколінням [2, с.85]

Створення інформаційних умов для формування цілісного уявлення про

стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому є основною метою моніторингу якості освіти у вищому навчальному закладі.

Ця мета природно виникає на певному етапі еволюції освітньої системи. Її здійснення неможливе без становлення необхідних умов, наявності інтелектуальних, фінансових і матеріально-технічних можливостей самої системи освіти і її структурних компонентів. Величезне значення має усвідомлення суб'єктами цієї системи доцільності розробки реалістичної моделі моніторингу.

Основними завданнями моніторингу якості освіти у ВНЗ є: 1) розробка комплексу показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому; 2) систематизація інформації про стан і розвиток освітнього процесу у ВНЗ; 3) забезпечення регулярного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються у ВНЗ; 4) інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення управлінських рішень.

Необхідно зазначити, що одним із завдань моніторингу є попередження про те чи інше неблагополуччя, небезпеку для ефективного функціонування об'єкта. Причому не просто констатація факту появи змін, що представляють небезпеку, а саме попередження про неї перш ніж ситуація може стати необоротною. Тим самим створюється можливість запобігти або мінімізувати можливий деструктивний розвиток подій.

Завдяки виконанню мети й завдань, моніторинг якості освіти є універсальним за своїми дослідницькими і практичними можливостями механізмом впливу й корекції діяльності суб'єктів управління системою.

Моніторинг, що використовується в освіті, має кілька видів: педагогічний, освітній, професіографічний. Питання систематичного контролю якості засвоєння навчального предмета є одним з основних в управлінні ходом цього процесу. Без спеціального відстеження цього процесу за єдиною методикою важко уявити коректність дій викладача. Прийняття державних стандартів і нових програм зобов'язує викладачів використовувати такі єдині форми контролю навчального процесу, які б максимально відображали реальний стану справ, а його результати були б порівнянними. Одержавши такий інструмент, можна вчасно й конкретно вносити необхідні зміни в діяльність, як викладачів, так і студентів.

Моніторинг може охоплювати сукупність, групу й окремі фактори, що визначають ефективність процесу навчання. Отже, педагогічний моніторинг дає можливість здійснювати аналіз, діагностику, прогнозування й проектування дидактичних процесів, взаємодію його суб'єктів.

Професіографічний моніторинг - процес безперервного науково обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планового спостереження за станом і розвитком педагогічного процесу підготовки фахівця з метою найбільш оптимального вибору освітніх завдань, а також засобів і методів їх розв'язання [6].

Сфера його застосування - професійні навчальні заклади. Професіографічний моніторинг покликаний усунути професійну некомпетентність педагогічних кадрів вищих навчальних закладів у питаннях діагностики, прогнозування й аналізу педагогічного процесу становлення фахівців не тільки на початковій і кінцевій стадії, але й у проміжній фазі розвитку досліджуваного явища, його коректування в необхідному руслі.

Об'єктом професіографічного моніторингу є процес професійної підготовки фахівця у вузі. Професіографічний моніторинг дозволяє визначити стан навчально-виховного процесу на кожному етапі, наскільки раціонально використані педагогічні засоби, якою мірою вони відповідають заданим цілям, наскільки ефективні реалізовані педагогічні технології. Тривалість спостереження за станом педагогічних явищ дозволяє виявляти тенденції їх зміни, установлювати залежність їх від певних умов.

Отже, професіографічний моніторинг являє собою певну систему лонгітюдного дослідження якості підготовки. Він є одним з найважливіших елементів системи інформаційного забезпечення навчально-виховного процесу у вузі й сприяє прийняттю адекватних управлінських і педагогічних рішень.

Освітній моніторинг - це система організації збору, збереження, обробки й поширення інформації про діяльність педагогічної системи, що забезпечує безперервне спостереження за її станом і прогнозування її розвитку[3].

Управління процесом освіти в навчальному закладі засноване на знанні того, як протікає освітній процес. Для цього служить система освітнього моніторингу - постійного відстеження ходу освітнього процесу з метою виявлення й оцінювання його проміжних результатів, факторів, а також прийняття рішень щодо регулювання й корекції освітнього процесу.

Для управління освітнім процесом необхідно мати систему отримання інформації про його результативність, щоб бачити відхилення або динаміку в цьому процесі. Моніторинг не обмежується виявленням відхилень від певних норм (стандартів). Освітній моніторинг припускає оцінювання самих норм.

На підґрунті особливостей освітнього моніторингу, його місця в управлінській діяльності Є.М.Хриков визначив основні його напрямки [8]: 1) моніторинг контексту освітнього процесу; 2) моніторинг ресурсів освітнього процесу; 3) моніторинг ходу освітнього процесу; 4) моніторинг результатів освітнього процесу.

У процесі моніторингу якості вищої освіти можна виділити такі рівні: кафедральний, факультетський (інститутський), університетський, регіональний, державний, континентальний, світовий. Практична реалізація завдань моніторингу вищим навчальним закладом здійснюється на перших трьох рівнях – кафедральному, факультетському, університетському. На кафедральному рівні доцільно використовувати педагогічний і професіографічний моніторинг, на

факультетському – професіографічний і освітній моніторинг, на університетському рівні – освітній моніторинг.

До показників моніторингу результатів освітнього процесу університетського рівня можна віднести: рейтинг вищого навчального закладу серед інших; відсоток випускників, працевлаштованих за спеціальностями; відсоток випускників, які працюють за спеціальністю через 1, 3, 5 років після закінчення вищого закладу; оцінка готовності випускників до професійної діяльності керівником (високий, середній, низький рівень); самооцінка готовності випускників до професійної діяльності (високий, середній, низький рівень); рівень заробітної плати випускників.

До показників факультетського рівня можна віднести: відповідність особистих якостей випускників вимогам професії; відповідність професійних знань, умінь і навичок вимогам професії; здатність випускників до інноваційної діяльності; рейтинг випускників серед працівників організації; особисті досягнення випускників (нагороди, наукові роботи, винаходи, публікації та ін.).

До показників кафедрального рівня можна віднести: професійна спрямованість випускників; професійна компетентність випускників; позитивні риси в роботі випускників; недоліки в роботі випускників; ставлення підлеглих або учнів до випускників; ставлення керівників до випускників.

Висновки з даного дослідження. Орієнтація вищого навчального закладу на досягнення якісно нових освітніх результатів призводить до необхідності перейти від традиційного способу внутрішнього контролю до управління якістю освіти, де контроль є тільки однією з функцій. Інформаційною основою управління якістю освіти є моніторинг якості освіти, спрямований на отримання оперативної та достовірної інформації про якість освітніх результатів, умов досягнення освітніх результатів і ціни досягнення якісно нових освітніх результатів. Подальшої розробки потребують технологія й інструментарій внутрішньовузівського моніторингу якості освіти з урахуванням індикаторів і показників, що працюють на основі принципів додатковості й амбівалентності і дозволяють залучити до управління якістю всіх суб'єктів освітнього процесу й визначити місце й роль кожного з них у цій взаємодії.

Література

1. Андреев В.И. Проблемы педагогического мониторинга качества образования/ В.И.Андреев //Известия Российской Академии Наук. - № 1. – 2001. -С. 37.
2. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. Книга 1/А.Н.Майоров. – Спб.: Издательство «Образование-Культура», 1998. – 344с.
3. Майоров А.Н. Элементы педагогического мониторинга и региональных стандартов в управлении/А.Н.Майоров, Л.Б.Сахарчук, А.В.Сотов. - СПб., 1992.
4. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей

- образовательных учреждений. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1998. – 257с.
5. Реймерс Н.Ф. Природопользование. Словарь справочник/ Н.Ф.Реймерс - М.: Мысль,1990. - С.637.
 6. Силина С.П. Профессиографический мониторинг в педагогических вузах / С.П. Силина// Педагогика.-2001. -№ 7. -С. 47-53.
 7. Стефановская Т.А. Педагогика: наука и искусство/ Т.А.Стефановская. - М.: Совершенство, 1998. – С. 18 (356с.).
 8. Хриков Є.М. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки [Електронний ресурс]. – Режим доступу:<http://www.profosvita.org.ua/ru/career/articles/2.html>
 9. Хриков Є.М. Управління навчальним закладом / Є.М.Хриков. - К.: Знання, 2006. - 365 с.
 10. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования /С.Е. Шишов, В.А. Кальней. - М.: Педагогическое общество России, 2000. - 320 с.

САХНЕВИЧ І.А.,

викладач англійської мови,
Івано-Франківський національний
технічний університет нафти і газу,
аспірант відділу теорії та методології
гуманітарної освіти Інституту вищої
освіти НАПН України

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ВИЗНАЧЕННЯ ОСНОВНИХ КРИТЕРІЇВ ТА РІВНІВ МЕДІАОСВІТНЬОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НАФТОГАЗОВОГО ПРОФІЛЮ В ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті розглянуто основні результати експериментального визначення основних критеріїв та рівнів медіаосвітньої компетентності серед студентів технічного ВНЗ нафтогазового профілю, з'ясовано потребу у використанні медіаосвітніх засобів у професійній підготовці, а також рівень готовності як викладачів, так і студентів застосовувати медіазасоби у навчальному процесі вищої технічної школи.

Ключові слова: медіаграмотність, медіакомпетентність, медіатексти, мотивація, медіазасоби, анкетування, тестування.

В статье рассмотрены основные результаты экспериментального определения основных критериев и уровней медиаобразовательной компетентности среди студентов высшего технического учебного заведения нефтегазового профиля, определена потребность в использовании медиаобразовательных средств в процессе профессиональной подготовки, а также уровень готовности как преподавателей, так и студентов использовать медиасредства в образовательном процессе высшей технической школы.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиакомпетентность, медиатексты, мотивация, медиасредства, анкетирование, тестирование.

The article highlights the most important results of experimental study of the most important criteria and levels of media literacy of students and teachers in technical high school in oil and gas industry, determines the need in usage of media means in professional

study as well as the level of teachers and students to be ready to use media means in the teaching and learning process in technical high school.

Key words: media literacy, media education, media texts, motivation, media means, tests, questionnaires.

Постановка проблеми. Актуальність тематики дослідження підтверджується активними пошуками нових педагогічних технологій у підготовці майбутніх фахівців технічних вишів, які зорієнтовані на формування особистості, розвитку творчості й самостійності. Мова йде про розробку нової концепції навчання, де усі її складові спрямовані на особистісно - орієнтований розвиток майбутнього фахівця, формування його як творця, здатного не лише самостійно здобувати знання, а й реалізувати їх відповідно до вимог сьогодення. Важлива роль у цьому складному процесі належить, на наше переконання, медіаосвіті студентів, залученню медіаосвітніх технологій у їх професійну підготовку. Про це свідчить і Концепція впровадження медіаосвіти в Україні, розроблена у 2010 р. Національною академією педагогічних наук України [158]. Концепція, яка оприлюднена на Інтернет-сайтах для обговорення науковцями та педагогами, обґрунтовує потребу у розвитку національної медіаосвіти багатьма чинниками, серед яких – запобігання медіанасильству та медіаманіпуляціям стихійного інформаційного ринку, у тому числі в сфері освіти та навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Програма впровадження медіаосвіти у світі знайшла підтримку у науковців на численних міжнародних конференціях, зборах, симпозіумах. Серед найвідоміших варто згадати міжнародний симпозіум з проблем медіаосвіти (Грюнвальдська декларація з медіаосвіти: Грюнвальд, 1982), міжнародний науковий форум «Медіа та молодь: проблеми та перспективи» (штаб-квартира ЮНЕСКО, 1997), всесвітню конференцію з питань медіаосвіти та міжнародний конгрес з проблем комунікації та освіти «Мультимедіа та освіта у глобальному світі» (Сан-Паулу, 1998), міжнародну конференцію з медіаосвіти (Австрія, 1999), медіафорум під гаслом «Педагогіка та медіа в епоху цифрових технологій» (Женева, 2000), семінар «Рекомендації Севільської конференції «Медіаосвіта молоді», адресовані ЮНЕСКО» (Севілья, ЮНЕСКО, 2002), міжнародну конференцію з медіаосвіти (Паризька програма чи 12 рекомендацій з медіаосвіти: Париж, ЮНЕСКО, 2007), резолюцію з медіаграмотності у світі цифрових технологій Європейського парламенту (2008) тощо. Про активізацію шляхів розвитку медіаосвіти та медіаграмотності в Україні та світі свідчать дослідження українських науковців Р. Бужикова, О. Голубевої, І. Дубенчук, Д. Заруби, Л. Зазнобіної, Ю. Казакова, Г. Онкович, Г. Пальм, С.

Пензина, Л. Прессман, Ю. Савостейко, В. Собкіна, Ю. Усова, О. Федорова, М. Чабаненко, І. Чемерис, О. Шарикова, О. Янишин, та інших дослідників. Саме тому *метою* нашого дослідження стало дослідити та експериментально перевірити сформованість основних критеріїв та рівнів медіаосвітньої компетентності серед студентів та викладачів вищого технічного навчального закладу (ВТНЗ) нафтогазового профілю. Серед основних *завдань* дослідження виокремлено такі: з'ясувати потребу у використанні медіаосвітніх засобів у професійній підготовці, а також встановити рівень готовності як викладачів, так і студентів застосовувати медіазасоби у навчальному процесі вищої технічної школи. Новизну дослідження визначає висунута гіпотеза про те, що професійна підготовка майбутніх фахівців технічного вишу буде ефективнішою за умови використання медіаосвітніх технологій, а відтак і високого рівня медіаграмотності студентів.

Виклад основного матеріалу. Для того, щоб експериментально дослідити ефективність використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю, необхідно, на наш погляд, виявити не тільки потенційні можливості медіазасобів як навчальних джерел, але й з'ясувати:

- потребу майбутніх фахівців технічних спеціальностей у їх використанні в процесі фахової підготовки у ВТНЗ (мотиваційний фактор);
- рівень готовності як викладачів, так і студентів застосовувати медіазасоби у навчальному процесі вищої технічної школи.

Саме тому на констатувальному етапі нашого експерименту було проаналізовано відповідні показники для визначення основних критеріїв та рівнів сформованості медіакомпетентності (медіаграмотності) майбутніх фахівців нафтогазового профілю. Відповідно до поставленої мети нами було проведено як закрите (із запропонованими нами варіантами відповідей), так і відкрите (з варіантами відповідей самих респондентів) анкетування-тестування серед студентів Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, а також у Національному технічному університеті «КПІ». Даний етап нашого експерименту тривав упродовж 2010-2011 років. Загалом у експерименті взяли участь 264 студенти. Також було проведено анкетування - тестування 60 викладачів фахових навчальних дисциплін кафедр.

Блоки питань анкет мали на меті виявити основні мотиви контактів з медіаосвітніми засобами як студентів, так і викладачів в навчальному процесі ВТНЗ; їх частоту; доцільність використання у ВТНЗ (особливо нафтогазового профілю); основні види медіаосвітніх засобів; основні форми навчальної діяльності, в ході яких медіаосвітні засоби

використовуються учасниками навчального процесу.

Блоки питань тестування для студентів були розроблені для того, щоб виявити загальний рівень медіаграмотності, набутий студентами протягом шкільної підготовки (у студентів I курсу) і професійної підготовки у ВТНЗ (у студентів II- IVкурсів), а також протягом життя.

Окрім методів анкетування та тестування, на констатувальному етапі експерименту було задіяно й метод спостереження за діяльністю студентів, яке відбувалось на заняттях з професійної підготовки з метою виявлення основних медіаосвітніх засобів, які використовують як викладачі, так і студенти в процесі навчання, а також способів їх реалізації на лекціях, семінарах, практичних заняттях - основних видах навчальної діяльності у ВТНЗ.

Таким чином, перший, діагностичний етап констатувального експериментального дослідження дозволив нам:

- проаналізувати стан використання медіаосвітніх засобів та технологій як студентами, так викладачами в процесі професійної підготовки у ВТНЗ;
- дослідити загальний рівень сформованості медіаграмотності майбутніх фахівців нафтогазового профілю, набутий протягом попереднього навчання у загальноосвітніх навчальних закладах протягом життя та в результаті сімейного виховання;
- виявити готовність викладачів фахових навчальних дисциплін та студентів до використання медіаосвітніх засобів та технологій у навчально-виховному процесі ВТНЗ.

Результати проведеного нами анкетування, тестування та спостереження дозволили зробити певні висновки.

Так, *потребу* використання медіаосвітніх засобів у ВНЗ визнали 44% студентів, у той час як викладачі склали 63,5% від загальної кількості респондентів. Цікавим є той факт, що ще 50,2% майбутніх фахівців технічних спеціальностей також висловлюють потребу у використанні медіаосвітніх засобів в процесі фахової підготовки, проте їх доцільність залежить, на їх думку, від поставлених викладачем навчальних завдань та видів навчальної діяльності: лекції, практичного заняття, лабораторної роботи тощо. Щодо володіння медіаграмотністю майбутнього фахівця технічної спеціальності, то за таку потребу висловилися абсолютна більшість студентів - 80%. Таким чином, як викладачі професійних дисциплін, так і студенти – майбутні фахівці - *свідомо визнають потребу* у використанні медіаосвітніх засобів в процесі професійної підготовки у ВТНЗ. Таке визнання, на нашу думку, сприятиме активній участі самих студентів у професійній підготовці, іншими словами – **професійному**

самовдосконаленню, яке відбуватиметься за допомогою свідомого, цілеспрямованого використання медіаосвітніх засобів для підвищення власної професійної компетенції і розвитку професійно значущих якостей відповідно до соціальних вимог, умов професійної діяльності тощо. А в основі такого професійного самовдосконалення за допомогою медіаосвітніх засобів та технологій, на думку М. М. Фіцули, лежить психологічний механізм постійного подолання внутрішніх суперечностей між наявним рівнем професіоналізму («Я – реальне професійне») і уявним його станом («Я – ідеальне професійне») [2, 41]. У цьому випадку йдеться мова про дуальну природу професійного самовдосконалення: викладачів ВТНЗ та студентів – майбутніх технічних фахівців.

Серед домінантних факторів використання медіаосвітніх джерел в процесі професійної підготовки студентів викладачі фахових навчальних дисциплін визначають розширення загального та професійного світогляду (56%), надання додаткових професійних знань з певної навчальної теми (36%), підвищення навчального рейтингу студентів (8%). На відміну від викладачів, студенти володіють досить нечіткою мотивацією щодо використання медіаосвітніх засобів у професійній підготовці. Так, свій загальний та професійний світогляд бажають розширити тільки 30% студентів. 37% студентів обирають медіаосвітні засоби для підвищення власного навчального рейтингу або заради отримання позитивної оцінки. 33% опитаних користуються медіаосвітніми засобами на догоду викладачу або намагаються шукати розваг. Таким чином, **мотиваційний** фактор використання у студентів виявляється доволі слабким та нечітким: вони усвідомлюють потребу використання медіаосвітніх засобів, проте не мають чітко сформульованої мети: для чого це потрібно?

На початку констатувального етапу дослідження нас зацікавило питання основних джерел або засобів медіаосвітнього забезпечення. Ми виявили, що абсолютна більшість студентів віддала перевагу Інтернет-засобам: фаховим Інтернет-сайтам, наприклад, сайту Всеукраїнської спілки буровиків України, сайту івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, сайту технологій ультразвукового зварювання, сайту НАК «Нафтобаз України» тощо; електронній бібліотеці: комп'ютерної технічної літератури, «Сварка-либ» - технічній бібліотеці зварювання тощо (55%) та фаховим комп'ютерним програмам, наприклад, Mathcad (автоматизоване проектування), Surfer (пакет наукової графіки), AC «Геопошук», Statistica 6.0, PRCL – «Проектування циліндричної зубчастої передачі» тощо (21%) як найпопулярнішим медіаосвітнім навчальним засобам. Окрім цього, популярністю серед майбутніх технічних фахівців в процесі професійної підготовки користуються такі фахові журнали, як

«Зварювальник», «Нафтова і газова промисловість», «Розвідка й розробка нафтових і газових родовищ», «Нафта і газ», «Буріння» (10%) та фахові документальні фільми, наприклад, «3 когорти кмітливих», «Українська нафта 2000», «Нафтовика гігант», «Муравленко 15 років» тощо (6%). Фаховим газетам та фаховим відеофільмам (відзнятим, наприклад, з місць проходження навчально-виробничої практики) віддали перевагу відповідно 2% та 4% опитаних. Варто відзначити, що фахові газети (нафтогазового профілю) не є численними в Україні, і тому єдиною газетою, яку визнали студенти ІФНТУНГ у якості медіаосвітнього засобу, є «Студент Прикарпаття» видавництва ІФНТУНГ. 2% респондентів ведуть пошук необхідної інформації, використовуючи фахові телепрограми, особливо науково-популярного каналу «Discovery» і «National geographic». Фахові радіопрограми та фахову рекламу студенти взагалі не розглядають у якості освітніх медіазасобів. Одна з причин – респонденти не змогли пригадати жодної фахової радіопрограми такого популярного сьогодні Радіо FM. Що стосується реклами, то, на думку опитаних, вона може прислужитися тільки після закінчення навчання в ВТНЗ як один із способів пошуку місця роботи, а також для купівлі-продажу необхідного технічного обладнання.

Перевага Інтернет-засобів як медіаосвітніх додаткових навчальних засобів повинна бути врахована, на наш погляд, в процесі використання медіаосвітніх технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців нафтогазового профілю. На це слід звернути увагу й керівництву ВТНЗ, оскільки усі студенти та викладачі повинні бути забезпечені вільним доступом до Інтернет-мережі, що безпосередньо вплине на покращення якості навчального процесу у ВТНЗ.

Питання ефективного впровадження медіаосвітніх технологій у професійну підготовку майбутніх фахівців нафтогазового профілю вимагає, на нашу думку, й обов'язкового дослідження можливих видів навчальної діяльності студентів ВТНЗ. З цією метою у блоки питань нашого анкетування, розробленого для студентів, було включено питання про відзначення тих видів навчальної діяльності, в процесі самостійної підготовки до яких респонденти зазвичай використовують фахові медіаосвітні засоби. Враховуючи те, що студенти обирали декілька видів навчальної діяльності, а студенти І курсу не брали участь в опитуванні, тому що експеримент проводився протягом початку І семестру їх навчання, ми отримали такі результати, викладені у Таблиці 1.

Таблиця 1. Основні види навчальної діяльності у ВТНЗ, в процесі підготовки до яких студенти використовують медіаосвітні засоби

Види основної навчальної діяльності у ВТНЗ	Лекція	семінар	Практичне заняття	Лаборатор. робота	Колоквіум	Тест	Контрольна робота	Звіт	Доповіль	Курсовий проєкт	Дипломний проєкт	Навчальна практика
Використання медіазасобів студентами (у процентному відношенні)	31%	49%	25%	18%	21,7%	19,8 %	11,5%	25,6%	21%	18,5%	0%	4%

Як видно з таблиці, найбільше медіазасобів використовується в процесі підготовки до семінарських занять, лекцій та практичних занять, а найменше – при підготовці до захисту навчальних практик та курсових проєктів. У процесі підготовки дипломних проєктів медіаосвітні засоби не використовуються взагалі, хоча, на наш погляд, саме дипломний проєкт є підсумком усіх набутих професійних знань, вмінь та навичок майбутніх технічних фахівців, а тому сучасна медіаосвітня інформація може стати складовою теоретичної або практичної частини в процесі порівняння отриманих результатів з науково обґрунтованими, наприклад, у нафтогазовій промисловості.

Частота використання медіаосвітніх засобів студентами визначає, на думку

О. В. Федорова та Ю. М. Казакова, **контактний показник розвитку медіаграмотності особистості**, який має 3 рівні: високий – передбачає щоденні контакти з різними видами медіатекстів; середній – передбачає контакти з різними видами медіатекстів декілька разів на тиждень; низький, коли контакти з різними видами медіатекстів обмежені декількома разами на місяць [1, 113-114]. Як О. В. Федоров, так і Ю. М. Казаков наголошують на *амбівалентній* природі цього показника, оскільки високий рівень контактів студентів – майбутніх технічних фахівців - не означає високий рівень їх медіаграмотності, так як мета використання медіазасобів може обмежуватись тільки розважальними мотивами. Крім того, можна часто використовувати медіаосвітні засоби й водночас не вміти їх правильно аналізувати, критично осмислювати. Ми наголошуємо на особливій природі цього показника стосовно майбутніх фахівців технічних спеціальностей, адже специфіка їх професійної підготовки (а саме технічний аспект) може дещо знизити щоденну потребу у їх використанні. Тому ми визначаємо рівні контактного показника розвитку медіаграмотності майбутніх фахівців нафтогазового профілю так: *високий рівень* – щоденні контакти з

медіатекстами або навіть контакти з медіатекстами через день-два: у цьому випадку їх кількість може як збігатись з кількістю самостійних, творчих завдань в ході професійної підготовки, так і не збігатись у тому випадку, коли студент свідомо самостійно звертається до медіаосвітніх засобів як додаткових навчальних джерел; *середній* - контакти з медіатекстами декілька раз в тиждень або навіть декілька раз в два тижні: при цьому кількість контактів з медіатекстами збігається або майже збігається з кількістю самостійних, творчих завдань в ході професійної підготовки, а студент тільки іноді самостійно й свідомо використовує медіаосвітні засоби як додаткові навчальні джерела; *низький* рівень - контакти з медіатекстами відбуваються декілька раз в місяць або навіть раз в місяць: у цьому випадку контакти з медіатекстами як додатковими навчальними джерелами у ході виконання самостійних, творчих завдань в процесі професійної підготовки цілком ігноруються; студент не виказує жодної власної ініціативи щодо використання медіазасобів як додаткових навчальних джерел. Аналіз проведеного анкетування студентів свідчить, що тільки 28,5 % студентів досить часто (не уточнюючи як часто) використовують медіаосвітні засоби в процесі професійної підготовки, а 32,6 % використовують медіаосвітні засоби в процесі підготовки до занять тільки інколи. Цікавим є той факт, що серед респондентів 31,5 % використали медіазасоби «2-3 дні тому», а 33,8 % - «2-3 тижні тому». Такі дані підтверджують суттєву нестабільність майбутніх технічних фахівців у використанні медіаосвітніх засобів в процесі професійної підготовки: 28,5 % та 32,6 % високого та середнього контактного рівня медіаграмотності протиставлені 38,9 % його низького рівня.

Анкетування викладачів фахових навчальних дисциплін показує, що тільки 40% використовують медіаосвітні засоби у навчальному процесі ВТНЗ досить часто, 51% - іноді, а 9% - ніколи. На наш погляд, досить високий відсоток (40%) викладачів, які тільки інколи використовують медіаосвітні засоби як додаткові навчальні джерела, можна пояснити рядом причин, серед яких особливого значення набули такі:

- низький рівень загальної медіакомпетентності, а відтак і медіакультури (медіаосвітне є доступною нарівні загальноосвітньої школи чи ВНЗ) викладачів фахових (технічних) навчальних дисциплін, який проявляється у недостатньому рівні педагогічної підготовки, а в окремих випадках – і в її відсутності, особливо коли випускник тієї чи іншої кафедри призначається її асистентом та працює над кандидатською дисертацією, здобуваючи педагогічну освіту на спеціальних курсах, наприклад, як це відбувається у Центрі педагогічної майстерності (ЦПМ) на базі ІФНТУНГ. Після

завершення занять у ЦПМ учасники пишуть підсумкову наукову роботу з педагогіки і психології і, як результат, отримують сертифікат про підвищення професійної педагогічної кваліфікації. На жаль, навіть одне заняття на тиждень протягом навчального року не може, на наш погляд, задовольнити зростаючі потреби сучасних викладачів у якісній психолого-педагогічній підготовці на рівні педагогічного ВНЗ;

- недостатня матеріально-технічна база навчального закладу, яка б у повному обсязі могла задовольнити потреби як студентів, так і викладачів у використанні сучасних медіаосвітніх засобів: Інтернет-мережі, комп'ютерних систем та обладнання, телевізійних та радіомереж, відео- та аудіозасобів тощо.

Подібні причини обумовлюють, на наш погляд, і загальний низький рівень медіаосвіти студентів, набутий, а, точніше, виключений з навчального процесу загальноосвітньої школи або в процесі сімейного виховання.

Перспективи використання результатів дослідження. Таким чином, проведене експериментальне дослідження загального рівня медіаосвіти студентів технічних спеціальностей, а також стан медіаосвітньої підготовки у ВНЗ свідчить про сучасну потребу впровадження медіаосвітніх технологій не тільки у закладах гуманітарного спрямування, але й у процесі професійної підготовки у ВНЗ, тим самим ще раз підкреслюючи основні положення національної Концепції впровадження медіаосвіти в Україні, серед яких – забезпечення всебічної підготовки молоді до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою медіа, формування у них медіаобізнаності, медіаграмотності та медіакомпетентності відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей.

Література

1. Казаков Ю. М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів : дис. канд. пед. наук : 13.00.04 / Казаков Юрій Миколайович. – Луганськ, 2007. – 240 с.
2. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / М. М. Фіцула. - К. : Академвидав, 2006. - 351 с.

СТАТКЕВИЧ В.В.,
студент магістерської програми
БУЦИК І.М.,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки,
Національний університет біоресурсів
і природокористування України,
м. Київ

ОБГРУНТУВАННЯ КРИТЕРІЇВ ТА ПОКАЗНИКІВ ПЕДАГОГІЧНОЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ІГРОВИХ ЗАНЯТЬ ПРИ ВИВЧЕННІ СТУДЕНТАМИ СІЛЬСЬКОГОСПОДАРСЬКОЇ ТЕХНІКИ

Ключові слова: критерії, показники, ігрові заняття, навчальні досягнення, навчально-пізнавальна діяльність студентів, сільськогосподарські машини.

Ставлення проблеми. Введення в освіту України загальноєвропейських освітніх стандартів ставить перед науково-педагогічними працівниками завдання щодо підняття рівня професійної підготовки фахівців шляхом запровадження нових ефективних підходів до навчання і виховання.

В умовах сучасного розвитку економіки України від молодого фахівця вимагається така підготовка, яка б дозволяла йому успішно впроваджувати прогресивні ресурсозберігальні технології, екологічно грамотно організовувати виконання своєї роботи, вміло застосовувати найновіші технології вже з перших днів роботи за фахом. Це, в свою чергу, вимагає такої організації навчально-виховного процесу у ВНЗ, який би забезпечував оволодіння студентами знаннями, уміннями і навичками ефективно розв'язувати різноманітні виробничі та технологічні ситуації, формував би їх управлінські і комунікативні уміння тощо. Означені завдання можуть успішно вирішуватися на імітаційно-ігрових заняттях.

На сьогодні у багатьох літературних джерелах досить широко висвітлюється констатація факту педагогічної ефективності застосування ігрових методів і форм в освіті, зокрема і у вищій. Проте, попередньо проведений аналіз літературних джерел дозволив встановити, що у більшості наукових праць, на жаль, не висвітлено порівняльний аналіз у напрямі дослідження залежності педагогічної ефективності від застосування того чи іншого методу навчання. Оскільки, на сучасному етапі розвитку освіти у нашій

державі постійно йдеться мова про доцільність у застосованні в початковому процесі ігрових занять, нашим першим завданням стало дослідження педагогічної ефективності ігрових методів і форм навчання у професійній підготовці майбутніх техніків-механіків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На сьогодні у літературних джерелах відсвітлюються різні думки стосовно проведення ігрових занять у вищій школі, а також оцінювання їх ефективності. На даному етапі розвитку педагогічних технологій все більше і більше імітаційно-ігрові заняття вводяться в часткові методики навчання різних ВНЗ нашої держави (Є. Литвиненко, П. Лузан, М. Михейко, В. Молдован, П. Олійник, В. Платов, В. Рибальський, Є. Хруцький та ін.). Про це свідчить також величезна кількість науково-методичних праць, яка опублікована за лише за останні два десятиріччя.

Здійснений аналіз наукових праць та власні дослідження дозволили виділити деякі протиріччя між традиційними, однаковими для всіх, підходами до організації навчального процесу у ВНЗ та можливостями особистісно-розвивального навчання. Проведений аналіз наукової та методичної літератури дозволив виявити різні підходи щодо розв'язання даної проблеми, серед яких слід відзначити різносторонні погляди на методику до підготовки та проведення імітаційно-ігрових занять, методику їх оцінювання. Крім цього, нами було виявлено певні невизначені питання щодо виокремлення критеріїв та показників оцінювання педагогічної ефективності ігрових занять.

У світлі окресленого **завданнями даної роботи** стало обґрунтування критеріїв та показників педагогічної ефективності ігрових занять при вивченні студентами сільськогосподарської техніки у аграрному коледжі.

Виклад основного матеріалу. Проблема застосування ігрових методів і форм навчання в сучасній освіті є досить актуальною. Їх основне завдання – формування знань, умінь та навичок майбутнього фахівця. З метою встановлення ефективності застосування ігрових занять в навчальному процесі необхідно мати певний точний інструментарій, за допомогою якого буде встановлено той чи інший факт, а, отже, і ефективність.

Слід наголосити на тому, що на сьогодні у педагогічній науковій практиці існують загальноприйняті підходи до оцінювання педагогічної ефективності. Дана робота здійснюється на основі встановлених критеріїв та показників. Зважаючи на наявні розбіжності у сучасних поглядах стосовно встановлення критеріїв та їх показників нашим першочерговим завданням став розгляд педагогічного процесу у напрямку виявлення його певних специфічних особливостей.

У педагогічних дослідженнях “критерій” визначається як об’єктивна ознака, за допомогою якої відбувається порівняльне оцінювання

досліджуваного явища, ступеня його розвитку у обстежених осіб, або класифікація вивчених факторів та процесів [2]. На нашу думку, критерієм є ознака, яка дозволяє оцінити ступінь досягнення певної мети, кількісна міра певного явища. Поняття “критерій” за своїм об’ємом більш ширше за поняття “показник”, який є складовою критерію і характеризує певні його сторони. Кожен критерій, як певна ознака, що проявляється у кількості та якості, об’єднує у низку показників. Саме показники є свідченням певної кількості та якості чого-небудь.

Для вирішення даної проблеми першочерговим завданням є визначення об’єкту вимірів з точки зору педагогічної ефективності. Взагалі під вимірюванням будемо розуміти процедуру, за допомогою якої об’єкти, що вимірюються, розглядаються як носії певних співвідношень і відображаються в якійсь математичній системі з відповідними відношеннями між елементами цієї системи [3].

На сьогодні встановлено, що навчання як цілеспрямований і специфічний процес має виконувати три основні функції: розвивати, виховувати та освідчувати. Остання функція характеризує саме ступінь володіння майбутнім фахівцем професійними знаннями, уміннями та навичками. Отже, одним із об’єктів вимірів при констатації педагогічної ефективності є рівень оволодіння змістом навчального матеріалу, що характеризується певними знаннями студента. Вважаємо, що даний критерій можна назвати як *змістовий*. Крім цього, результатом навчання студента є не лише оволодіння ним певними знаннями, але й умінь та навичками виконувати певні операції і дії. Що дозволяє виокремити і *операційний* критерій.

Навчальна і професійна діяльність майбутнього фахівця також може характеризуватися наявністю у особистості певних потреб та інтересів до виконання тих чи інших видів робіт, що може стимулювати до діяльності, до самовдосконалення, а, отже, розвивати його мотивацію до оволодіння певними знаннями, уміннями та навичками. Спостереження і результати пілотажного дослідження свідчать, що більшість. Крім цього, свідомі і цілеспрямована регуляція людської діяльності, зокрема і професійної, виявляється у певній сформованості вольових якостей особистості, серед яких: самостійність, ініціативність, витримка, наполегливість, рішучість. На нашу думку, означені якості також можуть характеризувати рівень професійної компетентності, оскільки у них виявляється свідомі регуляції власних дій до виконання безпосередніх професійних обов’язків.

Таким чином, на основі проведеного теоретичного дослідження нами було встановлено третій критерій – *мотиваційний*.

Досліджуючи проблему організації підготовки майбутнього фахівця було встановлено, що навчально-пізнавальна діяльність є динамічним і

багаторівневим явищем. Воно може характеризуватися поетапним розвитком навчально-пізнавальної діяльності студентів від репродуктивних, виконавчих рівнів до продуктивних, творчих. Зазначений процес вимагає спеціально організованої, доцільної і керованої педагогічної взаємодії, спрямованої на оволодіння студентами знаннями, уміннями та навичками продуктивного та творчого рівнів, що, у свою чергу, забезпечується поетапним включенням студентів у різновиди навчальної діяльності.

Спираючись на вище вказане до об'єкту вимірювання в експерименті слід віднести знання, умінні та навички, які, в свою чергу, маємо інтегровані властивості. Таким чином, нам слід вимірювати розвиток навчально-пізнавальної студентів, що відбудеться на основі застосування ігрових занять.

Таким чином, у нашому дослідженні в якості об'єктів вимірювання виступає і результат розвитку навчально-пізнавальної діяльності студента. Під результатом розвитку навчально-пізнавальної діяльності будемо розуміти позитивні зрушення у формування знань, умінь і навичок, а також цілі, мотиви і інтереси.

У результаті проведеного дослідження було встановлено, що правильне застосування ігрових занять в навчальному процесі дозволяє набувати студентам досвіду майбутньої професійної діяльності. Такі заняття є засобом ефективного формування у студентів професійного пошукового мислення, творчого підходу до розв'язання складних професійних проблем, зокрема й технічних. Попередніми дослідженнями встановлено, що ігрові заняття мають своє місце на продуктивному рівні навчально-пізнавальної діяльності студентів. А, отже, це заняття має відбуватися лише етапах, коли студенти вже набули знань та умінь репродуктивного характеру.

Дослідження проблеми розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів також вимагає наявності відповідного методичного інструментарію для констатації безпосередньо рівнів розвитку. У такому разі постає необхідність у розробці системи обліку результатів для здійснення точних вимірів стану сформованості рівнів розвитку. Під системою обліку результатів стану сформованості та розвитку навчально-пізнавальної діяльності студентів розуміємо взаємозалежно упорядковану багаторівневу шкалу оцінювання, яка об'єднана певними критеріями та показниками. Таким чином, для того, щоб здійснити діагностику (вимірювання) рівнів сформованості знань, умінь, навичок, мотивів та інтересів, на підставі чого буде зроблено висновок про ефективність реалізованих методик, попередньо необхідно розробити адекватні критерії та показники.

Попередньо на було доведено [5], що у своєму розвитку навчально-пізнавальна діяльність студентів проходить низку рівнів: від репродуктивних, що характеризуються копіюванням зразка розумової чи практичної дії, до

продуктивних, творчих, за яких навчально-пізнавальна діяльність характеризується розумовим пошуком розв'язання проблем, пізнавальною самостійністю.

На початкових етапах оволодіння знаннями з курсу студенти виконують завдання за інструкцією, алгоритмом, здійснюють типові розрахунки тощо. Залучення студентів до репродуктивних способів навчальної роботи (*розповідь, пояснення, інструктаж, демонстрування та ілюстрування, інформаційна лекція, катехізична бесіда*) дозволяє сформувати такі пізнавальні уміння і навички, як: оперування поняттями, категоріями, законами, вміння застосовувати правила, формули, теореми тощо; уявлення контурів кожної деталі та її з'єднань у системі ліній загального креслення; уявлення взаємного розташування і переміщення в просторі основних деталей об'єктів тощо.

На наступному етапі слід сформувати у студентів уміння і навички використовувати допоміжну літературу (довідники, наукові видання, методичні вказівки); бачення і виділення суттєвого в об'єктах, явищах; застосовувати знання в інших умовах; виконувати пошукові дії за допомогою викладача тощо. Для цього слід застосовувати такі методи навчання: *проблемні лекції, пояснення з елементами проблемності, самостійне спостереження, досліді, евристичну бесіду*.

На етапі формування продуктивних знань, умінь і навичок студентів (знаходити нові раціоналізаторські способи вирішення професійних завдань) доречно застосовувати *виробничо-практичний метод, дискусію, лабораторний метод з елементами дослідження, імітаційно-ігрові методи*.

У подальшому застосування *дослідницьких методів* дозволить навчально-пізнавальну діяльність студентів вивести на творчий рівень. Становлення перспективних пізнавальних цілей, конструювання, раціоналізаторство, винахідництво, використання знань для оволодіння новими знаннями, користування системою пізнавальних умінь репродуктивного, репродуктивно-продуктивного та продуктивного видів у творчо-пошуковій роботі.

Таким чином, на основі висвітлених вище позицій слід і виокремити критерії та показники, що є певною сукупністю ознак і дозволяють зробити висновок про ступінь відповідності тим чи іншим рівням розвитку. Кожний критерій досліджуваної нами проблеми має мати свій перелік показників, який характеризує якісні та кількісні зміни критерію. З нашої точки зору, під показником слід вважати точну ознаку критерію на певному рівні формування знань, умінь, навичок і мотиваційних результатів. Одночасно слід наголосити, що встановлені певні критерії та показники мають охоплювати всі характеристики досліджуваного явища, бути взаємопов'язаними,

взаємозалежними та диференційованими.

Висновки. 1) На основі аналізу наукових джерел по проблемі оцінювання педагогічної ефективності ігрових занять нами було обґрунтовано критерії та показники для оцінювання результатів навчання студентів при вивченні сільськогосподарської техніки у аграрному коледжі, зокрема:

- *змістовий критерій* (рівень володіння знаннями з налагодження, регулювання, обслуговування та зберігання сільськогосподарської техніки, проведення розрахунків до виконання тих чи інших операцій з технікою; володіння способами вирішення технічних проблем; оригінальні ідеї; критичність мислення; здібності відкривати невідомі сторони технічних об'єктів; експериментувати; знання з використання комп'ютерної техніки у науково-дослідній і професійній роботі);

- *операційний критерій* (рівень володіння уміннями на навичками виконувати налагодження, регулювання, обслуговування та зберігання сільськогосподарської техніки, проведення розрахунків до виконання тих чи інших операцій з технікою; уміння ефективно застосовувати знання на практиці; навички „переносу знань”; володіння способами вирішення технічних проблем; оригінальні ідеї; критичність мислення; здібності відкривати невідомі сторони технічних об'єктів; уміння користуватися засобами наукового дослідження, експериментувати; уміння використовувати комп'ютерну техніку у науково-дослідній та професійній роботі; володіння уявою та здогадом – інтуїцією; здібність до винахідництва; здатність творити; перехід від дій за зразком і перебирання стереотипних способів до пошуку нових способів дій);

- *мотиваційний критерій* (рівень сформованості пізнавальних мотивів що, визначаються зовнішніми стимулами; вияв відношення і інтересів до навчальної праці та майбутньої професійної діяльності; самостійне прийняття пізнавальних завдань; рівень самоконтролю у навчанні; сформованість позитивних емоцій).

2) На основі проведених досліджень нами було розподілено показники вищезазначених критеріїв за такими рівнями: *репродуктивний, репродуктивно-продуктивний, продуктивний та творчий*, які утворюють взаємозалежну упорядковану багаторівневу шкалу оцінювання навчальних досягнень студентів.

Отримані позитивні результати проведеного дослідження не вичерпують усіх питань щодо розв'язання проблеми розробки діагностичного інструментарію для оцінювання педагогічної ефективності застосування ігрових занять в навчальному процесі у професійній підготовці майбутніх техніків-механіків для сільського господарства.

Література

1. Волощук І.С. Основи наукових досліджень. Педагогіка: Експериментальне видання. – К.:, 2006. – 107 с.
2. Заскалета С.Г. Організація самостійної пізнавальної діяльності студентів сільськогосподарського інституту (за матеріалами вивчення іноземних мов): Дис.. канд. пед. наук: 13.00.04. – К., 2000. – 187 с.
3. Лузан П.Г., Сопівник І.В., Виговська С.В. Основи науково-педагогічних досліджень: Навч. посіб. – К.: ДАКККіМ, 2008. – 248 с.
4. Манько В.М. Теоретичні основи методики навчання механізації тваринництва / За ред. А.І. Дьоміна, І.І. Ревенка. – К.: Редакційно-видавничий відділ Наукметодцентру агроосвіти, 2000. – 359 с.
5. Методика продуктивного навчання з курсу “Сільськогосподарські машини” в аграрних вищих навчальних закладах: Методичний посібник для науково-педагогічних працівників та викладачів аграрних вищих навчальних закладів / І.М. Буцик, А.І. Дьомін, П.Г. Лузан, Т.Д. Іщенко. – К.: Аграрна освіта, 2005. – 48 с.

ТЯЛЛЕВА И.А.,

кандидат педагогических наук,
доцент, заведующая кафедрой
иностранной филологии,
Севастопольский городской
гуманитарный университет,
г. Севастополь

ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОРТФОЛИО СТУДЕНТА В КОНТЕКСТЕ ЕВРОПЕЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

В статье рассматривается динамический портфолио студента-филолога как технология развития профессионально-личностных качеств будущего учителя иностранного языка. Представленная структура портфолио отражает взаимосвязь с европейскими образовательными стандартами.

Ключевые слова: портфолио, динамический портфолио, европейский языковой портфолио, студент-филолог, европейские образовательные стандарты.

Стаття присвячена динамічному портфоліо студента-філолога як технології розвитку професійно-особистісних якостей майбутнього вчителя іноземної мови. Надана структура портфоліо відображає взаємозв'язок з європейськими освітніми стандартами.

Ключові слова: портфоліо, динамічний портфоліо, європейський мовний портфоліо, студент-філолог, європейські освітні стандарти.

The paper discusses the dynamic portfolio of a student-philologist as a technology of development of professional and personality qualities of future Foreign Language teacher. The structure of presented portfolio demonstrates the correlation with European educational standards.

Key words: portfolio, dynamic portfolio, European Language Portfolio, student-philologist, European educational standards.

Постановка проблемы. Одним из основных направлений модернизации высшего образования является личностно-ориентированное обучение, направленное не только на формирование профессионально-значимых

качеств студента, но и на развитие его личности, становление индивидуальной жизненной позиции, разработку траектории профессионально-личностного роста. Реализация учебного процесса на современном уровне требует внедрения инновационных личностно-развивающих образовательных технологий, в число которых входит технология портфолио.

В основе идеи портфолио лежит образовательная философия, связанная с новым пониманием целей и сущности учебного процесса: акцентирующая важность развития личности студента, автора портфолио, формировании у него потребности в самосовершенствовании и саморазвитии, способности к самоанализу и рефлексии [2].

Внедрение портфолио в учебный процесс студентов-филологов связано с использованием европейского языкового портфолио в качестве международного образовательного стандарта по иностранному языку. Актуальность представленного исследования состоит в изучении возможностей использования технологии портфолио в процессе профессиональной подготовки студента-филолога, будущего учителя иностранного языка.

Анализ последних исследований. Под портфолио (пер. с итал. *portfolio* — ‘портфель, папка для документов’) в образовании понимают коллектор или собрание образцов работ учащегося (студента, учителя). Идея использования портфолио в учебном процессе возникла в США в 80-х годах XX-го века, к концу 90-х годов широко применялась в образовательных учреждениях Америки, в настоящее время активно внедряется на Украине.

Основное количество научных исследований портфолио в России и Украине посвящено портфолио учеников (работы В. Н. Загвоздкина, Е. С. Полат, В. Д. Полежаева, Т. А. Полиловой и др.). Интенсивно разрабатывалась проблематика учительского портфолио (В. А. Макаров, Т. Н. Макарова, М. В. Прожерина, А. С. Прутченков и т.д.). В системе последипломного образования России профессиональное портфолио учителя является важной документальной составляющей, необходимой для повышения его категории.

Портфолио студентов высших учебных заведений лишь недавно стало предметом исследования ученых постсоветского пространства (Л. Р. Лизунова, В. Д. Полежаев, М. В. Полежаева, К. С. Рашупкина, Т. С. Савочкина и др.) и требует детального изучения.

В Европейских странах широкое распространение получило языковое портфолио, разработанное Отделом языковой политики при Совете Европы (1998–2000 г.г.) в качестве инструмента развития поликультурности и полиязычности [1]. Основу языкового портфолио составляет «Общеввропейская шкала оценивания» (принята Советом Европы в Страсбурге в 1996 г.), описывающая уровни владения иностранным языком на основе

существующих международных стандартов. Введение единой системы оценивания позволяет преодолеть проблему сопоставления систем определения уровня владения языком, существующих в разных странах. Языковое портфолио включает описание компетенций в различных видах речевой деятельности, необходимых для общения, а также знания и навыки, ситуации и сферы общения, приемлемые для всего Европейского сообщества.

Основная цель концепции Европейского языкового портфолио состоит в формировании единого образовательного пространства Европы с помощью разностороннего обучения иностранному языку на протяжении всей жизни учащегося.

Портфолио студента-филолога несомненно должно включать фрагмент европейского языкового портфолио, раскрывающий содержание «Общеввропейской шкалы оценивания» и позволяющий оценить уровень владения иностранным языком в контексте европейских образовательных стандартов. Однако, принимая во внимание профессионально-личностную направленность портфолио, необходимо отметить, что языковая составляющая лишь частично отражает профессиональную подготовку будущего учителя.

Цель и задачи. Цель данного исследования состоит в изучении функций динамического портфолио студента-филолога в контексте европейских образовательных стандартов.

Основной материал исследования. Портфолио как объект научного исследования обладает двойственной сущностью: 1) это папка (на бумажных или электронных носителях) с материалами, подобранными создателем портфолио в соответствии с поставленной целью, 2) это технология обучения (создание портфолио требует развития определенных навыков высших мыслительных функций: анализ, синтез, обобщение). Кроме того, использование понятия «портфолио» связано с вопросом определения категории рода данного слова. Принимая во внимание тот факт, что указанное слово относится к заимствованиям из иностранного языка и является существительным неодушевленным и несклоняемым, оно может рассматриваться как существительное среднего или мужского рода.

В исследованиях ученых портфолио рассматривается как метод обучения, педагогическая технология, форма контроля, инструмент оценивания, способ мониторинга – что указывает на полифункциональность портфолио. В отличие от портфолио школьника, обобщающего его учебные достижения в виде копилки письменных работ, портфолио студента в первую очередь направлен на оценивание компетенций (*К. С. Рашупкина, Т. С. Савочкина и др.*). В целом выделяют следующие функции портфолио: диагностическую, развивающую, мотивационную, содержательную,

рефлексивно-оценочную, контролирующую, мониторинговую. Приоритетность функций определяет содержание папки портфолио, ее структуру и наполняемость документами.

Классификация типов портфолио связана с целью, которую ставит создатель портфолио, и включает следующие основные типы (выделенные на основе обобщения классификаций, приведенных в ряде научных работ (А. С. Прутченков, В. Д. Полежаев, М. В. Полежаева и др.):

1) портфолио достижений (achievement), отражающий успехи студента и нацеленный на повышение его самооценки;

2) рефлексивно-оценочный портфолио (assessment), демонстрирующий результаты изучения курса или темы, и имеющий рефлексивный характер;

3) портфолио развития (developmental), позволяющий анализировать качественные и количественные изменения в учебной деятельности студента (включает документы, подтверждающие динамику развития студента);

4) профессиональный (professional) или карьерный (career) портфолио, создается для возможного работодателя и демонстрирует наиболее привлекательные для него качества студента;

5) проблемно-исследовательский портфолио, связанный с проведением научного исследования, написанием курсовой или дипломной работы, подготовкой доклада на конференцию;

6) тематический / предметный, разрабатываемый студентом по определенной теме, предмету и обладающий мотивирующим эффектом.

В предметных портфолио ученые (В. Д. Полежаев, М. В. Полежаева [3]) выделяют: 1) рабочее портфолио (выборка работ за определенный отрезок времени); 2) протокольное (любые работы, отражающие учебную деятельность студента); 3) процессное (набор документов, соответствующих определенным фазам процесса обучения); 4) итоговое (содержащее суммарные итоговые оценки знаний и умений студента).

Анализ научных работ, посвященных портфолио студента, указывает на значительный потенциал технологии портфолио в контексте профессиональной подготовки будущих педагогов. В своем исследовании мы стремились реализовать данный потенциал портфолио в учебном процессе студентов-филологов, будущих учителей иностранного языка, для чего был разработан динамический портфолио студента-филолога, направленный на решение следующих учебных задач:

- развитие умения самопроектирования (для создания индивидуальной траектории профессионально-личностного развития студента);
- расширение возможностей самообучения;
- повышение активности и самостоятельности студентов;

- развитие навыков рефлексивно-оценочной деятельности;
- поддержание учебной мотивации, стремления к саморазвитию;
- формирование навыков самопрезентации, конструктивного отношения к внешней критике;
- формирование ключевых компетентностей будущего учителя иностранного языка.

По своему содержанию динамический портфолио представляет собой вариант профессионального портфолио и является технологией мониторинга профессионально-личностного становления студента, позволяющей ему строить свою индивидуальную образовательную траекторию. Динамический аспект портфолио отражает его функциональную направленность на исследование профессионально-личностного развития студента в процессе (динамике) в период обучения в университете. Портфолио является системой, позволяющей непрерывно собирать, структурировать и анализировать информацию; осуществлять обратную связь с целью внесения корректив в учебно-воспитательный процесс для повышения его эффективности.

Динамический портфолио представляет собой комплекс документов, отражающих индивидуальные достижения студента в профессионально-личностной сфере (в том числе: в уровне владения языком, целевых установках, учебной мотивации и др.). Создание динамического портфолио является творческим процессом, позволяющим учитывать результаты, достигнутые студентом в различных видах профессионально-ориентированной деятельности (учебной, научной, творческой, социальной, коммуникативной).

В число основных принципов формирования динамического портфолио входят принципы: системности и непрерывности (работа над портфолио проводится в течение всего периода обучения в высшем учебном заведении), научности (обоснованность выбранных критериев), диагностичности (наличие механизма оценки) и проблемной ориентированности (включение профессионально значимых показателей), технологичности (алгоритмизированность действий) и обратной связи (для внесения корректив в учебный процесс) [4].

В структуру динамического портфолио входят следующие разделы:

Раздел 1. «Личностный рост» – содержит документы (анкеты, результаты психологического тестирования, эссе и т.д.), отражающие личностный рост студента, его жизненные мотивы и ценностные ориентации;

Раздел 2. «Профессиональная компетентность» – включает материалы, отражающие формирование профессиональной компетентности студента. Раздел состоит из двух подразделов, один из которых содержит материалы, характеризующие 1) уровень владения иностранным(и) языком(ами) (подраздел «Лингвистическая компетентность») и 2) образовательную

активность студента (подраздел «Образовательная компетентность»), включающую такие аспекты, как: учебная деятельность, научная работа и социальная активность ;

Раздел 3. «Социальное признание» - содержит комплект документов, подтверждающих индивидуальные достижения студента: сертификаты, оценку экспертов.

Приложение – «Коллектор творческих работ».

Процесс формирования динамического портфолио начинается в первый месяц обучения в университете. Куратор группы знакомит студентов с целями, задачами и структурой портфолио. Работа над динамическим портфолио начинается с раздела «Личностный рост». Студент заполняет анкету с информацией о себе, пишет эссе о своих жизненных целях, выполняет ряд психологических тестов (тест ценностных ориентаций М. Рокича, тест определения творческих способностей Е. Торренса, типология личности Майерса-Бригса и др.). В раздел «Профессиональная компетентность», подраздел «Лингвистическая компетентность» студент включает результаты диагностического тестирования (Placement Test).

В течение семестра студент дополняет портфолио своими творческими работами («Коллектор творческих работ»), сертификатами (раздел «Социальное признание»), включает текущую информацию о своих учебных, научных и общественных достижениях, о результатах лингвистического и психологического тестирования.

По завершению семестра студент заполняет раздел «Образовательная компетентность» и рассчитывает собственный индекс профессионально-личностного развития (как среднее арифметическое от суммы оценок по предметам, пройденным в семестре).

Индивидуальные достижения студента в период обучения в СГГУ включают достижения: в освоении основной образовательной программы (образовательная активность студента); в системе дополнительного образования (образовательная активность студента); в научно-исследовательской и творческой деятельности (творческая активность); в общественной деятельности (социальная активность).

Наиболее распространенные виды деятельности студента в указанных сферах приведены в «Перечне возможных образовательных индивидуальных достижений студента». Формирование портфолио студент осуществляет самостоятельно, фиксируя каждое свое достижение в таблице.

В раздел папки «Социальное признание» вкладываются документы, подтверждающие факт достижения (участия): К подтверждающим документам относятся:

- итоговые документы учебной деятельности (рецензии на курсовую

- работу, отзыв руководителя практики, и др.);
- тезисы докладов на семинарах, конференциях и т.д.; сертификаты участника;
- ксерокопии статей со статьями студента;
- грамоты и дипломы за призовые места в культурных или спортивных мероприятиях и т.д.

Соответствие европейским образовательным стандартам наиболее ярко прослеживается в подразделе «Лингвистическая компетентность», выстроенном на основе европейского языкового портфолио. В указанном проекте подробно и четко разработаны и описаны уровни языковой компетентности, даны таблицы оценки и самооценки.

Работа с данным разделом начинается с самооценки студентами своего уровня владения иностранным языком на основе европейской таблицы языковых уровней [1]. Результаты полученной самооценки сравниваются с таблицей соответствий уровней владения иностранным языком со степенью обучения (от начальной школы – A1 до выпускников университетов C1.1). Затем студентам дается диагностический тест (Placement Test) для определения их реального уровня владения иностранным языком. Анализируется адекватность названной студентом оценки лингвистической компетентности. Европейская таблица языковых уровней выступает стандартом качества, единым для европейского пространства.

Анализ результатов папки портфолио осуществляется как самим студентом, так и куратором группы по завершению семестра. Разработанная система оценки позволяет отслеживать динамику профессионально-личностного развития будущего учителя иностранных языков.

Работа над портфолио позволяет студенту ощутить себя субъектом учебного процесса, ответственным за планирование, реализацию своего образовательного пути.

Выводы. Портфолио, как системный мониторинг профессионально-личностного развития будущих учителей иностранного языка, позволяет давать качественную оценку профессиональной подготовке студентов-филологов и анализировать результаты учебно-воспитательной деятельности образовательного учреждения.

Перспективы дальнейших исследований. В качестве дальнейшего направления исследования нам видится уточнение механизма оценивания портфолио студента и дальнейшее совершенствование его структуры для наиболее полной реализации основных функций динамического портфолио.

Література

1. Европейская система уровней владения иностранным языком. [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://linha.ru/evropeiskaya_sistema_urovnei_vladieniya_inostrannim_yazikom.htm.
2. Загвоздкин В. К. Роль портфолио в учебном процессе. Некоторые психолого-педагогические аспекты / В. К. Загвоздкин // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 4. – С.5–10.
3. Полежаев В. Д. Портфолио студента как инструмент создания индивидуальной траектории обучения / В. Д. Полежаев, М. В. Полежаева // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – № 3. – С. 77–78.
4. Портфолио студента образовательного учреждения СПО: Методические рекомендации по структуре, технологии организации и оценке (рейтингованию) «портфеля достижений студента». – М.: Е-медиа, 2007. – 48 с.

УСТИНОВА В.О.,

аспірант,

Криворізький державний педагогічний
університет, м. Кривий Ріг

СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ДОСЛІДЖЕННЯ СТРУКТУРУВАННЯ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті, присвяченій проблемі розробки спеціальних підходів (розвивальний, особистісно-орієнтований, компетентнісний тощо) до структурування процесу навчання у вищій школі, визначаються та характеризуються змістові компоненти гуманітарних дисциплін (історико-теологічний, екологічний, культурологічний та ін.).

Ключові слова: структурування змісту навчання, змістові компоненти навчання, гуманітарна освіта.

В статье, посвященной проблеме разработки специальных подходов (развивающий, личностно-ориентированный, компетентностный и др.) к структурированию процесса обучения в высшей школе, определяются и характеризуются содержательных компоненты гуманитарных дисциплин (историко-теологический, экологический, культурологический и др.).

Ключевые слова: структурирование содержания обучения, содержательные компоненты обучения, гуманитарное образование.

The article is devoted to the problem of certain approaches (developmental, individual-oriented, competence approach, etc.) in terms of educational course structuring in higher school, the contents components of the humanities (historical-and-theological cultural and others) are specified and characterized.

Проблема модернізації змісту освіти, перш за все, пов'язана з оптимізацією засобів і технологій організації освітнього процесу. Приєднання України до реалізації принципів Болонської декларації (утворення єдиного ринку праці вищої кваліфікації в Європі, забезпечення якісного освітнього рівня фахівців і відповідності їхньої підготовки умовам міжнародного ринку

праці) посилює актуальність питання професійної підготовки сучасного фахівця.

Втілити сучасні педагогічні ідеї в реальну практику неможливо без спеціального структурування процесу навчання, яке дозволяє впорядкувати його дидактичні структури таким чином, щоб створити умови для розвитку та самореалізації особистості учня. Досить часто навчання у ВНЗ відбувається на підґрунті традиційного підходу, який недостатньо орієнтований на розвиток особистості студентів, на формування їхніх професійних якостей. Традиційній освіті притаманна дисциплінарна модель навчання, навчальні дисципліни перевантажено надлишковою інформацією, що пов'язано з фундаменталізацією освіти. Сучасні тенденції потребують більшої прагматичності в сфері освіти, розумного поєднання фундаменталізації з прагматичністю.

Слід зазначити, що впорядкування процесу навчання передбачається в межах розвивального навчання (В. Давидов, Д. Ельконін, Л. Занков та ін.), а також особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів до освіти (Г. Балл, І. Бех, В. Давидов, М. Євтух, О. Леонтьєв, С. Максименко, К. Роджерс, В. Серіков, П. Сікорський, І. Якиманська та ін.).

Особливістю інноваційного навчання у вищій школі є змінення функцій знань і способів їх засвоєння. Знання як «третя соціальна сила (після грошей і влади) дає людині можливість зайняти місце в сучасній культурі та цивілізації, якщо буде презентоване в дусі сучасного інформатизованого суспільства як системне, міждисциплінарне, узагальнене» [1, с. 66]. Процес засвоєння знання організується в різноманітних формах пошукової навчальної діяльності як продуктивний творчий процес.

Мета статті – охарактеризувати змістові компоненти гуманітарних дисциплін навчання у ВНЗ.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження дозволяє визначити принципи відбору та структурування змісту навчального матеріалу з предметів гуманітарного циклу. Це, по-перше, загальнометодологічні принципи гуманітарної освіти: історизм, науковість, діалектичне включення української культури до системи світової культури, полікультурна ідентифікація та самоактуалізація особистості, фундаменталізація, відповідність змісту освіти до вимог розвитку особистості, суспільства, науки. По-друге, спеціальні принципи відбору матеріалу з дисциплін гуманітарного циклу: формування гуманітарної картини світу; відповідність до логіки наукової дисципліни, що вивчається, до державних стандартів вищої професійної освіти, до цілей освітньої програми; інтеграція фундаментального, професійного й інноваційного науково-навчального матеріалу; взаємодія методології науки, предметної царини знання та методики викладання; встановлення

інтегративних зв'язків між гуманітарними та професійними знаннями; системна цілісність предметного змісту, навчальних і професійних умінь і навичок; доступність для успішного засвоєння студентами.

Сьогодні в різних країнах світу, в тому числі й в Україні, ведеться розробка інтегрованої проектно-створювальної моделі навчання у вищій школі, що веде до змін у структуруванні змісту освіти загалом. Безумовно, логіка освітнього процесу ґрунтується на ідеї пізнання оточуючого світу в контексті його «творення»: проектування, моделювання, конструювання, дослідження та всебічного, кількісно-якісного оцінювання результатів закінченого проекту. При проектно-створювальному підході змінюється поняття освіти: воно визначається як побудова образу оточуючого світу [1, с. 67].

Цікавою з огляду на проблему дослідження, на наш погляд, є розроблена М. С. Розовим проблемно-орієнтована система базової гуманітарної освіти [3], в основі якої покладено цінності як інваріанти змістовного знання, що складають сутність сучасної загальнокультурної підготовки майбутніх фахівців. На думку дослідника, гуманітарна освіта повинна вирішувати питання, що постають перед суспільством і студентами, оскільки предметні знання необхідні для того, щоб допомогти майбутнім спеціалістам правильно орієнтуватися в складному та мінливому світі, знаходити відповіді на нові питання. Це стає необхідним з декількох причин. По-перше, з'являються нові загальнолюдські проблеми: проблема сталого світового розвитку, проблема виходу із глобальної екологічної кризи та міжнародних конфліктів, проблема сепаратизму та міжнародного тероризму тощо. По-друге, проблеми, пов'язані з особливостями сучасного етапу української історії. Рішення цих проблем без перегляду уявлень про пріоритетні цінності та цілі неможливе.

У проблемно-орієнтованій концепції М. С. Розова центрованість на навчальних дисциплінах поступається центрованості на колах проблем, яким відповідають предметні блоки. Знання з кожного предметного блоку складаються із різних навчальних дисциплін: філософії, соціології, політології, економіки, психології, педагогіки, культурології, історії тощо. У кожному предметному блоці повинні реалізуватися такі предметні аспекти:

- історичний аспект – історія проблем, історія ідей в європейській, вітчизняній та світовій традиціях;
- теоретичний і ціннісний аспекти – філософські основи, наукові дані та концепції з певного кола проблем, етичні та інші підвалини та критерії для оцінок, ціле покладання, світоглядної орієнтації в проблемах;
- проблемно-практичний і комунікативний аспекти – методологія, методика, практика постановки питання та рішення проблем на

моделях або у дійсності, практика дискусій та встановлення компромісів з проблем певного кола.

У кожному колі проблем обов'язково мають бути пред'явлені основні традиції, підходи, персоналії, тексти з української та світової (російської, європейської, американської, східної тощо) культури. Важливим принципом проблемно-орієнтованої системи базової гуманітарної освіти є орієнтація на самостійну роботу студентів й активні методи навчання.

Концепцією передбачається забезпечення гуманітарної підтримки професійних цінностей, оскільки кожна із професійних сфер має власні професійні цінності, щільно пов'язані з історією культури та суспільства, з відповідними аспектами філософських та інших гуманітарних знань. Більш того, деякі цінності сьогодні потребують своєї індоктринації (наприклад, екологічні цінності для конструкторів і технологів).

Як уважають дослідники (М. П. Зав'язлова, М. Н. Розов, Д. В. Сухушин, Л. В. Хазова та ін.), проблемно-орієнтований підхід системи базової гуманітарної освіти – це найбільш природний шлях гуманітаризації професійної освіти. Однак для цього необхідна корінна перебудова не тільки змісту предметів, структури навчальних планів, але й подачі навчального матеріалу.

На нашу думку, до змісту гуманітарних дисциплін, необхідно вводити такі складові, як історико-теологічний, екологічний, культурологічний, комунікативний, інформаційний та інші компоненти.

Гуманітарне пізнання орієнтується на генетичну й теологічну інтерпретації. Так, дослідження виникнення культурних феноменів розкриває його зумовленість, історичні взаємозв'язки, культурний контекст феномену, його культурні та гуманітарні виміри. Теологічна перспектива існування феномену дозволяє тематизувати його культурну цінність, відкрити його світоглядну проекцію.

Актуалізація та розширення екологічної тематики, здійснення екологічних проектів є необхідною формою світоглядної установки, що формується в межах сучасного гуманітарного дослідження. Вимоги екологічної безпеки та результати дослідження екологічного рівня існування людини визначають в якості пріоритету регулятивне, а не споживацьке відношення до природи як умову гармонічного існування людини та сталого розвитку. Саме в межах формування світоглядної установки відбувається синтез гуманітарних і природничо-наукових знань як необхідних і додаткових форм і рівнів освоєння світу.

Необхідність у культурологічній підготовці майбутніх учителів визнається більшістю вчених, які займаються проблемами середньої та вищої школи. Це зумовлено сучасними вимогами до підготовки спеціалістів, посиленням

творчих початків і свободи в їхній діяльності. Спеціальні дослідження доводять, що успішність діяльності фахівців найбільш складних професій залежить від рівня їхньої загальної культури. Думається, що зміст гуманітарних дисциплін повинен відбивати різні культурологічні концепції та мати культурологічну спрямованість.

П. Є. Решетніков стверджує, що «сучасний спеціаліст – це людина, яка володіє системним мисленням, здатна своїми діями не тільки досягати поставлених цілей, але й забезпечувати безпечні умови життєдіяльності; ураховувати інтереси суспільства, певних груп і свої власні; людина, яка вміє створювати комфортні умови для спілкування, життєдіяльності, підтримувати працездатність і усталеність у роботі різних систем» [2, с. 124]. А це можливо лише тоді, коли фахівець має високу загальну культуру, системні знання про взаємозв'язки людини, природи, суспільства, держави, чітко уявляє роль освітніх процесів і систем, власної діяльності в світовому культурному процесі, в контексті народної культури.

Залучення молоді до сучасної світової та вітчизняної культури є важливий засіб формування в неї духовності. Моральну кризу, яку переживає наше суспільство, можна подолати за допомогою залучення молодих людей до морально-духовної діяльності, яка є основою особистісного засвоєння культури. До того ж, така діяльність є засобом творчої самореалізації особистості, її самоствердження, розкриття усіх її сутнісних сил. Саме в цьому виявляється гуманістичний смисл залучення студентів до культури в її сучасних та історичних вимірах. Особливо необхідна культурологічна підготовка вчителю, бо «його діяльність постійно пов'язана з моральною, естетичною, громадянсько-правовою оцінкою дій та подій, поставленням завдань, обиранням нестандартних рішень, вибором систем навчання та виховання, стратегій поведінки, реалізацією різноманітних ідей, пошуком смислу життя та певних дій» [2, с. 125].

Безумовно, культурологічний компонент змісту гуманітарної освіти, пов'язаний із культурологічною підготовкою студентів, формує в них загальну і професійно-педагогічну культуру. Культурний учитель – це, по-перше, спеціаліст, який у своєму житті та роботі спирається на науку, використовує її новітні досягнення; по-друге, духовно розвинена, різнобічна та гармонійна особистість; по-третє, це провідник культури власного народу. Тому культурологічний зміст гуманітарних дисциплін спрямовано на те, щоб залучити студентів до джерел всесвітньої та вітчизняної історії, народних традицій, звичаїв, фольклору, мистецтва тощо, розвивати творчий потенціал кожної людини, створювати умови для творчої самореалізації кожного студента.

Структуруючи зміст гуманітарних дисциплін, важливо ураховувати міждисциплінарний підхід, який передбачає багаторівневу та всебічну

аналітику гуманітарного феномену та його цілісне осмислення з точки зору альтернативний інтерпретаційний стратегій, що презентують різні культурні позиції. Такий підхід повинен забезпечувати ефективність засвоєння та використання гуманітарних знань і сформувати свідомий відповідальний вибір в умовах розмаїття культурних значень, культурне самовизначення. На рівні організації освітньої практики цей аспект забезпечується варіативністю змісту гуманітарної освіти.

Гуманітарна освіта інтегрується з природничо-науковою освітою. Остання забезпечує об'єктивність, точність і послідовність методичних і технічних аспектів гуманітарної освіти. Ця інтеграція відбувається на основі синтезу теоретичної та практичної діяльності, а гуманітарна освіта набуває прагматичності. Наприклад, метод проектів дозволяє розкрити практико-орієнтований характер гуманітарної освіти й запропонувати прагматичний критерій гуманітарного навчання. За його допомогою до процесу навчання можна залучити соціальне середовище, що є необхідною умовою формування соціальної та регіональної компетенцій, здатності до ефективних соціальних дій.

Слід зауважити, становлення інформаційного суспільства змінює парадигму мислення: теоретичне фундаментальне мислення, яке ґрунтується на зразках строгої науки, знаходиться в кризі, тому що втрачається єдиний культурний вектор, а соціальні практики стають інтелектуально насиченими, підвищуються вимоги до свідомої цілеспрямованої діяльності. Отже, сьогодні гуманітарна освіта стає фундаментальною підготовкою, яка визначається не трансляцією фундаментальних знань (універсальний та єдиний контекст дослідження втратив силу), а націленістю на формування творчої здатності як фундаментальної структури людського буття, на концептуалізацію діяльності, що має продуктивні теоретичні потенції.

Література:

1. Гребенюк О. С. Общие основы педагогики: [Учеб. для студ. высш. учеб. заведений] / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004. – 160 с. – (Серия «Учебник для вузов»).
2. Решетников П. Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей: Рождение мастера: [кн. для преподават. высш. и средн. пед. учеб. заведений] / Петр Евдокимович Решетников. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 304 с. – (Педагогическая мастерская).
3. Розов Н. С. Философия гуманитарного образования: Ценностные основания и концепция базового гуманитарного образования в высшей школе [Электронный ресурс] / Николай Сергеевич Розов. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1993. – Режим доступа: biblioteka.org.ua/book.php?id=1120000853&p=5.

ФІЛІПОВА Л.Л.,

доцент кафедри економічної
кібернетики, Національний
університет державної податкової
служби України

КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА – ГАРАНТ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

У статті розглянуто проблему визначення сутності конкурентоспроможності фахівця, її закономірностей.

Ключові слова: конкурентоспроможність, фахівець, структура, компоненти, закономірність.

В статье рассмотрено проблему определения сущности конкурентоспособности специалиста, её закономерностей.

Ключевые слова: конкурентоспособность, специалист, структура, компоненты, закономерность.

The article considers the problem of defining the essence of competitiveness specialist, its laws.

Key words: competitiveness, specialist, structure, components, pattern.

Постановка проблеми. Нові умови державної економічної та соціальної політики спричинили зміни в системі вищої освіти, де конкурентоспроможність майбутнього фахівця набуває статусу одного з найважливіших показників роботи ВНЗ. Нині важливим є створення нових механізмів, що забезпечують якість освітніх послуг з позиції вимог професійної діяльності; підготовка конкурентоспроможного фахівця, що володіє комплексом компетенцій, які відповідають вимогам сучасного ринку праці. У зв'язку з цим дослідження конкурентоспроможності як властивості особистості, динаміки його розвитку в процесі професійного становлення набуває особливої значущості.

У сучасних наукових дослідженнях проблема формування конкурентоспроможності фахівця розглядається в соціальному, економічному, організаційному та педагогічному аспектах (С. Батишев, А.Беляєв, Л. Семушина, Н. Ярошенко та ін.).

У роботах Б. Алішева, В. Андрєєва, О. Андрєєвої, С. Диріна, Г.Ібрагімова, Є. Климова, Е. Короткова, Н. Кононець, А. Маркової, О.Філатова, Д.

Чернілевського тощо, зроблені спроби розкрити сутність поняття «конкурентоспроможний спеціаліст». Конкурентоспроможний спеціаліст розглядається не тільки як продукт виробництва навчального закладу, а й як особистість, що володіє певними якостями; приймається до уваги не тільки високий рівень результатів його діяльності, а й здатність вистояти і перемогти в конкурентній боротьбі.

Є роботи, присвячені визначенню умов формування конкурентоспроможного фахівця, до числа яких відносять підвищену професійну компетентність, мобільність, самоорієнтації тощо (А. Асмолов, С. Батишев, Н. Кларін, В. Сластьонін, В. Слободчиков та ін.). Всі ці роботи, безсумнівно, сприяють накопиченню та систематизації знань з досліджуваної проблеми.

Таким чином, в педагогічній науці зараз склалися теоретичні передумови розвитку конкурентоспроможної особистості в системі вищої освіти, а також необхідність для переосмислення цілей освіти, модернізації її змісту в напрямку розвитку конкурентоспроможної особистості. Крім того, у переважній кількості наукових досліджень не взято до уваги основну вимогу сучасності – задоволення потреб споживачів, як головного критерію якості освітньої діяльності.

Метою статті є визначення сутності конкурентоспроможності фахівця та її закономірностей.

Основна частина. Говорячи про сучасну професійну освіту, вже мало хто сприймає у якості її результату лише суму професійних знань. Освіта сьогодні – це «освіта, що додає сили» для досягнення тієї мети, яку перед собою ставить людина, це те, що саме по собі дає найкращі шанси в житті і претензію на переваги перед іншими, тобто дозволяє майбутньому фахівцю бути конкурентоспроможним. Особлива роль освіти в сучасному світі, перетворення його в найважливішу сферу людської діяльності актуалізує проблему якості підготовки майбутніх фахівців, а їх розвиток і саморозвиток конкурентоспроможності стає однією з пріоритетних педагогічних проблем. Конкурентоспроможність це основна умова професійної та соціальної успішності людини, яка забезпечується рівнем освіти і ступенем прояву майбутнім фахівцем своєї суб'єктності. Конкурентоспроможність людини у професійній діяльності залежить не тільки від наявності глибоких знань і умінь, але і, в першу чергу, від системи мотивів і ціннісного ставлення до обраної професійної спеціальності. Критерієм конкурентоспроможності виступає вміння визначити, а також швидко і ефективно використовувати в конкретній боротьбі свої переваги, особливі особисті та професійні якості.

Спеціаліст досягає успіху, якщо володіє професійною мобільністю, професійною компетентністю, професійною майстерністю. У зв'язку з цим

актуальність і соціально-педагогічна доцільність, необхідність введення набуває поняття “конкурентоспроможність особистості фахівця», тобто здатність фахівця витримувати конкуренцію на ринку праці.

Конкурентоспроможний фахівець – це працівник-професіонал, здатний на ринку праці запропонувати себе як товар і запросити за це гідну ціну, що забезпечує добробут йому і його родині. Конкурентоспроможний спеціаліст – це той, у кого сьогодні є потреба в суспільстві (затребуваність) [3, с. 159].

Конкурентоспроможний спеціаліст – це фахівець, здатний досягати поставленої мети в різних, швидко мінливих ситуаціях за рахунок володіння методами рішення професійних завдань та наявності певних особистісних якостей [3, 39].

Необхідно пам'ятати, що конкурентоспроможний спеціаліст – це не тільки продукт виробництва навчального закладу, а й особистість, що володіє певними якостями. Б. Паригін визначає конкурентоспроможність як «комплексну властивість, що має свої ресурси (психофізичне здоров'я, вік, зовнішність, здібність, талант, рівень інтелекту, запас енергії) і моральні аспекти (ієрархія цінностей, система вірувань, наявність заборон і особистих обмежень)» [4]. Основні її складові – професіоналізм, психологічна готовність до участі в конкуренції та соціальні особливості [5].

Коли мова йде про конкурентоспроможність особистості, то йдеться не тільки про високу якість результатів її діяльності, але й її здатність вистояти і перемогти в конкурентній боротьбі. Серед низки якостей, які визначають конкурентоспроможність особистості, В. Андрєєвим виділено десять стрижневих і пріоритетних. «Конкурентоспроможність особистості характеризує синтез таких якостей, як чіткість цілей і ціннісних орієнтацій, працьовитість, творче ставлення до справи, здатність до ризику, незалежність, здатність бути лідером, прагнення до безперервного саморозвитку, стресостійкість, прагнення до безперервного професійного зростання, до високої якості кінцевого продукту своєї праці» [5].

У будь-якого фахівця в його кар'єрі, добробути велику роль відіграє професійний успіх. Результати досліджень, що проводилися із студентами, дозволили з'ясувати, що для досягнення успіху необхідні такі якості, як завзятість, цілеспрямованість, терпіння, самовладання, витримка, упевненість у собі, працьовитість, працездатність, рішучість, товарицькість, справедливість, вправність, сила, виховання, енергійність та ін. [7, с. 90].

Таким чином, під конкурентоспроможністю випускника ВНЗ на ринку праці розуміється його здатність виграти у інших претендентів економічне змагання у працевлаштуванні на «гарне» робоче місце, адекватне отриманою спеціальністю, за рахунок найкращої відповідності рівня професійної підготовки та особистісних характеристик вимогам робочого місця і

суб'єктивним уподобанням роботодавців [6, с. 159].

Показниками якісної підготовки сучасного фахівця можна прийняти два основних інтегральних критерії:

- кількість часу, необхідного випускнику освітнього закладу для адаптації на робочому місці у відповідності зі своєю спеціальністю;
- кількість «родинних» (суміжних) спеціальностей, за якими випускник може працювати без значних витрат часу і сил на їх освоєння.

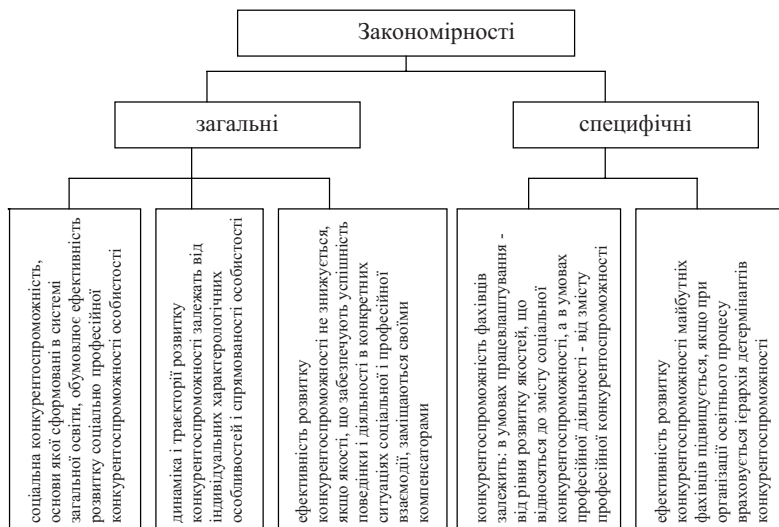
Крім того, необхідно досліджувати комплекс якостей майбутнього фахівця, який би дозволяв йому з урахуванням кон'юнктури ринку праці, власних можливостей і потреб ефективно конкурувати і реалізовувати свій потенціал. Для ВНЗ такий підхід до організації власної діяльності означає необхідність пошуку і реалізації технологій, які б забезпечували майбутньому фахівцю конструктивне співвідношення особистісних і суспільних цілей розвитку. Підвищення якості професійної підготовки сучасного фахівця можливо за умови внесення істотних змін до процедури навчання шляхом впровадження інновацій, зокрема нових нетрадиційних технологій проектування оцінки (поточного контролю). Проектування технологій оцінки конкурентоспроможності фахівця – це процес обґрунтування і вибору відповідних критеріїв оцінки, адекватних поставленій меті. Одним з варіантів оцінки конкурентоспроможності майбутнього фахівця може служити створення паспорта професійної кар'єри або портфоліо індивідуальних професійних досягнень випускника ВНЗ. Основне призначення цього технологічного прийому – допомогти випускникам зробити перехід від навчання до трудової діяльності або продовження навчання на більш високому рівні і представити роботодавцям найбільш повні відомості про кваліфікацію, а також академічних знаннях, уміннях і навичках молодих людей – претендентів на певне місце роботи. Для роботодавців паспорт професійної кар'єри цінний тим, що показує, що вміє і може робити претендент, а не тільки те, чому він був навчений. Крім того, паспорт дозволяє більш ефективно провести професійний відбір, підібрати місце роботи, яке відповідає професійним і академічним компетенціям, якими оволодів випускник. Все це сприяє підвищенню продуктивності праці, зменшенню витрат на перепідготовку, зниженню плинності кадрів.

Результати аналізу педагогічної сутності конкурентоспроможності майбутнього фахівця, дозволяють стверджувати, що вона є не тільки фаховою, а й, значною мірою, індивідуально-особистісною її характеристикою, що представляє сукупність ключових компетенцій і ціннісних орієнтацій, які дозволяють конкретній особистості успішно функціонувати в соціумі і цивілізовано вирішувати проблеми професійного зростання.

Як стверджує С. Хазова, конкурентоспроможність особистості

розвивається у відповідності з наступними закономірностями:

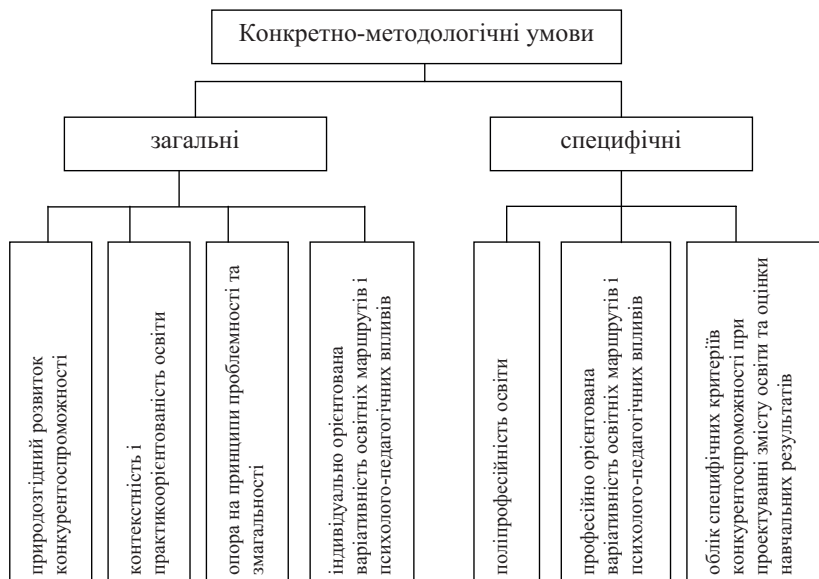
- загальними;
- специфічними.



Вона вказує, що процес розвитку конкурентоспроможної особистості забезпечується наступними освітніми умовами, з якими не можна не погодитися:

- конкретно-методологічними;
- змістовно-методичними: імітаційне моделювання у навчально-виховному процесі реальних професійних завдань; вибір засобів, методів, форм організації освітнього процесу, що сприяє розвитку структурних компонентів конкурентоспроможності, їх реалізація з урахуванням ієрархії детермінантів конкурентоспроможності;
- організаційно-технологічними: спеціальна організація навчальної (міждисциплінарна інтеграція інформації, компетентнісно орієнтована дослідницька діяльність учнів тощо), практичної (загальна умова – ситуаційно-проблемна організація соціально-і профільно-орієнтованої навчально-практичної діяльності учнів; специфічне – профільні завдання для педагогічної, виробничої та літньої практик) та виховної (поступова інтеграція студентів в професійне співтовариство та ін.) діяльності; психолого-педагогічний супровід розвитку конкурентоспроможності особистості (за допомогою системи діагностування, консультування, тренінгів

розвитку детермінантів конкурентоспроможності) і освітньої діяльності педагогів (консультаційне і методичне забезпечення вибору педагогами індивідуально-орієнтованого змісту, засобів і методів навчання та виховання) [8].



Таким чином, розвиток конкурентоспроможності майбутнього фахівця носить системний характер. Це процес, що вимагає створення певних умов, середовища, в якому здійснюється діяльність і відбувається особистісно-професійний розвиток. У структурі конкурентоспроможності можуть бути виділені наступні базові характеристики (показники): когнітивний, емоційний, діяльнісний, ціннісний. Розвиток конкурентоспроможності майбутнього фахівця – це складний, багатоаспектний процес, що протікає поетапно. Ці моменти враховуються при конструюванні системи професійного навчання, в якій передбачено обов'язковий розвиваючий ефект і можливість студентам набути досвіду творчої професійної діяльності та досвіду конструктивного професійного спілкування, тобто моделюється конкурентоформуюче освітнє середовище, що є гарантом якості професійної освіти.

Висновки. Забезпечення конкурентоспроможності фахівця необхідно розглянути як одне з найважливіших стратегічних завдань, так як конкурентоспроможність виступає як універсальна вимога, що ставиться ВНЗ до будь-якого суб'єкта.

Подальше розв'язання проблеми вбачаємо в розробці концептуальних засад професійної підготовки майбутніх спеціалістів, які б дозволили спроектувати і побудувати педагогічний процес формування конкурентоспроможності фахівця.

Література

1. Корнейченко Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста как показатель качества его подготовки [Текст] / Н.В. Корнейченко // Вестник АГТУ – 2007. – № 6 (41). – С. 208-214.
2. Корнейченко Н.В. Конкурентоспособность будущего специалиста в условиях современного рынка труда [Текст] / Н.В. Корнейченко // Высшее образование. – 2008. – № 10. – С. 62-64.
3. Шилова М.И., Белых И.Л. Формирование конкурентоспособности выпускника ВУЗа // Вестник ТГПУ. Томск: Изд-во ТГПУ, 2010. Выпуск 4 (94) – 178 с.
4. Практикум по социально-психологическому тренингу / под ред. Б.Д. Парыгина. СПб., 2000. С. 51–52.
5. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления // Екатеринбург: СИПИ, 1992. – 93 с.
6. Миляева Л.Г., Борисова О.В. Основные направления повышения конкурентоспособности выпускников вузов на рынке труда // Известия Иркутской государственной экономической академии (Байкальский государственный университет экономики и права): науч. журн.- Иркутск: Изд-во БГУЭП, 2009. № 5 (67) – С. 157-161.
7. Зенина Д. Цель или средства? // Высшее образование в России. 2002. № 2. – С. 87–92.
8. Хазова С.А. Развитие конкурентоспособной личности в системе образования: автореф. дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01; 13.00.08 / Снежанна Александровна Хазова. – Майкоп, 2011. – 58 с

ЧАРКІНА О.А.,

кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри психології
та педагогічних технологій,
Педагогічний інститут Криворізького
національного університету

КВАЛІМЕТРИЧНА ОЦІНКА ЯКОСТІ НАДАННЯ ОСВІТНІХ ПОСЛУГ

У статті розглянуто проблеми кількісної оцінки ефективності освітньої діяльності вищих навчальних закладів, що використовують технологію педагогічного тестування як сучасний засіб діагностики, моніторингу і менеджменту якості підготовки фахівців.

Ключові слова: кваліметрія, якість освіти, освітні послуги, педагогічний моніторинг, система менеджменту якості.

В статье рассматриваются проблемы количественной оценки эффективности образовательной деятельности высших учебных заведений, использующих технологию педагогического тестирования как современное средство диагностики, мониторинга и менеджмента качества подготовки специалистов.

Ключевые слова: квалиметрия, качество образования, образовательные услуги, педагогический мониторинг, система менеджмента качества.

The problems of quantitative estimation efficiency educational activity of higher educational establishments, using technology of the pedagogical testing as modern mean of diagnostics, monitoring and management quality of preparation specialists are examined in the article.

Key words: cqualimetry, quality of education, educational services, pedagogical monitoring, system of management of quality.

Постановка проблеми дослідження. Еволюція системи освіти на сьогодні характеризується переорієнтацією від “ринку постачальника” (ситуації на ринку освітніх послуг, що породила традиційну систему навчання в рамках

знаннявої парадигми) до “ринку споживача” (інноваційні підходи до суб’єктної компетентнісної освіти).

При цьому використання нових методів, форм і засобів навчання, контролю і моніторингу, таких як технологія педагогічного тестування (ТПТ), є, на нашу думку, адекватною відповіддю на ситуацію, що склалася.

Аналіз останніх публікацій. Перехід до світових стандартів якості ініціював розробку концептуально-методологічних положень щодо впровадження систем управління якістю освіти у ВНЗ (Б.В. Бойцов, А.В. Глічев, В.О. Качалов, М.М. Поташник, Н.І. Селезньова та ін.).

Особливості застосування методів математичної статистики в педагогічних дослідженнях і засобів педагогічних вимірювань розглянуто в роботах В.С. Аванесова, А.І. Орлова, І.Д. Рудинського та ін.

Багато фахівців, що працюють в галузі педагогічної кваліметрії (Н.О. Більчаєва, М.Б. Гузаїров, Н.Н. Голишева, А.І. Севрук, В.О. Хлебніков та ін.), відмічають потужні можливості ТПТ як у відслідковуванні якості освіти, так і, завдяки цьому, в її удосконаленні.

Визначальною особливістю ТПТ є те, що під час її використання принципово змінюється роль студента. Окрім ролі “оброблюваного продукту” (за термінологією виробничих операцій), він є ще і споживачем змісту навчальних курсів, програм і результатів навчання [1, с. 12].

Зміна ролі студента в освіті викликає ланцюгову реакцію змін у всіх сферах освітньої діяльності. При цьому педагогічне тестування як сучасна освітня технологія докорінно відрізняється від традиційних форм професійної підготовки за цілями, змістом освіти, характером діяльності викладачів і студентів, а також за кінцевими результатами (відповідність яких державним стандартам визначається діагностично і за допомогою експертних методів оцінювання).

Метою даної статті є визначення підходів до кількісної оцінки ефективності освітньої діяльності та якості надання ВНЗ освітніх послуг на засадах ТПТ.

Основний зміст дослідження. Очевидно, що у різних людей різні уявлення про якість освітніх послуг. Представники ВНЗ, можливо, говоритимуть про зміст навчальних програм і рівень компетентності професорсько-викладацького складу. Працюючий фахівець, що є споживачем освітніх послуг, буде заклопотаний тим, наскільки вдосконаляться його професійні навички в результаті навчання, наприклад, на курсах підвищення кваліфікації, і як це допоможе вирішенню його практичних проблем. Студент, що опановує програму спеціальності, оцінюватиме не лише власні навчальні досягнення, але й об’єктивність викладачів, наявність і доступність навчально-методичних матеріалів тощо.

У нашому дослідженні ми беремо за основу поняття якості, що базується на загальних принципах управління нею (TQM): якість освітньої послуги представляє її здатність задовольняти потреби і очікування конкретного споживача.

Однак ми маємо на увазі не лише послугу як таку. Доречніше вести мову про ширше поняття - об'єкт якості.

Об'єктом якості може бути:

- діяльність або процес;
- результат діяльності або процесу, який може бути як матеріальним (наприклад, отримані студентами навчальні матеріали), так і нематеріальним (наприклад, інформація або навички вирішення проблем);
- установа, система або окрема особа;
- будь-яка комбінація з них.

Отже, якість - це сукупність характеристик об'єкту, що відносяться до його здатності задовольняти встановлені і передбачувані потреби.

Проблеми, що пов'язані з визначенням якості освітніх послуг, вимірюванням і управлінням нею визначаються самою природою освітніх послуг:

- як і будь-які послуги, освітні послуги невідчутні - це означає, що їх важко оцінити, використовуючи будь-які фізичні показники;
- результат обслуговування не є сталим, що значно ускладнює контрольно-діагностичні процедури;
- результати обслуговування мають широкий діапазон якості - навіть в освітніх програмах з високим ступенем стандартизації різні споживачі отримують освітні послуги, що відрізняються;
- споживач сам залучений в операціональний освітній процес - це збільшує вірогідність того, що кожна операція буде унікальною.

Із урахуванням зазначеного вище і аналізу робіт провідного американського фахівця в галузі менеджменту Роберта Мурдіка, можемо уточнити поняття якості освітніх послуг: якість - це ступінь, в якому невід'ємні властивості (атрибути) послуги, бажані для споживача, виявлено і включено в процес обслуговування, і ступінь, на якому бажані рівні властивостей сприймаються споживачами як досягнуті [5].

Якість як сукупність характеристик освітньої послуги, що визначають її здатність задовольнити передбачувані потреби, є багатовимірною. Зрозуміло, що вона розрізнятиметься для різних видів освітніх послуг як продуктів різних процесів. Проте можна виділити найбільш загальні характеристики, що притаманні більшості освітніх послуг, тобто параметри якості, а саме:

- відчутність - наявність і стан матеріальних компонентів довкілля, які

- роблять послугу відчутнішою (облаштування кабінетів і аудиторій, устаткування, навчальні матеріали, зовнішній вигляд викладачів);
- надійність - освітня установа стабільно виконує свої обов'язки, працює ефективно, завжди забезпечуючи відповідний рівень освіти;
- чуйність, емпатійність - співробітники прагнуть завжди і скрізь відповідати на будь-які запити клієнта;
- доступність - легкість встановлення як фізичного, так і психологічного контакту з адміністративним персоналом закладу або викладачами;
- розуміння - освітня установа прагне враховувати специфічні потреби клієнтів і пристосовуватися до них;
- комунікабельність - освітня установа спілкується з клієнтами на зрозумілій їм мові, адаптованій до особливостей цільової групи;
- довіра - визначається репутацією освітньої установи, що гарантує серйозне і відповідальне ставлення до клієнтів, або споживачів освітніх послуг;
- ввічливість - вихованість, шанобливість, толерантність, тактовність і уважність всіх співробітників [5].

Отже, сьогодні на освітньому ринку конкурують не лише і не стільки освітні програми, скільки системи менеджменту якості освіти. Тому для того, щоб вистояти у конкурентній боротьбі на ринку освітніх послуг в галузі вищої освіти, навчальні заклади України повинні інтенсивно впроваджувати системи менеджменту якості (СМЯ) освіти, що відповідатимуть вимогам міжнародних стандартів ISO серії 9000.

Стандарт ISO9001:2000 базується на 8 принципах тотального менеджменту якості (TQM) і містить універсальні вимоги до систем якості, а саме:

1. Орієнтація на споживача. 2. Лідерство. 3. Залучення персоналу до ухвалення управлінських рішень. 4. Підхід до якості послуг з позицій процесу її надання. 5. Системний підхід. 6. Безперервне вдосконалення. 7. Факторний підхід до ухвалення рішень. 8. Взаємовигідна співпраця з постачальниками первинної сировини (для системи освіти цей принцип слід витлумачувати як спадкоємність у системі школа – ВНЗ – установи післядипломної освіти і заклади підвищення кваліфікації) [3].

Упровадження систем менеджменту якості у ВНЗ дозволить освітнім установам не тільки істотно поліпшити й оптимізувати свою діяльність, але і підвищити результативність і ефективність навчальної роботи, досягти високої якості надання освітніх послуг для задоволення запитів споживачів, отже підвищити власну конкурентоспроможність як суб'єкта освітнього економічного простору.

Як показує практика, використання методів прикладної математики

дозволяє підвищити ефективність педагогічних досліджень в галузі управління якістю освітньої діяльності. У зв'язку з цим, активно розвивається напрям педагогічної кваліметрії, що вивчає методологію і проблематику розробки комплексних, а в деяких випадках і системних кількісних оцінок якості, розробка конкретних методик і математичних моделей для оцінки якості педагогічних об'єктів різного виду і призначення. Поєднання якісних і кількісних методів в освітній кваліметрії передбачає статистичну обробку результатів діагностики, математичну інтерпретацію даних процесів, у тому числі і математичне моделювання, і дослідження психолого-педагогічних аспектів процесу навчання. При цьому найбільш істотні закономірності освітнього процесу виступають як формалізовані поняття, що істотно полегшує використання статистичних методів у емпіричній складовій педагогічного дослідження [4].

Педагогічна діагностика і освітня кваліметрія складають основу для проведення моніторингу процесу навчання, дозволяючи здійснювати аналіз досліджуваних закономірностей на основі математичного моделювання. Одна з головних переваг моделі полягає в тому, що вона будується на основі емпіричних і вірогідних даних, які не є ні законами, ні закономірностями. Таке формальне уявлення про складну систему дозволяє розглядати модель, як інструмент для об'єднання елементів системи в єдине ціле і отримання результатів для аналізу всього різноманіття чинників, що впливають на якість освітньої діяльності. Моделювання виконує формувальну і конструкторську функції, а також забезпечує передумови для оцінювання ефективності різних моделей спеціаліста без проведення експерименту в реальних умовах вузівської практики, що знижує ризик ухвалення помилкових рішень стосовно педагогічних систем [2].

Будь-яке використання модельних презентацій дещо змінює даний об'єкт, спрощує його типологічні властивості, проте виявлення залежностей і закономірностей в теоретичному описі цих властивостей дозволяє вийти на новий рівень узагальнень і розкрити раніше невідомі особливості досліджуваного процесу, що повністю компенсує витрати ресурсів на їхню розробку. Незважаючи на те, що неможливо створити модель, яка б повністю відтворювала досліджуваний процес у всіх його деталях, його теоретичний опис є єдиним способом аналізу ключових закономірностей розвитку, а також причин, що призводять до певних наслідків. Якщо ж обмежитися розглядом емпіричних даних, то неможливо сформулювати вірогідну гіпотезу, що дозволила б розкрити витоки досліджуваного процесу [2].

Психолого-педагогічні процеси обумовлені впливом як закономірних, так і випадкових причин, що пов'язані з дією важко передбачуваних чинників. Дані про рівні засвоєння знань, що реєструються під час моніторингових

досліджень, також містять випадкову компоненту, пов'язану з різноманітністю умов випробувань, непостійністю психологічного стану випробовуваних, а також з випадковим вибором самими випробовуваними екзаменаційних білетів, контрольних питань або завдань. Випадкові комбінації впливів на результат усіляких чинників маскують спостережувані тенденції. Для виявлення закономірностей доводиться збільшувати обсяги реєстрованих даних. Ряд важливих залежностей можна чітко виявити і кількісно описати лише під час масових спостережень, в області дії закону великих чисел. На підставі експериментальних даних, що значною мірою відображають досліджуваний процес, можна висунути ряд гіпотез, які надалі перевіряються строгими математичними критеріями [2].

Для кількісної оцінки необхідна система комплексних показників якості, що характеризують властивості об'єкту відповідно до певних умов його життєвого циклу, тобто до умов розробки, підготовки і проведення освітньої діяльності.

Структура кваліметричного підходу до комплексної оцінки якості освіти включає: розгляд досліджуваної якості об'єкту як структурованої ієрархічної системи з набором властивостей, і виділення елементарних властивостей та їх порівняння з еталонами [2].

Алгоритм оцінювання рівня якості освітнього процесу, його діагностики, атестації і оптимізації включає наступні етапи:

1. Оцінку номенклатури одиничних показників якості оцінюваного процесу.

Даний параметр може бути узятий з нормативно-технічних документів. Показником якості є кількісна характеристика властивості об'єкту, що входить до складу його якості і розглядається відповідно до певних умов життєвого циклу об'єкту. Для освітньої діяльності, як процесу, показник якості - це умови її підготовки і проведення.

Контроль за навчальною діяльністю студентів дозволить оцінити ефективність і дієвість як застосовуваної технології навчання в цілому, так і окремих її елементів і ланок.

Проведений цільовий аналіз нормативної і звітної внутрішньовузівської документації показав, що результати засвоєння знань студентами відбиваються лише в екзаменаційних оцінках, що виставляються за звичайною чотириохальною шкалою, - "відмінно", "добре", "задовільно" і "незадовільно", тому як інформативний критерій якості навчання використовується міра навченості студентів (показники успішності та якості навчання), заснована на статистиці екзаменаційних підсумкових оцінок.

2. Вибір і визначення базових і одиничних показників якості освітньої продукції на основі даних педагогічних вимірювань і за необхідності,

статистичних розрахунків.

3. Вибір методу оцінки якості навчального процесу виходячи з аналізу методів дослідження гуманітарних наук і евристичного потенціалу математики, логіки, кібернетики з урахуванням можливостей використання сучасних інформаційних технологій.

У якості інформаційної технології для аналізу даних освітньої статистики ми пропонуємо використовувати експертну автоматизовану систему, що включає базу даних і ключові правила для виявлення виняткових ситуацій у вхідних наборах оцінок. Аналіз даних пропонує проводити з використанням методу моментів і “трьох сигм” як таких, що є зручними і надійними для обробки результатів психолого-педагогічних досліджень.

4. Оцінка якості процесу і ухвалення управлінського рішення.

Використання методу моментів під час аналізу великих масивів даних дозволяє виявляти нетипові ситуації в освітній діяльності, наприклад, використання невалідних педагогічних тестів, не коректно складених питань до екзаменаційних білетів, низьку відвідуваність студентською групою занять, тобто моментів, що вимагають педагогічної корекції [4].

Результати дослідження. Під час аналізу результатів тестового контролю знань з дисциплін «Психологія педагогічного спілкування», «Психологічна служба в закладах освіти», «Психологія конфлікту», що проводився в академічних групах студентів 5 курсу спеціальностей «Біологія та практична психологія», «Початкова освіта і практична психологія», «Практична психологія» і оцінки відхилень статистичних параметрів навченості за методом “трьох сигм” було виявлено, що здебільшого причиною нехарактерних наборів оцінок є подібність і повторюваність завдань у поточному і підсумковому тестах (тоді завдяки натренованості у вирішенні тестових завдань і пригадуванню правильних відповідей більшість студентів отримують високі оцінки); низька якість завдань, що використовуються під час комп’ютерного тестування, психодидактична непідготовленість студентів до тестових форм атестації (в цьому випадку ситуація протилежна – оцінки здебільшого негативні, варіація тестових балів майже відсутня).

Уважаємо за необхідне визначити низку умов, що сприятимуть успішній реалізації комплексного кваліметричного моніторингу в системі управління якістю підготовки фахівців у Педагогічному інституті:

- організаційно-педагогічні:

– змістовний напрям підготовки студента і основні кваліфікаційні вимоги до спеціальності повинні збігатися. Однією з форм реалізації даної умови є інтеграція різних положень з різних навчальних дисциплін у складі комплексно-інтегрованих курсів. Також мають бути посилені міжпредметні зв’язки окремих дисциплін, при цьому відбувається формування загальної,

професійної і соціальної компетентності студента, професійних умінь;

- перехід від традиційної структури побудови курсу через розгляд його окремих тем до структури, що заснована на проблемно-педагогічних зрізах, модулях, які відображають ключові цілі викладання даного курсу з урахуванням думки працюючих фахівців шкільної психологічної служби;

- використання адекватного діагностичного інструментарію, що включає діагностичний комплекс не тільки з дидактичних контрольно-вимірювальних матеріалів (педагогічних тестів, специфікацій до них, інструкцій для тестованих, бланків відповідей тощо), а й психодіагностичні методики виявлення передумов до певного стилю діяльності, оцінки і самооцінки особистісних змін тощо.

- навчально-методичні:

- орієнтація на розвиток індивідуального стилю професійної діяльності: розробка і впровадження комплексу нових методів і форм навчання, наприклад, метод ретроспективного аналізу досвіду учнівства, тренінг збагачення уявлень про себе як про ефективного фахівця, стимулювання мотивів самопізнання і самовиховання, опора на особистий досвід, розробка індивідуальної освітньої траєкторії, власного навчального плану, розширення діапазону елективних курсів тощо;

- активне впровадження контекстно-діяльнісного способу навчання, надання варіантів освоєння освітніх стандартів, рефлексія самоорганізації діяльності на кожному занятті; моделювання простору діяльності, стимулювання наукової творчості і самостійності, навчальне консультування студентів з урахуванням переваг в освітньому процесі і рівнів самоорганізації діяльності.

Висновки. Система управління якістю в кожному ВНЗ не повинна зводитися лише до реалізації існуючої нормативно-правової бази вищої освіти, необхідно безпосередньо відслідковувати позитивні і негативні тенденції діяльності окремих викладачів і чинники, що впливають на ефективність процесу навчання в цілому. Це завдання повинно вирішуватися завдяки функціонуванню системи менеджменту якості вищої освіти, найважливішим елементом якої є кваліметричний моніторинг, що надасть можливість будь-якому викладачеві самостійно оцінити ефективність власної педагогічної діяльності, а керівнику навчального закладу - якість освітнього процесу в цілому.

Отже, завдяки моніторинговим системам експертного оцінювання, що базуються на математико-статистичних методах аналізу даних педагогічного тестування, можна визначити не тільки якість надання освітніх послуг, а й з'ясувати причини відхилення емпіричних результатів навченості (індикаторів якості освіти) від нормативних показників, що дозволяє своєчасно вносити

корективи у процес навчання і поліпшувати управлінську діяльність менеджерів освіти

Література

1. Артамонова М. В., Киричук А. А., Назарова И. Б., Тягунова Т. Н. Методические рекомендации по реализации требований к программно-дидактическим тестовым материалам в процессе внедрения системы тестирования учебных достижений студентов в вузе / М.В. Артамонова, А.А. Киричук, И.Б. Назарова, Т.Н. Тягунова. – М. : МГУП, 2006. – 84 с.
2. Левина Е. Ю. Внутривузовская диагностика качества обучения на основе автоматизированной экспертной системы: диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / Левина Елена Юрьевна; [Место защиты: Ин-т педагогики и психологии профессионального образования РАО]. - Казань, 2008. - 206 с. : ил. РГБ ОД, 61:08-13/503.
3. Орлов А.И. Теория измерений и педагогическая диагностика / А.И. Орлов // Педагогические измерения. - 2004. - № 5. - С. 20-26.
4. Рудинский И.Д. Модель нечеткого оценивания знаний как методологический базис автоматизации педагогического тестирования / И.Д. Рудинский // Информационные технологии. - 2003. - № 9. - С. 46-51.
5. Murdick, Robert G. Service Management and Operations / Cengiz Haksever; Barry Render; Roberta S. Russell; Robert G. Murdick. – NY: Prentice Hall, 1999. – Second edition. – 345 pp.

ШАЛЬМІН О.С.,

доктор медичних наук, професор,
завідувач кафедри фтизіатрії і
пульмонології

РАЗНАТОВСЬКА О.М.,

кандидат медичних наук, доцент,
кафедра фтизіатрії і пульмонології,
Запорізький державний медичний
університет, м. Запоріжжя

ОЦІНКИ УЧБОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ VI КУРСУ МЕДИЧНОГО ФАКУЛЬТЕТУ НА КАФЕДРІ ФТИЗІАТРІЇ І ПУЛЬМОНОЛОГІЇ ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ

Розглянуто якість учбового процесу студентів VI курсу медичного факультету на кафедрі фтизіатрії і пульмонології Запорізького державного медичного університету за кредитно-модульною системою.

Ключові слова: кредитно-модульна система, кафедра фтизіатрії і пульмонології.

Рассмотрено качество учебного процесса студентов VI курса медицинского факультета на кафедре фтизиатрии и пульмонологии Запорожского государственного медицинского университета по кредитно-модульной системе.

Ключевые слова: кредитно-модульная система, кафедра фтизиатрии и пульмонологии.

It was considered quality of the training process of students in Phthisiology and Pulmonology department of Zaporozhye State Medical University in context on credit-modular system.

Key words: credit-modular system, department of Phthisiology and Pulmonology.

Основою якісної підготовки і формування професіоналізму майбутніх лікарів для боротьби туберкульозом є опанування фундаментальними знаннями з фтизіатрії. На сучасному етапі особливості підготовки лікарських кадрів вимагають істотного вдосконалення викладання клінічних дисциплін [2,3,7,10]. Питання якості та її оцінки мають важливе значення, так як рівень

медичної компетенції, який закладений у вищому навчальному медичному закладі, буде наданий пацієнтам.

Організація навчального процесу для студентів VI курсу медичного факультету на кафедрі фтизіатрії і пульмонології Запорізького державного медичного університету (ЗДМУ) здійснюється за кредитно-модульною системою відповідно до вимог Болонського процесу. Метою навчання студентів є придбання професійних знань, умінь і навичок для формування алгоритму рішення практичних завдань, формування клінічного мислення і лікарського професійної поведінки [1,8,9].

Визначення трудомісткості дисципліни в кредитах здійснюється у відповідності з Робочою програмою навчальної дисципліни «Фтизіатрія», адаптованої до потреб ЗДМУ (табл. 1): 1 кредит – 30 годин, а оцінка дисципліни здійснюється довільно в 200 балів (максимально: 120 балів за практичні заняття та 80 балів за підсумковий модульний контроль). Програма дисципліни «Фтизіатрія» складається з одного модуля, що містить 4 змістових модулів. Видами навчальної діяльності студентів згідно з навчальним планом є: лекції, практичні заняття, самостійна робота студентів (СРС), що забезпечує реалізацію у навчальному процесі всіх тем.

Таблиця 1. Опис навчального плану з дисципліни «Фтизіатрія» для студентів VI курсу медичного факультету

Структура навчальної програми	Кількість годин				Вид контролю
	Всього	Аудиторних		СРС	
		Лекції	Практичні заняття		
Кредитів ECTS – 1,0	30/1	2	20	8	підсумковий модульний контроль
Модуль 1 – Фтизіатрія Змістовних модулів - 4	30/1	2	20	8	

Примітка: 1 кредит ECTS – 30 годин. Аудиторне навантаження – 73,3%, СРС – 26,7%.

Згідно до вимог кредитно-модульної системи, викладач повинен обов'язково 100 % оцінити роботу кожного студента [2,5,11] за розробленою для модуля системи оцінки знань в балах, на кожному занятті. Щоденно в процесі навчання знання і практичні навички студентів оцінюються паралельно

традиційною оцінкою за 5-ти бальною шкалою. Відповідно до конкретних цілей проводиться контроль засвоєння теми на практичних заняттях.

Передбачається застосувати методів визначення рівня підготовки студентів: тестовий контроль; контроль теоретичних знань розв'язування клінічних ситуаційних задач; оцінка та аналіз результатів клініко-лабораторних та інструментальних обстежень; робота з хворими; читання рентгенологічних плівок; контроль практичних навичок.

На кожному занятті студент отримує дві оцінки, які оцінюють набуті теоретичні знання та оволодіння практичними навичками. Особлива увага приділяється підвищенню надійності оцінок учбових досягнень, що передбачає активне використання науково обґрунтованих тестових матеріалів.

Тестова форма контролю є ефективною формою, так як дозволяє проводити частий тотальний контроль та визначити актуальний рівень розвитку у студента необхідних знань, навичок тощо [9]. Ступінь його використання на різних етапах контролю різноманітний: початковий, поточний, заключний та заліковий. Регулярний контроль з активним використанням стандартизованих тестів стає інструментом моніторингу учбових досягнень. Тестові завдання рівномірно покривають всі теми модуля, передбачені навчальним планом. Тестування проводиться на паперових носіях. На вирішення задач відводиться певний час, за який студент має проявити рівень знань індивідуальної підготовки до заняття та рівень компетентності в даному питанні. Відповіді на питання оцінюються в балах. Оцінювання навчальної діяльності студента здійснюється на кожному етапі практичного заняття, загальна оцінка є комплексною.

Важливою складовою професійної підготовки лікаря є оцінка практичних навичок студента [4,6]. Окремо проводиться оцінка вміння вирішувати ситуаційні задачі, що потребує не лише знання теоретичних основ, але і вміння думати логічно, аналізувати інформацію та робити її узагальнення.

Після закінчення циклу занять з дисципліни вираховується загальна кількість балів отриманих кожним студентом з дисципліни на практичних заняттях у відповідності з отриманими традиційними оцінками.

У підсумку вивчення дисципліни студенти мають скласти підсумковий модульний контроль, оцінка якого також проводиться за традиційною оцінкою та в балах. Студенту видається білет, який складається із трьох теоретичних питань, тестового контролю, п'яти ситуаційних задач різного рівня складності з визначенням рівня володіння практичними навичками (формулювання клінічного діагнозу; планування схеми обстеження та лікування хворих на туберкульоз органів дихання; діагностувати туберкульоз органів дихання на підставі даних анамнезу, клінічного, лабораторного та рентгенологічного обстеження хворого; діагностувати та надавати екстрену

допомогу при невідкладних станах у хворих на туберкульоз та ін.), інтерпретація рентгенограм з визначенням рентгенологічного синдрому.

Кожне завдання підсумкового модульного контролю окремо оцінюється в балах, що підсумовується та традиційною оцінкою. Максимальна кількість балів підсумкового контролю – 80 балів. Оцінювання навчальної діяльності та розподіл балів, що присвоюються студентам VI курсу медичного факультету представлено у табл. 2.

Таблиця 2. Оцінювання навчальної діяльності та розподіл балів, що присвоюються студентам VI курсу медичного факультету

Модуль 1. “Фтизіатрія”	Кількість тем практичних занять	Конвертація в бали традиційних оцінок				та Мінімальна кількість балів*	Максимальна кількість балів
		Традиційні оцінки					
		“5”	“4”	“3”	“2”		
За поточну навчальну діяльність	4	30	24	18	5	72	120
За результатами складання підсумкового модульного контролю						48	80
За засвоєння модуля (залікового кредиту)						120	200

Примітка. *Мінімальна кількість балів, яку повинен набрати студент за поточну навчальну діяльність аби бути допущеним до складання підсумкового модульного контролю – становить 60% від максимальної оцінки у балах, що відповідає оцінці «3».

Студент отримує оцінку «зараховано» за умови виконання вимог навчальної програми та у разі, якщо він набрав за модуль 1 не менше 120 балів (за поточну навчальну діяльність не менше 72 бали + за підсумковий модульний контроль не менше 48 балів).

Впровадження оцінки учбової діяльності студентів VI курсу медичного факультету на кафедрі фтизіатрії і пульмонології за кредитно-модульною системою в учбовий процес має велике значення в підвищенні якості теоретичних знань і набутих практичних навичок, оскільки стимулює їх до оволодіння спеціальністю, в тому числі в самостійній роботі, в прагненні отримати найбільшу кількість балів. При цьому, студенти сумлінно готуються до занять, активно працюють на практичних заняттях, своєчасно виконують завдання самостійної роботи. В кінцевому результаті застосування кредитно-модульної системи спрямовано на отримання освіти високої якості.

Висновки

Використання кредитно-модульної системи оцінки знань студентів сприяє удосконаленню викладання предмету, проводити об'єктивну і всебічну оцінку практичної діяльності студентів та стимулює студентів до: мотивації та стимуляції активної практичної діяльності; раціонально організовувати та розширювати самостійну роботу; використовувати отримані теоретичні знання в реальному житті.

Література

1. Балах І.Є. Система управління якістю медичної освіти в Україні / І.Є. Булах, О.П. Волосовець, Ю.В. Вороненко та ін. – Дніпропетровськ: Артпрес, 2003. – 211 с.
2. Вища освіта України і Болонський процес. Навчальний посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 203 с.
3. Гончаров С.М. Вища освіта України і Болонський процес / Гончаров С.М., Мошинський В.С. – Рівне: НУВГП, 2006. – 146 с.
4. Ждан В.М. Досвід упровадження нових форм організації навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи / Ждан В.М., Бобирьов В.М., Шешукова О.В. – Медична освіта. – 2006. - №2. – С.36-38.
5. Мілерян В.Є. Методичні основи підготовки і проведення навчальних занять в медичних ВУЗах: Методичний посібник / Мілерян В.Є. – Київ . – 2004. – 80с.
6. Онищенко Т.Є. Кредитно-модульна система та досвід впровадження її елементів на кафедрах, що вивчають інфекційні хвороби / [Т.Є. Онищенко, Т.М.Пахольчук, О.В.Рябоконт та ін.]. – Запорозж. мед. журн. – 2008. - № 1. – С. 179-181.
7. Пίδαєв А.В. Болонський процес в Європі / А.В. Пίδαєв, В.Г. Передерий. – Київ, 2004. – 191 с.
8. Пухальська Н.С. Проблеми викладання туберкульозу у вищих навчальних медичних закладах / Пухальська Н.С. – Запорозж. мед. журн. – 2009. - № 4. – С. 142-144.
9. Романенко Н.І. К вопросу о совершенствовании методов контроля знаний студентов медицинского факультета в условиях кредитно-модульной системы обучения / [Романенко Н.І., Крисанова Н.В., Каптюх Р.Ф. и др.]. – Запорозж. мед. журн. – 2007. - № 3. – С. 158-160.
10. Степко Н.Ф. Болонський процес у фактах і документах / [М.Ф. Степко, Я.Я. Боголюбаш, В.Д. Шинкарук та ін.] – К.; Тернопіль: Видавництво ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003. – 52 с.
11. Стричак Г.В. Оцінювання студентів за кредитно-модульною системою: її переваги та недоліки / Стричак Г.В., Магійович Р.І. – Львів, 2006

ДЯЧЕНКО Н.О.,

аспірант,

Інститут вищої освіти НАПН України

ОГЛЯД КЛАСИФІКАЦІЙНОГО СПЕКТРУ ВИДІВ ПЕДАГОГІЧНИХ ЗАДАЧ

Статтю присвячено аналізу наявних у науковій літературі класифікацій видів педагогічних задач. Запропоновано авторське означення поняття „педагогічна задача”.

Ключові слова: класифікація, педагогічна задача.

Статья посвящена анализу имеющихся в научной литературе классификаций видов педагогических задач. Предложено авторское определение понятия «педагогическая задача».

Ключевые слова: классификация, педагогическая задача.

Article is devoted the analysis of classifications of kinds of pedagogical problems available in the scientific literature. It is offered author's concept definitions „a pedagogical problem”.

Key words: classification, pedagogical task.

Будь-яка діяльність суб'єктів може бути описана і спроектована як система процесів вирішення різноманітних задач. У навчально-виховному процесі педагог постійно вирішує величезну кількість педагогічних задач, тому його професійну діяльність можна розглядати як мистецтво розв'язувати **педагогічні задачі** (зауважимо – автори та укладачі головних українських і російських педагогічних словників не наводять цього терміну).

Проблемі ефективного розв'язування педагогічних задач, одній з чи не найголовніших проблем педагогічної теорії та практики, присвячені праці Г.О. Балла, Л.Л. Додон, В.А. Кан-Калика, Л.В. Кондрашової,

Н.В. Кузьміної, В.Г. Постоного та інші.

Практичні дії педагога розглядаються в рамках вирішення ним педагогічних задач, а педагогічна задача – як структурна одиниця його розумової діяльності (Ю.Н. Кулюткін, Г.С. Сухобская). Н.В. Кузьміна зазначає, що «педагогічна задача виникає щоразу тоді, коли потрібно перевести вихованців з одного стану в інший: прилучити їх до певного знання, сформуванати вміння, навички (не знав – дізнався, не вмів – навчився, не розумів – зрозумів) або ж переробити одну систему знань, умінь, навичок (неправильно сформовану) в іншу».

Сутність педагогічної задачі неоднозначно розглядається в науковій літературі. Наведемо визначення поняття «педагогічна задача», що найчастіше вживаються у науковій літературі:

- виявлення суперечностей в навчально-виховному процесі, які враховує вчитель, стимулюючи розвиток особистості. Це педагогічна мета, задана в певних умовах [14, с.28].
- це система, обов'язковими компонентами якої є: а) предмет задачі, що знаходиться у вихідному стані; б) модель, яка відображає стан предмета, що вимагається умовою задачі [1, с.32].
- результат усвідомлення суб'єктом діяльності мети, умов і проблеми діяльності, виявлення суперечностей між відомою метою задачі і невідомими шляхами досягнення цієї мети [15, с.26].
- протиріччя, що вимагає переведення системи (процесу виховання) з даного стану у якісно новий. Тобто, педагогічна задача виникає за тих умов, коли можливе не лише одне рішення, а потрібно знайти кращий спосіб для досягнення бажаного результату [10].
- стосовно до умов практичної діяльності доцільно під педагогічною задачею розуміти осмислення педагогічної ситуації, що склалась і прийняття на цій основі рішень і плану необхідних дій [6].
- вирішити педагогічну задачу – означає дати оцінку певному факту, розкрити мотиви поведінки вихователя або вихованця, знайти вихід з даної психологічної ситуації, відшукати оптимальний підхід до вирішення педагогічної проблеми [4].
- це результат усвідомлення суб'єктом виховання у педагогічній ситуації необхідної розробки системи професійних дій і прийняття їх до виконання. Усвідомлення педагогічної задачі відбувається за допомогою аналізу конкретних умов, що виникли у відповідній ситуації; на основі цього педагог прогнозує свою діяльність, обирає ефективні методи, далі відбувається конкретна взаємодія вчителя й учнів [11, с. 192].

Таким чином, педагогічну задачу можна розглядати, по-перше, як осмислене широкомасштабне поняття, що інтегрує в собі основні елементи педагогічної діяльності: мету, обставини, засоби, результати і є структурною одиницею навчально-виховного процесу. По-друге, педагогічна задача постійно виникає на тому етапі педагогічної діяльності, коли ситуація, певні умови вимагають правильного узгодження мети та засобів педагогічного процесу для одержання оптимального результату.

Тому педагогічна задача – це результат усвідомлення педагогом мети навчання або виховання, а також умов і способів її реалізації на практиці. У людини як суб'єкта і об'єкта взаємодії з педагогом у процесі розв'язання педагогічної задачі повинне з'явитися новоутворення у формі знання, уміння або якості особистості. Професійне розв'язання педагогічних задач, на думку вітчизняних вчених, характеризується тим, що при аналізі певної педагогічної

ситуації педагог свідомо спирається на визначену систему правил і вимог. Він цілеспрямовано вибирає з „арсеналу” педагогічної науки і практики ефективні засоби для розв’язання даної задачі в конкретних умовах, одночасно планує порядок своїх дій і вчинків. Для професійного розв’язання педагогічних задач необхідно спеціально готуватися, опановуючи особливості роботи в галузі навчання і виховання. Можна стверджувати, що професійний досвід і майстерність здобуваються в ході розв’язання педагогічних задач [5, с.640].

Для цілеспрямованої організації професійної педагогічної діяльності учителя і його професійної підготовки у вищому навчальному закладі важливим є питання класифікації педагогічних задач, яка також у різних варіантах зустрічалася у названих та інших авторів.

Проблема класифікації педагогічних завдань також є досить складною. Виділяють учбові задачі, задачі як засіб навчання, як шлях досягнення мети, як частина педагогічного процесу та ін. Спираючись на позицію І.А.Шакірова про характер особистісних проявів в педагогічних ситуаціях, можна виокремити діяльнісні, поведінкові і задачі-відносини.

Будь-яка педагогічна задача може мати досить велику кількість рішень, тому що вона завжди суб’єктивна, способи її вирішення залежать від особливостей учнів та вчителя. Наприклад, учень відчужено дивиться у вікно і не чує питання вчителя, зверненого до нього. Залежно від того, до якого типу завдань віднесе цю ситуацію вчитель, він і буде вибирати способи її вирішення. Якщо – до діяльнісного, то буде стимулювати інтерес учня до спільної діяльності. Якщо до завдання-відношенню, то буде шукати шляхи взаємодії в системі міжособистісного спілкування.

Уміння вирішувати педагогічні задачі – загальнопрофесійне вміння, що характеризується цілісним станом особистості, що виражає її свідомість, стиль мислення, професійну позицію і яскраво виражену спрямованість.

Різні варіанти класифікації педагогічних задач пропонуються в роботах Г.А. Балла, Ю.Н. Кулюткін, В.А. Сластьоніна, Г.С. Сухобской, Н.В. Чекалевой. Аналізуючи типології навчальних завдань, Г.А. Балл виділяє дві категорії дій і, відповідно, задач:

1) дії, які складають власне навчальну діяльність (навчальні дії), і задачі, на вирішення яких спрямовані ці дії (навчальні задачі);

2) дії, які суб’єкт повинен навчитися здійснювати (критеріальні дії), і задачі, які він повинен навчитися вирішувати (критеріальні задачі).

Становлення суб’єктної позиції майбутнього педагога відбувається в процесі оволодіння ним способами вирішення навчальних і критеріальних задач, сукупність яких відповідає основним типам професійних завдань сучасного педагога [17].

У педагогічній теорії та практиці використовуються такі види педагогічних

задач:

1. Задачі-ситуації, в яких описано типові випадки, факти, явища, що мали місце в практичній роботі, а також задачі-описи педагогічного досвіду, умов у яких проходить навчально-виховний процес.

2. Задачі-завдання з педагогічної практики, що охоплюють різні сторони педагогічного досвіду, виховної роботи і даються на тривалий час. Розв'язуючи їх студенти виконують практичні завдання, проводять спостереження, опрацьовують зібрані матеріали, які узагальнюються у навчальних проектах.

3. Інформаційно-проблемні тексти – завдання з запитаннями до них відносно пояснення понять і висловлювань, систематизації знань і обґрунтування висновків [2].

Наприклад, Н.В. Кузьміна, В.А. Сластьонін, І.Ф. Ісаєв, Г.В. Нікішина, Е.Н. Глубокова пропонують класифікацію педагогічних задач за часовою ознакою на стратегічні, тактичні та оперативні [12].

Стратегічні задачі – своєрідні „надзадачі”, які витікаючи із загальної мети освіти, формуються у вигляді деяких уявлень про базову культуру людини, що виступає предметом педагогічних задач, задаються ззовні, відображаючи об'єктивні потреби суспільного розвитку. Для їх здійснення потрібен тривалий час. Задачі стратегічного характеру – це формування світогляду, життєвої позиції, знань про закономірності освоєння людиною об'єктивної реальності, сповідуваних принципів моралі.

Тактичні задачі – перетворені в реальному педагогічному процесі стратегічні задачі, що зберігають свою спрямованість на кінцевий результат освіти, вони співвідносяться з тим чи іншим етапом вирішення стратегічних задач, здійснюються у визначеному часовому інтервалі, але в більш короткому. Це формування певних нових рис та стійких станів; вони проявляють у здібності до планування діяльності своєї та підопічних, в умінні діагностувати ступінь розвитку культури учнів, управляти учбово-виховною діяльністю окремих школярів та цілих класних колективів тощо.

Оперативні задачі – це елементи вирішення тактичних задач, поточні задачі, що встають перед педагогом у кожний окремо взятий момент його практичної діяльності. Вони відрізняються тим, що їх цілі здійснюються одразу ж після їх виникнення. Теоретично обґрунтовано і тому педагогічно доцільно інструментувати дію, застосовувати адекватні учбово-виховним ситуаціям раціональні методичні прийоми впливу на свідомість, почуття, волю та поведінку вихованців.

Л.Ф. Спірін пропонує здійснювати класифікацію педагогічних задач, враховуючи структуру етапів циклу педагогічного управління (а першооснова – це врахування психологічної структури дій педагога). У контексті цього підходу можна виокремити такі задачі [15]:

- задачі етапу педагогічної діагностики;
- задачі етапу педагогічного проектування, цілепокладання;
- задачі етапу педагогічного планування (прогнозування) майбутньої роботи (конструювання діяльності, розвиток особистості);
- задачі етапу практичного здійснення наміченого плану (організація, корегування);
- задачі етапу аналізу роботи.

1. Задачі етапу діагностики.

Тут можна виділити шість основних груп задач:

- задачі організації пролонгованих спостережень за учнями, їх характеристиками і вчинками;
- задачі використання опитувань (інтерв'ю, анкет) в діагностичних процедурах;
- задачі вивчення навчально-творчих робіт учнів;
- задачі педагогічного експерименту;
- задачі зіставлення фактів для здійснення діагностики.

2. Задачі етапу цілепокладання, визначення оперативних, тактичних і стратегічних цілей.

На цьому етапі вирішуються завдання використання діагностичних знань для визначення конкретних цілей.

3. Задачі етапу прогнозування і планування

Тут можна виділити 7 груп завдань:

- задачі визначення основних об'єктивних і суб'єктивних умов досягнення поставлених цілей на рівні прогнозу;
- задачі прогнозування зони найближчого інтелектуального, громадянського, морального, фізичного, професійно-трудоного, культурного розвитку учнів;
- задачі планування активних методів і прийомів повідомлення інформації;
- задачі планування практичної, навчальної, громадянської, моральної, художньо-естетичної, трудової, підприємницької та інших видів діяльності окремих учнів, їх груп і колективів;
- задачі планування своїх взаємин (співпраці) з учнями;
- задачі організації спільного планування роботи з іншими суб'єктами педагогічного процесу;
- задачі підсумкового оформлення програми майбутньої навчально-виховної роботи.

4. Задачі етапу практичного здійснення наміченого плану. Тут вирішуються 4 групи задач:

- задачі повідомлення інформації та переконання учнів;

- задачі показу виконання окремих видів діяльності, демонстрації певних прийомів роботи;
- задачі стимулювання самопізнання, самоорганізації, самоздійснення, самовиховання учнів;
- задачі реалізації в процесі спілкування з учнями громадянських і моральних відносин, забезпечення співробітництва.

5. Задачі етапу аналізу результатів:

- задачі визначення ступеня досягнення поставлених цілей;
- задачі встановлення причини недоліків у виконаній роботі і визначення резервів підвищення її рівня в майбутньому.

Отже, ми отримали класифікацію вирішення педагогічних завдань у педагогічній системі.

Більш розгорнутою класифікацією педагогічних задач від попередньої є автори Н.В. Бордовська, А.А. Реан, С.Н. Тихомиров [3, с. 107]:

- 1) задачі педагогічної діагностики (вивчення типу характеру, особистості, мислення, стилю поведінки або спілкування й ін.);
- 2) задачі з проектування змісту й відбору способів діяльності учнів;
- 3) задачі на вибір прийомів і методів впливу на учня;
- 4) задачі з організації діяльності учнів;
- 5) задачі з формування суспільної думки колективу;
- 6) задачі з переорієнтації учня;
- 7) задачі на зміну відношення до учіння;
- 8) задачі із закріплення звички, інтересу;
- 9) задачі з посилення самоконтролю слів і дій в учня;
- 10) задачі з росту самостійності;
- 11) задачі на розвиток і прояви творчості;
- 12) задачі на підвищення відповідальності, дисциплінованості й розвитку моральних якостей особистості;
- 13) задачі з педагогічного стимулювання;
- 14) задачі на самовиховання.

Л.В. Кондрашова, М.В. Кларін, А.М. Столяренко здійснили класифікацію педагогічних задач за ознакою основних категорій навчально-когнітивних цілей [8, с. 4-10; 7; 16, с. 340-341.]:

- задачі, що дозволяють студентам усвідомити сутнісні ознаки педагогічних понять, процесів. Ілюстрація до теоретичного матеріалу (категорія знання);
- задачі, що виявляють гнучкість мислення й усвідомленість педагогічних знань студентів (категорія розуміння);
- задачі, що включають планування, побудову майбутньої педагогічної діяльності, вибір або знаходження оптимальних засобів і способів її

виконання (категорія застосування);

- задачі, що розвивають уміння передбачати результат до педагогічного впливу (категорія аналізу);
- задачі, що вимагають нових знань різних засобів і методів застосування (категорія синтезу);
- задачі, пов'язані з оцінкою й доведенням правильної або неправильної педагогічної дії, його проміжних і кінцевих результатів, з виявленням і виправленням допущених педагогічних прорахунків (категорія оцінки).

Б. Сітарська, аналізуючи педагогічну, психологічну і праксеологічну літературу, здійснила спробу визначення видів дидактичних задач (у дужках вказані фахівці):

1. Задачі загальні, середнього рівня загальності, конкретні (дидакти, праксеологи);

2. Поділ задач з огляду на рівень їх постановки: накази, рекомендації, поради (праксеологи);

3. Питання, рекомендації, проблемні ситуації (дидакти);

4. Репродуктивні задачі, з елементами проблемності, проблемні (дидакти);

5. Проблемні задачі, творчі й оригінальні (психологи, дидакти);

6. Задачі пізнавального характеру, художньо-творчі, суспільні (теоретики виховання);

7. Задачі типові, нетипові, суб'єктивно-творчого характеру, суспільні (теоретики виховання);

8. Репродуктивні задачі, проблемні і експресивні (дидакти);

9. Інтегровані шкільні задачі, що мають вісім змінних структурних задачних груп у навчальному просторі: задачі закриті – закриті – закриті; задачі відкриті – закриті – закриті; завдання закриті – відкриті – закриті; задачі закриті – закриті – відкриті; завдання відкриті – відкриті – закриті; задачі закриті – відкриті – відкриті; задачі відкриті – закриті – відкриті; задачі відкриті – відкриті – відкриті.

Враховуючи перелічені категорії поділів, після їх детального аналізу можна стверджувати, що як і в межах конкретних категорій, так і в середині їх, межі поділу між задачами не є чіткі. Найчастіше одні задачі переходять в інші. Цей поділ є переважно суб'єктивним і здебільшого залежить від того, як його бачить і розуміє суб'єкт [18].

Заслугує на увагу типізація педагогічних задач Л.Г. Корчагіної [9] яка умовно розділила їх на традиційні текстові (ТПЗ) та рефлексивно-пктографічні (РПЗ). РПЗ – це задачі, направлені на наочно-образне переосмислення теоретичних знань, результатом чого є усвідомлення студентом та учителем необхідності виконання професійних дій в умовах задачі, де професійні дії включають наочно-образну рефлексію на мету, предмет та спосіб діяльності.

РПЗ притаманні наступні характеристики: графічне зображення проблемних ситуацій у взаємодії суб'єктів освітнього процесу, пов'язаних з виявленням педагогічної культури; дивергентність (множина варіантів інтерпретації ситуації та їх конструктивних вирішень); суперечливість; альтернативність виконання завдань. У залежності від переважання виду пізнавальної діяльності, а також при врахуванні структурних компонентів педагогічної культури учителя Л.Г. Корчагіна пропонує типізацію РПЗ:

- рефлексивно-евристичні задачі – задачі, у процесі яких студент уявляє себе у ролі вчителя, подумки „входить” в задані (зображені) ситуації, шукає доцільні варіанти вирішення, моделює уявно свої професійні дії та їх наслідки;
- рефлексивно-проектувальні задачі – задачі, у процесі придумування та малювання яких студенти педагогічного вузу та вчителі-початківці аналізують і творчо інтерпретують реальні і/чи уявні проблемні ситуації в навчально-виховному процесі; прогнозують їх розвиток; усвідомлюють в них роль учителя і учнів; формують завдання;
- рефлексивно-імітаційні задачі – це завдання першого і другого типу, у процесі вирішення яких розігруються зображені ситуації у групах. Кожен з „гравців” має побувати у ролі учителя і розіграти свій варіант вирішення РПЗ, виважено та аргументовано обґрунтувати ефективність запропонованого вирішення в полеміці з конкуруючими варіантами.

Запропонована Л.Г. Корчагіною дана типізація педагогічних задач є, на нашу думку, цікавою й ефективно може використовуватися у процесі формування вмінь розв'язувати педагогічні задачі у майбутніх педагогів.

Організовуючи навчально-виховну і наукову роботу, викладачі вузу вирішують серію педагогічних задач функціонального і процесуального характеру [13, с.281]. Функціональні задачі пов'язані з загальнотеоретичної, спеціальної, наукової, професійної підготовки студентів, з формуванням особистості фахівця. Процесуальні задачі включають комплекс неоднорідних заходів і засобів організації та керівництва самим процесом професійної підготовки студентів.

Література.

1. Балл Г.А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект / Г.А. Балл/. М. Педагогика, 1990. – 184 с.
2. Біляковська О.О. Педагогічні задачі як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів/ О.О. Біляковська // http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2010_29_1/Bilyak73.pdf
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов / Н.В. Бордовская,

- А.А. Реан. – СПб.: Питер, 2007. – 304 с.
4. Додон Л.Л. Задания по педагогике: пособие для учащихся педагогических училищ и студентов педагогических факультетов /Л.Л. Додон. М.: Просвещение, 1968. – 224 с.
 5. Енциклопедія освіти / Акад пед наук України , головний ред. В.Г. Кремень – К Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
 6. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления [Текст] / М.М. Кашапов. – СПб. : Алетейя, 2000. – 463 с.
 7. Кларин М.В. Педагогические технологии в учебном процессе / М.В. Кларин. М., 1989. – 225 с.
 8. Кондрашова Л.В. Сборник педагогических задач / Л.В. Кондрашова. М.: Просвещение, 1987. – с. 4-10
 9. Корчагина Л.Г. Рефлексивно-пиктографические задачи как средство формирования педагогической культуры учителя : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Л. Г. Корчагина; Тюменский гос. ун-т. - Тюмень, 2007. - 25 с.
 10. Кузьмина Н.В. Обучение основам профессионального мастерства в высшей школе как научная проблема / Н.В. Кузьмина // Социально-психологические, педагогические и методические проблемы повышения эффективности учебного процесса в высшей школе, Л., 1972.- 80 с.
 11. Мільто Л.О. Педагогічні умови ефективного розв'язання комунікативних задач / Л.О. Мільто // Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. – Вип. 7 (17). – С. 191 – 195.
 12. Педагогика и психология высшей школы в схемах и определениях : учеб. пособие / авт.-сост. С. Н. Тихомиров. – М.: МА МВД РФ, 2001. – 116 с.
 13. Пионова, Р.С. Педагогика высшей школы: учеб. пособие / Р.С. Пионова. – Мн.: Выш. шк., 2005. – 303 с.
 14. Словник термінології з педагогічної майстерності / Гол.ред. Н.М.Тарасевич. – Полтава, 1995. – 63с.
 15. Спирин Л.Ф. Теория и технология решения педагогических задач. / Л.Ф. Спирин. – М., Российское педагогическое агентство, 1997. – 174с.
 16. Столяренко А.М. Психология и педагогика / А.М. Столяренко. М., 2002. – 432 с.
 17. Фадеева О. Педагогическая диагностика профессионального становления будущего учителя в управлении качеством образования / О.Фадеева. Электронный ресурс. <http://www.prof.msu.ru/omsk/73.htm>
 18. Sitarska B. Zadania dydaktyczne z pedagogiki w procesie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, Państwowy Uniwersytet Pedagogiczny im Iwana Franka w Drohobyczu, Akademia Podlaska w Siedlcach, Drohobycz-Siedlce, 2003, ss. 380.

ІВАНЬКОВА Н.А.,

кафедра медичної та фармацевтичної
інформатики

РИЖОВ О.А.

кафедра медичної та фармацевтичної
інформатики,
Запорізький державний медичний
університет, м. Запоріжжя

ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ КОНТРОЛЮ ЗНАЬ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ ІЗ ЗАСТОСУВАННЯМ КОМП'ЮТЕРНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

У статті проаналізований сучасний досвід застосування тестових завдань при проведенні автоматизованого контролю із застосуванням комп'ютерних систем навчання та його особливості за умов кредитно-модульної системи. Визначена роль і місце автоматизованого контролю, його мета, зміст, види, завдання, компоненти, етапи.

Ключові слова: автоматизований контроль знань, автоматизований самоконтроль знань, кредитно-модульна система навчання, тестові завдання.

В статье проанализирован современный опыт использования тестовых задач при проведении автоматизированного контроля с использованием компьютерных систем обучения и особенности его применения в условиях кредитно-модульной системы. Определены роль и место автоматизированного контроля знаний, его цель, содержание, вид, задачи, компоненты, этапы.

Ключевые слова: автоматизированный контроль знаний, автоматизированный самоконтроль знаний, кредитно-модульная система обучения, тестовые задачи.

The article deals with the analysis of modern experience of test tasks use during computerized knowledge testing by computer-based training systems and defining of its peculiarities in the conditions of credit – module system. The role and the place of computerized knowledge testing, its aim, content, types, tasks, components and stages are considered.

Key words: computerized knowledge testing, computerized self-testing, credit – module system, test tasks.

Кредитно-модульна система навчання вносить значні корективи у навчальний процес вищих закладів освіти, а саме: розширює поле самостійної роботи студентів, створює умови для персоніфікованого навчання за індивідуальною траєкторією, збільшує обсяги навчальної та наукової інформації. Тому, ключовим етапом процесу навчання стає автоматизований контроль, який створює можливість оперативного контролю дій студентів на основі зворотного зв'язку [1; 2]. Постійний контроль із застосуванням автоматизованих засобів навчання забезпечує об'єктивність оцінки знань, дозволяє організовувати цілеспрямоване керування процесом навчання та надає можливість організовувати різні види контролю: поточний, рубіжний, модульний, відсрочений, підсумковий, рейтинговий, іспит. Для кожного з наведених видів контролю можна використовувати різні види тестових завдань (в залежності від поставленої мети та функцій контролю), а саме: закриті та відкриті тестові завдання, навчально-тренувальні та ситуаційні завдання.

Мета статті: визначити особливості проведення комп'ютерного контролю знань студентів вищих медичних навчальних закладів в умовах кредитно-модульної системи. А саме, роль і місце автоматизованого контролю, його зміст, види, завдання, компоненти, етапи.

Основна частина. Оцінювання – це етап навчальної діяльності студента, результати якого впливають на подальший хід навчання, дозволяють проводити аналіз навчальної діяльності та визначати статистичну достовірність оцінок. Тому при комп'ютерному оцінюванні необхідно надавати перевагу стандартизованим методам [3; 4; 5]. Контроль знань на базі тестів [6; 7], це короткий стандартизований іспит, спрямований на одержання в стислий відрізок часу найбільш повної інформації про ознаки даного конкретного об'єкта з метою встановлення у нього наявності певної властивості. У структуру тесту обов'язково вводиться завдання й еталон правильної відповіді [8; 3]. Сильні сторони такого виду контролю: короткочасність перевірки, стандартизованість проведення та аналізу результатів, можливість представлення результатів перевірки у числовому вигляді, можливість математичної обробки результатів. Такий контроль виконується за допомогою тестів [3; 4].

Складовими тестового завдання є умова (питання чи ситуаційне завдання); блок відповідей; навчальний матеріал (у вигляді тексту, формул, графіків, фотографій і ін.), візуалізація описаної ситуації; еталон відповіді; контекстна підказка (в тому випадку, коли тест використовується у режимі тренування).

Питанням або умовою тестового завдання, яке оцінює застосування фундаментальних знань у медицині, загально прийнято використовувати

клінічні ситуації. Наприклад, можна запропонувати студенту вказати м'язи, які інervуються черепно-мозковим нервом, але більш правильним буде опис набору фізікальних даних і завдання студенту визначити найбільш імовірне місце ураження. Можна запропонувати описати дихальний ацидоз чи алкалоз. Однак, зазначення величини газів в артеріальній крові і підбір найбільш імовірного патофізіологічного обґрунтування буде інформативнішим.

«Клінічні ситуації» та «Лабораторні ситуації» також можуть бути використані при підготовці тестових завдань на застосування знань. Такі тестові завдання представляють лабораторні дослідження і вимагають від студентів використовувати своє розуміння принципів фундаментальних наук для прогнозування чи пояснення результатів. Ситуації можуть описувати досвід в галузі фундаментальних наук або стосуватися менш відомих ситуацій. Такі тестові завдання можуть використовуватися для оцінки знань ізольованих фактів з дисциплін, що вивчаються.

Використання клінічних (з описами хворих) і лабораторних ситуацій для оцінки застосування знань має кілька переваг. По-перше, «зовнішня валідність» іспиту значно зростає за рахунок використання тестових завдань, орієнтованих на «рішення проблем». По-друге, більш імовірно, що тестові завдання будуть фокусуватися на важливій інформації, а не на тривіальній. І по-третє, такі ситуації допомагають виявити тих студентів, які запам'ятали великий обсяг фактичної інформації, але нездатні ефективно використовувати її.

Одним із видів контролю, який є дуже важливим у навчанні студентів, є автоматизований самоконтроль. Під організацією самоконтролю розуміється упорядкування сукупності дій і операцій, які забезпечують самостійну контрольну – аналітичну діяльність студента як необхідного компонента навчально – пізнавальної діяльності [9]. Самоконтроль із використанням автоматизованих засобів навчання є системою взаємозалежних дій викладача, комп'ютерної системи навчання та студента. Такий самоконтроль є опосередкованим: викладач координує роботу, студент виконує дії за алгоритмом, який формується у системі в залежності від мети сеансу. При розгляді сукупності функцій, які виконують викладач, студент і комп'ютерна система навчання у процесі організації сеансу самоконтролю, використовується концепція рольового підходу [10], яка складається із сукупності етапів роботи комп'ютерної системи навчання, координуючих дій викладача і навчальної діяльності студента.

Таким чином, контроль успішності студентів із застосуванням комп'ютерних систем навчання – це компонент дидактичної системи, яка включає номенклатуру цілей контролю успішності, характеристику змісту навчального матеріалу, критерії його добору для створення контролюючих

завдань, характеристику дидактичної структури заняття; мотиваційне забезпечення; вказівки на форми зв'язку діяльності викладача і застосування комп'ютера і зв'язане з ними сполучення методів навчання та організаційних форм. Важливою перевагою контролю, який відбувається у комп'ютерній системі навчання, а не окремо, є накопичення інформації, яка пов'язана з навчальними елементами і фіксується у протоколі. Подальша статистична обробка таких даних дозволяє формувати індивідуальні сценарії навчання з урахуванням рівня та обсягу знань студента.

Комп'ютерний контроль знань в умовах впровадження кредитно-модульної системи навчання використовує елементи традиційної теоретико-методичної бази контролю (види, форми, методи, засоби), але має і свої особливості. У цьому разі, контроль знань як елемент процесу навчання, дозволяє одержувати інформацію про результати навчання, на основі якої відбувається планування подальшої стратегії навчання. Так, з метою встановлення і діагностики початкового рівня досягнень студента та формування його індивідуальної траєкторії навчання використовується *вхідний контроль* (попередній, випереджальний, стартовий, базовий). При необхідності фіксації досягнутого рівня знань з теми або з модуля та редагування індивідуальної траєкторії навчання може бути використаний *поточний контроль*. Визначення рівня та змісту знань та умінь з метою аналізу результатів успішності студентів за певний проміжок часу відбувається під час *рубіжного контролю*. Мета *модульного контролю* – перевірка засвоєння студентами логічно завершеної частини навчального курсу дисципліни, знаходження помилок, причин їх допущення, корекція зробленого та у разі позитивної оцінки – допуск до вивчення наступного модуля. Функція *підсумкового контролю* – вимірювання навченості [11] (визначення рівня досягнутих знань з курсу. Результат цього контролю являється складовою узагальненої оцінки (балу). *Відстрочений контроль* використовується у разі необхідності визначення обсягу матеріалу, що залишився у пам'яті студентів, а також для аналізу допущених помилок у роботі студента і викладача та збору інформації щодо практичних навиків даного контингенту студентів. І, наразі, *рейтинг*, який являється інтегральною кількісною оцінкою навчально-творчої діяльності студентів, яка визначається відповідною кількістю балів. Загальний рейтинг кожного студента визначає його місце в параді успішності і є стимулом до активізації пізнавальної діяльності [12; 13; 14].

Тестовий контроль дозволяє більш раціонально використовувати час навчання, охопити більший обсяг навчального матеріалу, швидко встановити зворотний зв'язок і визначити результати навчання, а також зосередити увагу на недоліках у знаннях та вміннях і внести корективи. Тестування широко використовувалося нами також для самоконтролю, тренінгу та, частково, для

навчання. В даний час з'явився новий засіб контролю знань та умінь – це навчально-тренувальні завдання (НТЗ), які доцільно використовувати для навчання з метою формування і закріплення професійних та інтелектуальних навичок. Ці завдання можуть мати форму питань, завдань, вправ та ін. [15]. Розрізняють такі НТЗ у залежності від наявності в навчальному матеріалі готового рішення: завдання на запам'ятовування різного виду; завдання на розуміння та ін. Наприклад, залежно від логічного характеру розумової діяльності можна виділити коло завдань, основним методом яких є класифікація, діагностика, визначення логічних зв'язків між навчальними елементами, узагальнення, упорядкування й ін.

Здійснення контролю в умовах кредитно-модульної системи передбачає визначення сукупності знань та навичок, якими повинен оволодіти студент за певний період навчання або з конкретного модуля. Звідси випливають завдання, які необхідно вирішити при плануванні та здійсненні контролю із застосуванням комп'ютерних систем навчання:

- конкретизація мети контролю та його функцій;
- визначення етапу контролю;
- установка адекватності засобів та результатів навчання;
- встановлення значущості результатів;
- визначення змісту контролю;
- забезпечення процесу контролю;
- збір, обробка, аналіз результатів.

При проведенні експериментального дослідження нами були реалізовані такі компоненти контролю:

1. Орієнтовно-мотиваційний: усвідомлення мети контролю.
2. Інструктивно-навчальний: ознайомлення з навчальним матеріалом модуля у вигляді структурованого навчального матеріалу, визначення специфіки індивідуальних тестових завдань та навчально-тренувальних завдань, побудова комп'ютерною системою навчання індивідуальної навчальної траєкторії та способів діяльності з використанням інформаційного пакету (час на самостійну роботу, види контролю).
3. Процесуальний: безпосереднє виконання студентом завдань модуля за індивідуальною навчальною траєкторією.
4. Корекційний: надання викладачем або комп'ютерною системою навчання допомоги, виправлення помилок. У нашому разі, допомога надавалася викладачем або КСН за результатами контролю у вигляді роз'яснення ходу вирішення завдання або логічного висновку як елементу розумової дії або переліку понять, які недостатньо вивчені; списку літератури; надання під час навчання інформації щодо змісту

елементів знань (понять, класифікацій, схем, текстів лекцій, мультимедійних фрагментів та ін.), які вивчаються.

5. Контрольно-оцінювальний: відбувався шляхом тестування або вирішення навчально-тренувальних завдань.
6. Аналітичний: шляхом аналізу викладачем результатів контролю знань та вмінь як окремого студента, так і групи, і курсу. У разі необхідності, викладач вносив корективи у процес навчання (змінював методику навчання, організаційні форми та засоби навчання).

Підготовка до автоматизованого контролю із застосуванням комп'ютерної системи навчання в умовах кредитно-модульного навчання відбувалась за етапами:

1. Підготовчий. На цьому етапі здійснювався структурний аналіз навчального матеріалу, призначений для контролю знань.
2. Розробка контролюючих завдань: тестові завдання, навчально-тренувальні завдання (рівні II-IV) з окремих модулів.
3. Побудова моделі контролю: визначення функцій, мети, видів, методів, засобів.
4. Настроювання параметрів системи: визначення змістового модуля, схеми контролю, алгоритму контролю, загального часу, часу відповіді на одне питання, процентне співвідношення для оцінювання.

Для проведення контролю при застосуванні комп'ютерної системи навчання необхідним є формування автоматизованого сценарію контролю, який відображає послідовність дій системи. Автоматизований сценарій контролю формується на базі алгоритму контролю, який, в свою чергу, використовує схему контролю. Під схемою контролю у комп'ютерній системі навчання ми розуміємо систему з заданими параметрами, яка визначає механізм подачі контролюваного матеріалу з модуля. Алгоритм контролю - це порядок вибору питань з бази контролюючих завдань та спосіб аналізу результатів. Можливе використання таких алгоритмів контролю: випадковий набір питань (пред'являє контролювальні завдання з тематичного модуля, відібрані системою у заданій кількості, випадково), попередньо заданий набір питань (пред'являє контролювальні завдання з тематичного модуля, спеціально відібрані викладачем відповідно до мети сеансу), диференціальна діагностика рівня знань (пред'являє контролювальні завдання з тематичного модуля різного рівня складності; вихідним вважається рівень, на завдання з якого дана невірна відповідь, концептуальне тестування (пред'являє контрольні завдання, які співвіднесені з поняттями тематичного модуля).

Для кожного з перерахованих алгоритмів визначаються параметри: загальні (назва, тематичний модуль, час тестування); спеціальні (дозволяти

чи ні для тестування в режимі самоконтролю; використовувати чи не використовувати допомогу; використовувати чи ні режим піраміди; дозволяти чи ні пропуск питань, відображати чи не відображати правильну відповідь, критерії для оцінки знань: процент вірних відповідей - оцінка).

Оцінювання навчальних досягнень студентів при застосуванні комп'ютерної системи навчання в умовах кредитно-модульної системи виконувалося шляхом автоматичного переведення п'ятибальної шкали до шкали ENTS.

Висновки. Використання комп'ютерної системи навчання для оцінювання навчальної діяльності студентів в умовах кредитно-модульної системи дозволяє скоротити час оцінювання; визначати якість та обсяг отриманих знань; постійно проводити моніторинг навчальної діяльності та виділяти „групи ризику”, виявляючи коло студентів, які мають низький поріг навчальної успішності; формувати навички самоконтролю, а також дозволяє ефективно розподіляти час викладача та організовувати навчальні заняття. Таким чином, контроль із використанням комп'ютерної системи навчання виконує функції: діагностичну, прогнозуючу, контролюючу, навчальну, розвиваючу, самоконтролю, оцінювальну.

Література.

1. Іванькова Н. А. Автоматизовані навчальні системи як засіб організації контролю успішності студентів вищих медичних навчальних закладів в умовах кредитно-модульного навчання / Н. А. Іванькова // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки. – К. ; Запоріжжя, 2004. – С. 279-286.
2. Іванькова Н. А. Автоматизовані навчальні системи як засіб організації самоконтролю студентів / Н. А. Іванькова // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Полтава, 2002. - Вип. V-VI. - С. 188-191.
3. Аванесов В.С. Научные проблемы тестового контроля знаний / В.С.Аванесов. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 135 с.
4. Аванесов В.С. Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе / В.С.Аванесов. – М.: МИСиС, 1989.-167 с.
5. Банчук Н.В. Стратегия оценки качества подготовки медицинских и фармацевтических специалистов./Банчук Н.В., Волосовец А.П., Вороненко Ю.В., Минцер О.П.// Медична інформатика та інженерія. - 2008. - №1. - С. 9-13.
6. Краснов В. В. Эффективность использования компьютерных систем контроля знаний в последипломном медицинском образовании : автореф. дис. на присвоение науч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теория

- и методика профессионального образования» / В. В. Краснов; Нац. пед. ун-т им. М. П. Драгоманова. – К., 2003. – 20 с.
7. Свиридов А. П. Основы статистической теории обучения и контроля знаний : методическое пособие / А. П. Свиридов. – М. : Высшая школа, 1981. – 262 с.
 8. Булах І. Є. Методи контролю та оцінювання рівня знань / І. Є. Булах // Сучасні системи вищої освіти : порівняння для України. – К. : KV Akademia, 1997. – С. 169-185.
 9. Рибалко Л. С. Організація самоконтролю школярів в процесі навчання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. С. Рибалко ; Харк. держ. пед. ун-т. – Х., 1995. – 20 с.
 10. Рыжов А. А. Структура системы контроля знаний с оптимизацией управления обучением / А. А. Рыжов, Н. А. Иванькова // Актуальні питання фармацевтичної та медичної науки та практики. – Запоріжжя, 2000. – С. 315–320.
 11. Матрос Д. И. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. И. Матрос. – М. : Пед. об-во России, 2001. – 128 с.
 12. Матюшкин А. М. Актуальные вопросы компьютеризации в обучении / А. М. Матюшкин // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 65-67.
 13. Нагаєв В. М. Методичні рекомендації по впровадженню модульно-рейтингової технології навчально-творчої діяльності студентів (із дисципліни управлінського циклу) / В. М. Нагаєв. – Х. : ХНАУ ім. В. В. Докучаєва, 2002. – 73 с.
 14. Романишина Л. М. Модульно-рейтингова технологія викладання хімії у технікумах нехімічного профілю : навчальний посібник / Л. М. Романишина, І. М. Мельничук. – Т. : ТДПУ, 2001. – 48 с.
 15. Башмаков А. И. Разработка компьютерных учебников и обучающих систем / А. И. Башмаков, И. А. Башмаков. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 2003. – 616 с.

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

АТАМАНЧУК Ю.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
директор, Уманська філія Київського
інституту бізнесу та технологій

КУЖЕЛЬ В.В.,

заступник директора з навчальної
роботи, ВСП Агротехнічний
коледж УНУС

ДЕНИСЮК Р.В.,

викладач 1 – категорії, ВСП
Агротехнічний коледж УНУС,
м. Умань

ЗАГАЛЬНИЙ АНАЛІЗ ІСНУЮЧИХ ПРОГРАМНО- ІНФОРМАЦІЙНИХ ЗАСОБІВ ТА БАЗОВИХ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ ЗАКЛАДАМИ ОСВІТИ

В даній статті авторами було проведено дослідження існуючих систем керування у вищих навчальних закладах, в т.ч. аналіз найбільш розповсюджених пакетних програм. Було виділено як позитивні, так і негативні сторони даних продуктів, здійснено їхній аналіз та шляхи удосконалення.

Ключові слова: програмно – інформаційні засоби, програмний комплекс «Навчальний процес», автоматизація планування та обліку навчального процесу.

В этой статье были проведены исследования существующих систем управления в высших учебных заведениях, в т.ч. анализ наиболее распространенных пакетных программ. Были выделены как позитивные, так и негативные стороны данных продуктов, осуществлено их анализ и пути усовершенствования. Ключевые слова: программно – информационные средства, программный комплекс «Учебный процесс», автоматизация планирования и учет учебного процесса.

The authors of the article realized researches of existent systems of management in the higher educational establishments and analysis the most prevalent packed programmes. In the article was separated positive and negative sides given products, realized their analysis

and ways of improvement.

Key words: information means, programme complex «Educational process», automation planning and registration of educational process.

При проведенні дослідження існуючих систем керування вищими навчальними закладами, автором було проведено аналіз найбільш розповсюджених пакетів програм, розроблених приватним підприємством “Політек-софт”, в т.ч. програмний комплекс “Навчальний процес”, який впроваджено в навчальний процес у вищих навчальних закладах України в т.ч. і в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, в Уманській філії Київського інституту бізнесу та технологій та у ВСП Уманський агротехнічний коледж УНУС.

Пакет програм “Деканат” призначений для автоматизації планування та обліку навчального процесу в закладах освіти (технікумах, коледжах, училищах, інститутах та університетах). Даний пакет дозволяє створити та підтримувати базу даних, в якій формується та реєструється наступна інформація:

- структура навчального процесу у навчальному закладі (спеціальності, групи, підгрупи, потоки, предмети, кількість годин з предметів за різними видами занять, навчальні плани тощо);
- дані щодо всіх науково – педагогічних та педагогічних працівників закладу та їх планового навантаження, розклад їх роботи; щоденні дані про фактичну роботу кожного з них та з кожного предмету;
- весь обсяг даних про всіх студентів закладу та їхню успішності за весь період навчання.

Пакет надає широкі можливості для аналізу даних про діяльність навчального закладу та дозволяє автоматично створювати велику кількість друкованих документів з урахуванням вимог Міністерства освіти і науки, молоді та спорту, Міністерства аграрної політики та продовольства. Переважно він працює в операційній системі Windows та містить такі програми: “Навчальний процес”, “Навчальний план”, “Розклад”, “Викладач”, “Студент”, “Додаток до диплома”, “Тарифікація”, “Інтегратор”.

Практика впровадження пакету “Деканат” в навчальних закладах різного масштабу виробила два підходи щодо мережевої конфігурації пакету. Перший з підходів – централізований. Утворюється система з однією загальною базою даних на сервері, а до неї через мережу можуть підключатися клієнтські комп’ютери. Розділення прав доступу до бази даних передбачається на рівні функцій. При цьому для обмеження доступу на зміни в базі даних у програмах

“Навчальний процес”, “Навчальний план” та “Розклад” встановлюється загальний пароль, у програмі “Викладач” та “Студент” – окремі паролі. Таким чином, описана конфігурація системи є зручною у тому випадку, якщо пакет “Деканат” встановлюється в мережі невеликого навчального закладу або в мережі філій навчального закладу.

Оскільки централізований спосіб на базах даних великого обсягу спеціальностей та студентів виявив певні недоліки, було розроблено іншу конфігурацію – розподілену, яка реалізується шляхом використання нового модуля “Інтегратор”, що входить до складу пакету “Деканат”.

Конфігурація “Деканат” передбачає підтримку баз даних на відділеннях та факультетах, кожна з яких встановлюється у відповідному відділенні або деканаті.

Кожна з таких баз даних містить інформацію лише у межах одного відділення чи факультету (планування в межах набору спеціальностей відділення та/або факультету, облік студентів та відповідних подій в його межах тощо). У такий спосіб оператор, який працює в одному деканаті, не має доступу до даних іншого деканату.

На комп'ютери, встановлені у навчальній частині та у проректора / заступника директора з навчальної роботи, додатково встановлюється програма “Інтегратор”, яка дозволяє: зводити дані відділень/факультетів у одну загальну базу даних (зведену базу даних коледжу/університету); здійснювати доступ (підключення) як до будь-якої бази даних кожного з відділень/факультетів, так і до зведеної бази даних коледжу/університету; здійснювати періодичне резервне копіювання баз даних відділень/факультетів.

Організація зведеної бази даних коледжу/університету необхідна для того, щоб одержувати інформацію про навчальний процес в навчальному закладі в цілому, та мати змогу складати розклад, оскільки ця задача здійснюється на повному масиві даних про навчальний процес та навантаження коледжу/університету.

Перевагами такої конфігурації є зниження навантаження на мережу, підвищення швидкості роботи програм, збільшення надійності системи. До баз даних відділень/факультетів можуть бути підключені комп'ютери відповідних кафедр з програмами пакету “Деканат”.

Система “Навчальний процес” дуже складна та потужна, надає багато можливостей, в розрізі подання інформації в багатьох формах (шаблони, витяги даних, пошук, тощо), виконує аналогічні функції, що і попередньо розглянута. До недоліків даної системи можна віднести наступні:

- багатовіконний інтерфейс із великою кількістю різних параметрів та різних методів роботи в рамках одного вікна. Перевантаженість у функціях не дає можливості користувачу сконцентруватись

- безпосередньо на виконанні особистої функції;
- статичні параметри інтерфейсу, що потребують певних установок системного забезпечення;
- не підтримується технологія “що бачиш, те і отримуєш”, тобто при роботі, наприклад, із навчальним планом виконати його перегляд можливо тільки по частинах (блоках дисциплін, нормативних показників тощо), не відтворюючи цільної картини, що досить незручно для користувача;
- при розробці системи не було досліджено та змінено традиційні паперові технології обробки навчальної документації;
- не розглядається можливість формування робочого плану по декількох навчальних планах, тобто не допускається можливість перехідних планів. Для певної групи (спеціальності) на кожен новий навчальний рік створюється навчальний план, який ні в якому разі не змінюється;
- не підтримується в повному обсязі база внутрішніх документів. Розглядаються та обробляються тільки ті частини системи управління вищим навчальним закладом, які безпосередньо стосуються студентського складу, навантаження та кадрового забезпечення навчального процесу;
- зовсім відсутня підсистема “бібліограф”.

Дослідити роботу модуля “автоматизованого формування розкладу” при реальному навантаженні для вищого навчального закладу складної структури й багатьох різних напрямках навчання не вдалося.[2]

При вивченні досвіду впровадження системи в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, в Уманській філії Київського інституту бізнесу та технологій та у ВСП Уманський агротехнічний коледж УНУС з’ясовано, що реально система розташована територіально та організаційно локалізована в навчальному відділі даного навчального закладу. Організація роботи системи підтримується за рахунок централізації та перерозподілу функцій його підрозділів. Реально функції відділень/деканатів та кафедр взяв на себе навчальний відділ, де існують підрозділи, які формують навчальні та робочі плани, ведуть бази даних студентів по всьому навчальному закладі, підтримують базу даних методичного забезпечення дисциплін, проводять не тільки розподіл навантаження по кафедрах, але виконують і розподіл навантаження безпосередньо по відділеннях/кафедрі між викладачами. Крім того, впровадження даної системи призвело до змін у кадровому складі ВНЗ. Зрозуміло, що жорстка централізація управлінського впливу – найбільш оптимальний та швидкий метод керування, але це порушує традиційні принципи організації вищої школи. Той самий ефект

можна отримати, не змінюючи кардинально структуру вузу I-IV рівнів акредитації, а скоригувавши організацію інформаційних потоків на основі комп'ютерних технологій.

Необхідно зазначити, що практично всі сучасні інформаційні технології, спрямовані на автоматизацію процесу керування та створення інтегрованих рішень, не є універсальними стосовно апаратних платформ, зокрема стосовно серверів і клієнтів. Засоби, що дозволяють створювати незалежні від платформи рішення, досить складні в реалізації [4]. При виборі базової технології необхідно враховувати вимоги, запропоновані до інформаційної системи, та її особливості, а саме: архітектуру, механізми керування і супроводу, інтерфейс користувача, логічну структуру баз даних.

Крім того, проблема інформаційного супроводу таких систем істотно ускладнюється технічно й організаційно в зв'язку з тим, що джерела інформації та структурні підрозділи територіально рознесені. Для вирішення цього питання використовують розподілену модель організації інформаційних систем.

Виникає питання вибору програмно-апаратної реалізації інформаційної технології. Найбільш поширеною та традиційною на даний час вважається реляційна технологія організації баз даних. Безперечною перевагою даної технології є наявність загальноприйнятого теоретичного базису [3]. Крім того, реляційна технологія підкріплена стандартами [6]. Додатки, які створені на базі реляційної технології, можуть бути досить легко перенесені на інші програмно-апаратні платформи.

Існують недоліки реляційних систем, які значно обмежують їх використання в сучасних інформаційних технологіях. У рамках реляційної моделі [5] досить складно, а дуже часто й неможливо моделювати складні об'єкти, оскільки доступні тільки плоскі відношення. Реляційна база даних вмістить інформацію про певну предметну область. Оцінити адекватність знань, які були вибрані із бази даних, або точність моделі предметної області можна тільки у разі виникнення помилок від використання інформації із цієї бази даних. Реляційна модель даних не дозволяє описувати поведінку об'єкта, тобто визначити описи, які зв'язані із даними певного типу, а це природна вимога при моделюванні даних із складною структурою. Обмеженість типів не дозволяє ефективно використовувати реляційні бази даних в додатках, які ґрунтуються на складних типах даних, таких як системи автоматизованого проектування, автоматизованої розробки програмного забезпечення, системах штучного інтелекту, мультимедійних додатках, графічних інформаційних системах, системах зберігання та обробки повнотекстової інформації тощо.

У рамках реляційної моделі досить складно реалізувати паралельні та

розподілені системи. Системи розподілених баз даних складаються із сукупності вузлів, які з'єднано разом за допомогою комунікаційної мережі [1]. Повна підтримка для розподілених систем означає, що окремий додаток може "прозора" обробляти дані, які розподілені на множини баз даних. Керування такими базами даних виконується різними СУБД, які з'єднані разом за допомогою комунікаційної мережі. Основними проблемами реальних інформаційних мереж, особливо глобальних, є низка швидкість передачі даних, програмно-апаратна різноманітність та інформаційна незахищеність. В зв'язку із цим, на перший план впливає критерій мінімізації використання мережі, тобто скорочення до мінімуму кількості та обсягу повідомлень, які посилаються мережею.

В останній час з'явилися проекти, які усувають обмеження та недоліки реляційних систем управління базами даних.

Так, об'єктно-орієнтовані системи управління базами даних дозволяють створювати, зберігати, використовувати інформацію у вигляді об'єктів та забезпечують об'єктно-орієнтовані інтерфейси із користувачем. Основним проблемами об'єктно-орієнтованих систем є:

- відсутність стандартної мови формування запитів, подібної SQL для реляційних систем;
- різноманітність несумісних та залежних від платформи об'єктно-орієнтованих СУБД, що повністю прив'язує користувача до одного разу вибраного продукту;
- відсутність загальноприйнятої моделі даних.

Найбільш актуальним є все ж таки комплексний підхід щодо вирішення проблем, які розглядаємо, на базі новітніх інформаційних технологій

Література.

1. Данченко О.Б., Одинцов М.М., Трегубенко І.Б. Аналіз ризиків у проектах вищих навчальних закладах (ВНЗ). // Глобалізація та управління проектами у XXI столітті: Матеріали науково-практичної конференції (9–10 жовтня 2003р.) / За заг.ред. А.Чемериса. – Львів: ЛПІДУ НАДУ, 2003.–208 с. – С.124–128.
2. Трегубенко І.Б. Методи та моделі оптимізації системи управління навчальним процесом у вищих закладах освіти: Дисертація кандидата технічних наук: 05.13.06 / І.Б. Трегубенко. – Черкаси, 2007 – 168 с.
3. Мейер Д. Теория реляционных баз данных. – М.: Мир, 1987.
4. Урсатьев О.А., Гриценко Д.М., Кривенко С.М. Інтеграція ресурсів інформаційних систем на основі WEB – технології // Тези доповідей

міжнародної науково–практичної конференції “Проблеми впровадження інформаційних технологій в економіці та бізнесі”, м.Ірпінь, травень 2000 р. / Державна податкова адміністрація України / П.В. Мельник (відп.ред.). — Ірпінь, 2000. — 363с. — С.188–189.

5. Шлеер С., Меллор С. Объектно–ориентированный анализ: моделирование мира в состояниях. – К.: Диалектика, 1993. – 76 с.
6. ISO/IEC 9075:1992. Database Language SQL.– New York: American National Standards Institute, November 1992.

ГАМАЮНОВ В.Г.,

кандидат наук державного управління,
Донецький державний університет
управління, доцент кафедри
інноваційного менеджменту та
управління проектами

СКЛАДОВІ СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ

В статті розглядаються складові освітнього менеджменту, які підвищують конкурентоспроможність української освіти.

Ключові слова: інноваційний, проектний, стратегічний менеджмент в освіті.

В статье рассматриваются составляющие образовательного менеджмента, которые повышают конкурентоспособность украинского образования.

Ключевые слова: инновационный, проектный, стратегический менеджмент в образовании.

The article considers constituents of educational management enhancing the competitiveness of Ukrainian education.

Key words: innovative, projection, strategical management in education.

Постановка проблеми. Невисока якість нашої освіти, невдачі в її модернізації означають, що без переходу від традиційної до інноваційних парадигм освіти і систем управління ними бажаних і необхідних змін в освіті не станеться. В умовах складної соціально-економічної ситуації конституційні гарантії права громадян України на освіту не можуть забезпечуватися повною мірою. Тому виникає *необхідність нових підходів до розвитку сфери освіти, заснованих на синтезі державних методів регулювання і ринкових механізмів саморозвитку*[1,3].

Вивчення взаємозв'язку освітньої політики держави з тенденціями розвитку світової освіти, розгляд дій ринкових механізмів освітянської галузі, ринку освітніх послуг, соціально-економічних особливостей освітньої послуги дозволили з'ясувати специфіку прояву закономірностей і принципів менеджменту в підсистемах і первинних елементах складних систем (якою є

освіта), отримати уявлення про *теоретичні основи освітнього, педагогічного, та дидактичного менеджменту як складових частин механізму державного управління освітою*.

Але особливості виконання освітньої функції держави в Україні, дослідження ефективності управління освітою на різних рівнях її невідповідність вимогам інформаційного суспільства та «економіки знань», зростання якої можливо *на інноваційній основі*, актуалізують питання *використання освітнім, педагогічним та дидактичним менеджментом методології інноваційного, проектного та стратегічного менеджменту в рамках інноваційній парадигми глобальної освіти*.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поетапне входження України до світового простору, інноваційні та модернізаційні процеси в освіті виявили наявність істотних суперечностей між потребами часу та реальним упровадженням *інноваційних підходів* до управління освітніми навчальними закладами. Питання управління освітою, залежності ефективності освіти від якості управління нею досліджувалась в роботах вітчизняних і закордонних учених, в тому числі С. Андрущенка, В.Бондаря, Б. Гершунського, В.Кременя, В.Лугового, П. Симонова, О.Савченко та інших.

Західні дослідники проблем функціонування освітнього комплексу не заперечують і не відкидають доцільності та необхідності втручання держави у регулювання освітніх процесів, як і використання в розвитку освіти ринкових механізмів саморозвитку: стратегічного, іноваційного та проектного менеджменту.

Відрізняються підходи науковців тільки до стратегії, рівня і методів державного втручання в справи освіти, та ринкової інфраструктури, що пов'язана з нею. У західній науковій літературі розглядаються дві принципово відмінні **стратегії урядового регулювання** діяльності, наприклад, **вищої освіти**, які по-різному впливають на здатність ВНЗ реагувати на наявні проблеми суспільного життя та трансформаційні перетворення в суспільстві: це «*стратегія раціонального планування і контролю*» (стратегія урядового регулювання) та «*стратегія саморегулювання*» (модель державного нагляду).

Метою дослідження є можливість та необхідність використання інноваційного, проектного та стратегічного менеджменту в управлінні освітою.

Виклад основного матеріалу. Освіта в Україні - триєдина система навчання, виховання і розвитку людини [4]. Відносна самостійність складових освіти породжує протиріччя, як між ними, так і усередині кожної з них, що об'єктивно веде до пошуку форм і методів вирішення цих протиріч, які в системі і представляють управління освітою.

Системна характеристика освіти набагато складніше характеристики більш за жорстко детерміновані об'єкти іншої природи – технічних,

кібернетичних, економічних і ін. Система освіти в принципі відкрита, до певної міри є самоорганізуючою (синергетична), здібна до самопізнання (рефлексії), кількісного і якісного збагачення, перманентного перетворення.

Ця *система* «дихає» тими змінами, які безперервно відбуваються в зовнішній середі і в середі внутрішньої. Вона не лише детермінована зовнішніми обставинами політичного, соціально-економічного і соціокультурного походження, але і сама *детермінує ці обставини*. Це дуже поважно розуміти, оскільки саме в цьому положенні слід шукати ключ до доказу пріоритетної значущості освіти для людської цивілізації, окремої держави, суспільства, кожної людини. Освіта як діяльність, що організована в особливий спосіб, з певною ієрархією ролей і нормативним регулюванням, розвивається *або еволюційне, або під впливом реформ, яки передбачаються державної освітньою політикою*.

Розвиток *теорії управління освітою* в ринкової економіці викликав безліч нетрадиційних трактувань цього явища, а внаслідок цього і в практичній діяльності по управлінню освітнім процесом виникли такі поняття, як освітній, педагогічний [8], дидактичний менеджмент, менеджери освіти, учбово-виховного, учбово-пізнавального процесів [1].

Освіта – це, звичайно, система. Система освітніх (державних, муніципальних і недержавних) установ, що розрізняються по самих різних параметрах, по рівню і профілю (рис). Не лише таке вертикально-горизонтальне різноманіття освітніх установ, але і наявність інваріантних якостей, властивих їм, дозволяє сподіватися на формування доказовою і відносно стабільною **стратегії управління** як системою освіти в цілому (освітній менеджмент, менеджмент методичної діяльності), так і окремими її елементами (учбовим закладом – педагогічний менеджмент і учбовою групою – дидактичний менеджмент).

Освітній менеджмент як нова модель управління освітою [9] не може не враховувати, що *ринок в цій галузі* також багатогранний і багатоликий, як і у зовнішнім для освіти середовищі. Це, перш за все, ринок засобів навчання і оснащення учбового процесу.

Це ринок учбових послуг, де як державний і приватного товару виступають освітні послуги, а учасники процесу утворення стають їх споживачами [2].

Це конкуренція форм власності і організації учбового процесу.

Це ринок педагогічної праці з характерними проблемами підготовки і перепідготовки кадрів, оплати праці і других мотиваційних чинників. Це, в кінці кінців, державна регуляція процесів в освіті і контроль якості освітніх послуг.



Рис. 1. Модель диференціації системи і процесу управління освітою

Практика довела конкурентоспроможність на цих ринках утіх «гравців», в тому числі ВНЗ, що уміло володіють інноваційним, проектним та стратегічним менеджментом.

Вертикаль управлінської моделі в системі освіти «Міністерство освіти і науки – управління облдержадміністрації – районний відділ освіти – учбовий заклад» здібна ефективно функціонувати лише за умови субсидіарної співпраці всіх її ланок [5]. Субсидіарна співпраця всіх її підсистем та ланок може забезпечити лише стратегічний менеджмент.

Відсутність **стратегічного бачення** привело до традиційному визначенню системи освіти як мережі (тобто сукупності) освітніх закладів. Таке визначення вже застаріло і не відображає істотних змін, які в неї відбуваються; держава

дотепер розглядає освіту як галузь, а не основу і умову суспільного розвитку; *доктринальні документи* тому й носили *декларативний характер* (не є винятком й «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки»), тому були відсутні узгоджені плани по їх реалізації на всіх рівнях системи освіти, не було передбачене їх ресурсне забезпечення.

Важливі засоби модернізації освіти, якими є її інформатизація, розвиток інноваційної та наукової діяльності, підвищення соціального статусу педагогів, створення високотехнологічної бази освіти та *інтегрування української освіти в європейський і світовий освітній простір* не знайшли в них належного відображення. Залишається проблемним рівень кваліфікації і професійні спроможності управлінців всіх ланок освіти, починаючи від керівника учбового закладу до працівників міністерства.

Інноваційної освіті потрібно інноваційне управління, а точніше – інноваційний менеджмент [6,10]. Функціонування освіти забезпечується, в основному, типовим та традиційним. Але розвиток освіти, на що і направлена державна політика в цій галузі, – унікальним та інноваційним. **Інновації** можуть стосуватися практично будь якого аспекту реалізації державної освітньої політики. Як виявилось, більшість (56%) освітніх інновацій вносять суттєві зміни в навчальний процес (дидактичні інновації); у виховний процес (педагогічні інновації) – 38%; **а ось в управлінській процес** (освітній, педагогічний, дидактичний менеджмент) – 6%. Дослідникам та науковцям тут є над чим задуматися.

Важливий чинник, що впливає на кількість, зміст і характер типовості елементів управління освітою, пов'язаний з ієрархічною, пірамідальною побудовою системи державного управління освітою і, відповідно, *неоднаковим відображенням в різних його рівнях і у різних оленіцях*. Але учасники управлінських процесів при вирішенні управлінських завдань часто стикаються з ситуаціями, коли умови і ресурси не дають можливості використати готові рецепти. Доводиться створювати прогнози розвитку, моделі, давати відповіді, визначати цілі та шляхи практичних дій, тобто відтворювати унікальне, **новаційне**.

Тому на зміну парадигмі традиційної освіти, наукову основу якої складали, в основному, дидактика і педагогіка йдуть парадигми інноваційної, ноосферної, системологічної освіти та інші, у основі яких, наука, що об'єктивно складається, – *едукологія*.

Традиційна, знанієва парадигма виконує функцію адаптації освіти до існуючих розумів життя, вона переслідує цілі пізнання сьогодення, тоді як *інноваційна освіта спрямована в майбутнє, носити випереджаючий характер, задає вектор розвитку освіти на найближчу і віддалену перспективу*. **Інноваційна освіта** як нова модель постіндустріального суспільства,

стратегічною метою якої є подолання кризи в освіті, а через нього і системної кризи суспільства, *будується на іншому розумінні суті освіти інакше* вибудовує освітній процес, міняє диспозицію учасників учбового процесу – учня (студента) і вчителя (викладача), збагачується культурним сенсом.

У умовах розвитку економіки, швидкої зміни технологій, нової якості соціуму – це освіта, що базується на високотехнологічних засобах навчання, характеризується значною мобільністю, універсальністю та фундаментальністю. Вона *не тільки детермінована соціально-економічними, духовно-етичними сторонами життя суспільства, але і детермінує їх, активно впливає на базисні підстави суспільства, на трансформаційні перетворення в суспільстві*.

Найважливішою властивістю «залишаючої» парадигми освіти упродовж десятиліть залишався акцент на «вченні», тобто передачі, сприйнятті і освоєнні достатньо формальних певних знань, умінь і навичок, які дозволяли виучуваному надалі зайняти певне місце і грати певну роль в суспільстві.

Перехід до інноваційної освіти пов'язаний з ломкою стереотипів педагогічного мислення, звичного образу професійної діяльності, у рамках якої функція вчителя зводиться до трансляції соціокультурної спадщини [11].

Реалії сучасного суспільства такі, що не так важливе, чому і наскільки добре виучений індивід, що і як він знає і уміє. Набагато важливіше, наскільки він мобільний, підготовлений до постійного сприйняття і переробки нової інформації, стійкий, здібний до адаптації і дій в умовах, що змінюються, іншими словами – наскільки він розвинений – і як людина, і як фахівець, що працює в своїй, певній сфері життєдіяльності.

Мета *впровадження інноваційних форм і методів навчання* розпізнати, виявити, розкрити в кожному учневі його неповторно-індивідуальний талант, дати можливість реалізації вільного вибору на учбовому занятті, через учбове заняття, що означає підняти цю особистість на вищий рівень розвитку.

Основною педагогічною ідеєю *інноваційних форм і методів навчання*, є можливість використання ідеї співпраці, ідеї вчення без примушення і ідеї максимальної допомоги учневі. Нетрадиційні форми учбового заняття покликані забезпечити якнайкраще засвоєння основних понять, формул, законів, допомогти таким, що вчиться вільно оперувати ними.

Глобалізація освітнього простору повсякчас потребує гнучких підходів до модернізації освіти в країні, переходу від ретрансляційних педагогічних та дидактичних технологій до проектування виховних та учбових процесів, набуття школярами і студентами життєво важливих компетентностей й шляхом глибокого осмислення та набуття теоретичних знань та практичних навичок.

Чому «буксують» освітні реформи в нашій країні? Бо пріоритет

віддається реформуванню *процесних механізмів функціонування*, а не *проектних механізмів управління*. Реформування механізмів функціонування почалося із залучення менеджменту в державне управління. Механізми державного управління реформувати складніше, ніж механізми функціонування.

З точки зору динаміки організаційних систем існує проблема співвідношення проектної і процесної (регулярною, такою, що повторюється) діяльності. В процесному підході дії здійснюються до досягнення результату, а зміст і технологія (послідовність дій), як правило, не міняються. Оскільки процес передбачає повторюваність і регулярність досягнення результату, ймовірність якихось змін мінімальна. В проектному підході і технологія і зміст робіт можуть мінятися, якщо результат недосяжний або велика ймовірність зриву тимчасових термінів.

Сукупність функцій державного управління, що послідовно реалізовується, може розглядатися як *проект по перекладенню об'єкту управління (суспільства) з потокового стану у в цільовий (бажаний)*. З цієї точки зору в рамках одного повного циклу управління можна виділити фазу проектування, результатом якої є цільовий стан об'єкту управління і план дій з його досягнення.

Проектно-орієнтоване управління є ефективним інструментом управління цілеспрямованими змінами в системі освіти. Воно сприяє більш швидкому становленню *інноваційного освітнього менеджменту*. Розробка і реалізація державних і цільових комплексних програм, реальна доля в міжнародних освітніх проектах, надання спеціальних позик під конкретні освітні проекти, стимулювання дослідних і проектних робіт – ці випрямляй та непрямі заходи державного регулювання інноваційної діяльності в освіті будуть успішними, коли вони будуть базуватися на *проектній методології*.

Висновки. Якщо країна обрала інноваційний шлях розвитку економіки, то по цьому шляху повинна розвиватися й освіта, як галузь економіки і як соціальна сфера. Одним з інноваційних шляхів розвитку є ноосферний шлях [7].

Складність освітніх проблем, з якими Україна стикається в XXI столітті, вимагає зміни типу (парадигми) управління освітою. Виникає необхідність нових підходів до розвитку системи управління освітою, заснованих на синтезі державних методів регулювання і ринкових механізмів саморозвитку.

Поширення корпоративних форм управління, підвищення вимог до діяльності освітніх установ і організацій з боку держави, громадськості, підприємницьких структур, диверсифікація діяльності освіти ставити завдання поперед керівниками освітніх установ і організацій формувати систему освітнього менеджменту, *яка базується на методології інноваційного,*

проектного та стратегічного менеджменту, використанні новітніх технологій управління і дозволяє ефективно використати ресурси освітніх організацій.

Освітній менеджмент є адекватним як перехідному, до ринкової економіки, періоду розвитку країни, так і своєрідною ланкою в переході від державного до державно-громадському управлінню в освітній сфері.

Для виконання завдань Президента України, відображених в Програмі економічних реформ на 2010-2014 роки «Заможне суспільство, конкурентоспроможна економіка, ефективна держава», Указу Президента України «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні» потрібні *менеджери освіти нової формації*.

Одному Університету менеджменту утворення АПН України це завдання не вирішити. Обласні інститути післядипломної педагогічної освіти потрібно перетворити в обласні інститути менеджменту освіти, де можуть готуватися *дидактичні і педагогічні менеджери*, освітні менеджери районів і міст. Університет менеджменту освіти, як головний розробник теорії менеджменту освіти, повинні готувати *менеджерів утворення* (освітніх менеджерів) регіонального і національного рівня.

Освітній менеджмент найсильніше та найнерозривніше пов'язано з природою освіти, підпорядковано законам її функціонування та розвитку, залежить від розумів, в яких освіта існує. Завдяки менеджменту освіта поряд із забезпеченням своєї цілісності оптимізує своє функціонування, приводячи його у відповідність до закономірностей, що характеризують її якісну визначеність.

Інноваційний менеджмент в освіті як раз і є тій самий інструмент зростання якості національної освіти та технологія управління інноваційної діяльністю в цій стратегічній галузі, яка є складовою освітнього простору, що глобалізується.

Ефективним інструментом управління цілеспрямованими змінами в системі освіти стає проектно-орієнтоване управління. Воно сприяє більш швидкому становленню *інноваційного освітнього менеджменту*.

Освітній менеджмент може стати основним механізмом реалізації «Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», освітньої державної політики, оскільки його складовими, що дають синергетичний ефект, є методології інноваційного, проектного і стратегічного менеджментів, що вживані (у різних «пропорціях») у всіх підсистемах системи освіти.

Кредитно-модульна система навчання вносить значні корективи у навчальний процес вищих закладів освіти, а саме: розширює поле самостійної роботи студентів, створює умови для персоніфікованого навчання за індивідуальною траєкторією, збільшує обсяги навчальної та наукової інформації. Тому, ключовим етапом процесу навчання стає автоматизований контроль, який створює можливість оперативного контролю дій студентів на основі зворотного зв'язку [1; 2]. Постійний контроль із застосуванням автоматизованих засобів навчання забезпечує об'єктивність оцінки знань, дозволяє організовувати цілеспрямоване керування процесом навчання та надає можливість організовувати різні види контролю: поточний, рубіжний, модульний, відсрочений, підсумковий, рейтинговий, іспит. Для кожного з наведених видів контролю можна використовувати різні види тестових завдань (в залежності від поставленої мети та функцій контролю), а саме: закриті та відкриті тестові завдання, навчально-тренувальні та ситуаційні завдання.

Література.

1. Артюхов М.В. Управление образовательными системами: менеджмент, маркетинг, человеческие ресурсы / М.В. Артюхов. – Киев, 2004. – 269 с.
2. Барановский А.И. Инновационный вуз на рынке образовательных услуг / А.И. Барановский, В.Г. Вольвач. - Киев, 2005.
3. Бурега В.В. Социально-адекватный менеджмент / В поисках новой парадигмы. Монография / В.В. Бурега – К.: Издательский центр «Академия», 2001. - 272с.
4. Ващекин Н.П. Образование и устойчивое развитие. Концептуальные проблемы: монография / Н.П. Ващекин и др.– К.: Изд-во КГУК, 2001. – 320 с.
5. Гамаюнов В.Г. Дидактичний менеджмент: навчаюче управління / В.Г. Гамаюнов В.Г. – Х.: Видав. гр. «Основа», 2004. – 80 с.
6. Инноватика государственного управления: прорыв в будущее. Материалы международной научно-практической конференции. Под общей редакцией д. соц. н., д. мед. н. проф. В.Л.Романова. – М.: Изд-во «Проспект», 2006. - 467 с.
7. Маслова Н.В. Ноосферное образование: монография / Н.В. Маслова– М.: Инст. Холодинамики, 2002.- 340 с.
8. Симонов В.П. Педагогический менеджмент: Ноу-хау в образовании: учебное пособие: / В.П.Симонов – М.: Высшее образование, 2001. – 357 с. Електронні ресурси
9. До питання про методологічні засади освітнього менеджменту:

[Електронний ресурс.] – Режим доступу 01.10.2010: <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/NarOsv/2007-1/07lilsom.htm/> - Загол. з екрану.

10. Инновационный менеджмент технологической основы образовательного процесса: [Електронний ресурс.] – Режим доступу: <http://nrs.edu.ru/razd5/index.html>
11. Организационные инновации в сфере образования: [Електронний ресурс.] - Режим доступу: <http://nrs.edu.ru/razd5/index.html>.

ГРИГОРОВИЧ А. Г.,
заступник директора Дрогобицького
педагогічного ліцею

ЗАЯЦЬ О. В.,
кандидат педагогічних наук, директор
Дрогобицького педагогічного ліцею

ЗАЯЦЬ М. І.,
викладач Інституту соціології,
психології та управління НПУ
ім. Драгоманова

ФОРМИ І МЕТОДИ УПРАВЛІННЯ ОСВІТОЮ У КРАЇНАХ ЄВРОПИ, АЗІЇ, США

У статті проаналізовано форми і методи вирішення проблеми ефективного управління освітою в країнах Північної Америки, Західної і Центральної Європи та Азії. Досліджено питання децентралізації та демократизації управління освітою, реалізації взаємодії навчальних закладів з органами самоврядування та громадськими організаціями, співвідношення державних та приватних закладів освіти, розвитку їх автономії та студентського самоврядування.

Ключові слова: : управління освітою, державна освітня політика, демократизація, децентралізація.

В статье проанализированы формы и методы решения проблемы эффективного управления образованием в странах Северной Америки, Западной и Центральной Европы и Азии. Рассмотрены вопросы децентрализации и демократизации управления образованием, реализации взаимодействия учебных заведений с органами самоуправления и общественными организациями, соотношение государственных и частных заведений образования, развития их автономии и студенческого самоуправления.

Ключевые слова: управление образованием, государственная образовательная политика, демократизация, децентрализация.

In the article the forms and methods of decision of problem of effective management of education in the countries of North America, Western and Central Europe and Asia are analyzed. A questions of decentralization and democratization of management of education, realization of co-operation of educational establishments with the organs of self-government and public organizations, correlation of state and private establishments of education, development of their autonomy and student self-government are researched.

Key words: management of education, public educational policy, democratization, decentralization.

Сучасні трансформаційні умови розвитку суспільства потребують врахування зміни ключової парадигми в освітньому просторі загалом, адже йдеться не лише про перехід від командно-адміністративного типу до особистісно-орієнтованих моделей освіти, але й про нагальну потребу модернізації основних векторів керівництва освітніми процесами – відмова від жорстких вертикальних соціальних зв'язків та перехід на суб'єкт-суб'єктну систему взаємин. Такі зміни відбуваються в усіх суспільних інституціях, однак у системі освіти вони є настільки ж непростими, наскільки необхідними.

Багатогранність освітніх процесів, які детермінують фахову діяльність керівників освіти різного рівня, зводиться до однієї головної тези – сучасній школі потрібен професіонал, спроможний синтезувати у власній управлінській педагогічній діяльності досвід минулого та здобутки інноваційного характеру.

Найактивніший пошук нових ефективних форм і методів вирішення цих проблем відбувається, перш за все, у передових країнах Північної Америки, Західної і Центральної Європи та Азії [1, с.60-63]. **Актуальність** обраної теми зумовлена тим, що досвід цих держав може бути дуже корисним у справі реформування системи освіти в Україні.

Метою статті є проаналізувати форми і методи управління освітою в країнах Європи, Азії та США.

Оскільки управлінська діяльність не може здійснюватися поза межами соціальних інститутів, організацій, груп та індивідуумів, тому ці аспекти вивчені у працях К.Адамецьки, Л.фон Берталанфі, П.Блау, О.Богданова, М.Вебера, Е.Винограя, Д.Гвішіані, Д.Морено, В.Оссовського, Т.Парсонса, О.Пригожина, В.Садовського М.Сетрова, А.Турена, В.Франчука та ін.

Діяльності освітніх організацій присвячені роботи В. Воловича, І. Гавриленка, О.Долженка, Г.Клімової, В.Лугового, М.Лукашевича, О. Навроцького, Л.Сіднева, А.Фурмана, О.Якуби та ін.

Переваги західноєвропейської моделі освіти наявні: вона обслуговує

міцну та розвинену економіку в своїх країнах, де стійко відбувається перехід капіталу у наукоємні галузі промисловості, в сферу високих технологій. Вона дає масову вищу освіту.

Система освіти США є здебільшого системою, що саморегулюється, яка має багатоканальне фінансування та ефективно підбудовується під зміни потреб ринкової економіки. В той же час система освіти США є другим за розміром сектором економіки з прибутком більш ніж 770 млрд. дол. Це система з дуже великим різноманіттям: від дворічних коледжів до дослідницьких університетів. На думку французького соціолога освіти Р. Будона, саме американська система освіти є найбільш економічно ефективною, в неї більшою мірою ніж в країнах Європи проявляється “меритократичний ефект”, тобто добір за здібностями, а не за соціальним статусом. Це досягається за рахунок максимального включення в систему вищої освіти якомога більшого числа людей та наступної жорсткої селекції їх відповідно з особистою обдарованістю [2, с. 151].

Головним принципом освіти у Німеччині є “академічна свобода” – система, що дозволяє будь-якому студенту самостійно обирати низку дисциплін, які він буде вивчати, які увійдуть до його диплому. Переважна більшість вищих навчальних закладів у Німеччині є державними, а недержавні обов’язково повинні мати державну ліцензію на навчання студентів.

Сучасна система французької освіти складалася на протязі останніх двох століть та вважається за одну з самих випереджальних у світі. Головні її відмінності – перевага державних навчальних закладів, безкоштовна освіта для всіх. Держава вкладає великі гроші в розвиток освіти та науки, тільки на освіту витрачається майже 25 % держбюджету. Ще одна відмінність – приблизно однакова якість освіти і у столиці і у провінціях, також система освіти – найбільший роботодавець в державі: в неї зайнято біля половини усіх державних службовців країни. Французи вважають, що державні університети мають багато переваг у порівнянні з будь-яким приватним навчальним закладом. По-перше, навчальні плани державного університету регламентовані та стандартизовані, по-друге до викладання у них допускаються тільки ті викладачі, які захистили дисертацію та пройшли довгостроковий конкурс, на який документи подаються заздалегідь. Все це мала й українська система освіти, але на жаль, поступово втрачає. І, нарешті, головне, що є у французької системі освіти, та нема в української – пересічний француз відчуває повагу до соціального статусу викладача вищого навчального закладу, чому у великому ступені сприяє відношення держави до працівників освіти, відповідна оплата їх праці та державні витрати на освіту.

Сучасна європейська освіта надає можливість вивчати одночасно дві програми (тобто отримувати водночас дві спеціальності). Такий вид навчання

досить поширений, наприклад біля 10% студентів у Нідерландах вивчають водночас дві програми [3].

Перед багатьма колишніми пострадянськими країнами постала проблема відродження національних традицій системи освіти та її складової – управління освіти – з використанням досвіду передових країн світу. Так, Польща успішно справляється з цим завданням, свідченням чого є нещодавнє прийняття її до Європейського Союзу. До 1989 р. ПР залишалася державою з централізованим управлінням. Це стосується й системи освіти та управління нею. Міністр освіти приймав рішення по роботі майже усіх галузей школи. У соціалістичні часи навчання було повністю монополізовано державними навчальними закладами. Недержавний сектор освіти становив єдиний у соцтаборі навчальний заклад вищого рівня – Люблінський католицький університет, який діяв і фінансувався з державного бюджету [4, с. 154].

Першим об'єктом законодавчих змін в освіті після мирного переходу влади від комуністичного керівництва до опозиційного руху “Солідарність” була вища школа. У цей час прийнято основний Закон про вищу освіту і Закон про дипломи і наукові ступені (12 вересня 1990 р.), Закон про створення виборного Комітету з наукових досліджень для подальшого обмеження впливу державних органів на цей сектор освіти (12 січня 1991 р.) Завершення процесу ліквідації державної монополії в галузі освіти ознаменувалось прийняттям Сеймом у червні 1991 р. нового Закону про систему освіти, було здійснено перехід від чотирирівневої системи управління (міністр, куратор, інспектор, директор) до трирівневої (міністр, куратор, директор), що спрощувало систему управління.

Міністерство освіти і науки координує і встановлює стандарти навчання, проводить загальний нагляд і контроль законності дій навчальних закладів, розподіляє бюджетні кошти і контролює їх використання, є своєрідним куратором органів самоврядування у галузі освіти [4, с. 157; 5, с.12]. Міністр освіти відповідає за якість освіти в державі, дбає про популяризацію середньої та вищої освіти, а також вирівнювання освітніх можливостей дітей та молоді, які мають труднощі в доступі до освіти.

Децентралізація управління системою освіти відбувалася шляхом розширення повноважень двох важелів керування: керівника навчального закладу та органу місцевого самоврядування. Керівники навчальних закладів усіх рівнів вибираються на конкурсній основі, а не призначаються безпечелісно освітньою владою, як це було в попередні роки. Внаслідок змін у системі управління освітою науково-освітня громадськість отримала засіб контролю планів і рішень міністрів. Освітяни вільно обирають Раду з вищої освіти і Центральну комісію зі справ звань і наукових ступенів. Відповідно до Закону про вищу освіту і Закону про систему освіти змінилася роль

колегіальних органів навчальних закладів, які отримали можливість здійснювати великий вплив на процес прийняття рішень, що обмежило сферу діяльності одноосібних рішень, сприяло запобіганню можливої сваволі чи диктаторським схильностям керівників закладів освіти, кураторів і міністра освіти, що певною мірою покінчило з адміністративним, авторитарним впливом [6, с. 5].

Не менш актуальна проблема – співвідношення “ринкових” і “неринкових” аспектів у діяльності сектора вищої освіти, вибір раціонального співвідношення підготовки кадрів за рахунок державного бюджету та інших джерел фінансування вищої освіти.

У розвинених країнах світу практично немає законодавчих заборон на діяльність приватних і недержавних (конфесійних, профасоціаційних та ін.) закладів освіти, хоч завжди існують чіткі рамки для засновників, для статутних зобов'язань та ін. В усіх розвинених країнах співвідношення державного й недержавного секторів освіти є суто індивідуальним і кожного разу пов'язаним із особливостями національної історії, формуванням виробництва й паралельною розбудовою системи освіти, культурою і законодавством, природними та іншими зовнішніми умовами тощо.

При всій різноманітності систем вищої освіти можна виділити загальну рису, що проявилася приблизно з початку 80-х, а особливо з 90-х років ХХ сторіччя,— це *демократизація*. Безумовно, в різних країнах ці процеси відбуваються по-різному, адже системи управління вищою освітою, традиції, що склалися століттями, є дуже відмінними навіть у розвинутих країнах. Якщо канадські університети, можливо, вже досягли розумної межі у розвитку внутрішньої демократії, то французькі та шведські вищі навчальні заклади ще тільки шукають її. Так, у Франції внутрішнє самоврядування мають тільки класичні університети і Сорбонна з її особливим статусом. Усі інші вищі навчальні заклади підпорядковуються в цьому плані безпосередньо Міністерству освіти [1, с. 62].

Необхідно відзначити, що значних успіхів у розвитку автономії досягли іспанські, португальські університети, рішучі зміни відбулися в пострадянських країнах Центральної Європи і Балтії. Своєрідна ситуація склалася в університетах США. Президентів університетів тут призначають спеціальні органи, які формує губернатор штату, отож, президент формально не несе відповідальності перед колективом університету і ніяк від нього не залежить. Дуже рідко коли керівник вищого навчального закладу наважується на відкриту конфронтацію з Сенатом університету. Крім того, губернатор, призначаючи склад ради попечителів, завжди пам'ятає, що викладачі вузів і студенти — це його виборці, до того ж досить впливові.

В США традиційно втручання держави в освіту мінімальне. У підсумку це

призвело до суттєвої різниці в якості освіти залежно від штату і вузу.

Швеція кілька років тому завершила реформи, які передбачають передачу значних повноважень вищим навчальним закладам. Уряд Данії натомість має право вносити свої пропозиції щодо скорочення тривалості курсів і часу навчання. Італія нещодавно надала бюджетну автономію університетам і зараз переглядає освітнє законодавство з метою надання вузам більших повноважень у прийнятті рішень [7].

Відмінностями, які простежуються в управлінні освітою в Україні та інших країнах з більш демократичним стилем управління, перш за все є *рівень колегіальності у прийнятті рішень*. Навіть в найбільш централізованих системах вищої освіти для вирішення важливих питань проводяться консультації, конференції та семінари з професорами, студентами і ректорами вузів, перш ніж піти на деякі кроки з реформування навчального процесу, на відміну від України, де фундаментальні зміни в системі вищої освіти відбуваються всупереч позиції університетської спільноти, із застосуванням шантажу, погроз та адміністративного тиску. Іншою відмінністю є те, що освітян активно запрошують до багатопланового співробітництва центральні й місцеві органи влади, недержавні організації, ділові кола. Це також пов'язано з поняттям престижу освітян, як професіоналів, їх соціальний статус, який є надто низьким в Україні, на відміну від країн Західної Європи, де вчителі та викладачі вищих навчальних закладів створюють дійсно середній клас, а провідні професора та вчені подекуди й вищий клас. Неабияким фактором у підвищенні соціального статусу і стимуляції творчої діяльності професорів є їх матеріальне забезпечення. У зв'язку з цим варто відзначити, що для всіх передових країн є характерним зростання заробітної платні викладачів вищих навчальних закладів випереджаючими темпами. На теперішній час середня оплата праці професорів сполучених штатів Америки приблизно втричі перевищує середній рівень заробітної платні по країні [1, с. 63]. Ці факти особливо вражають, якщо згадати становище освітян у пострадянських країнах.

Необхідною складовою демократизації освіти є *розвиток студентського самоврядування*. Західні університети завжди були сприятливим середовищем студентських об'єднань, товариств, асоціацій, рухів тощо. Починаючи з 80-х років це явище набуло, так би мовити, законодавчого оформлення і підтримки. Студентів почали запрошувати до складу керівних органів університетів, спочатку як спостерігачів, а згодом як повноправних членів.

Студенти мають значний вплив на формування навчальних планів, створення відповідних умов для навчання, праці та життя (групи безпеки, бізнес-центри, асоціації за інтересами, національні товариства і навіть об'єднання сексуальних меншин). Вирішальною є роль студентів в організації

життя в студентських містечках. Все це, безумовно, є позитивними наслідками демократизації, що відкривають широкий простір для розвитку творчої індивідуальності. Разом з цим існують і негативні моменти студентського самоврядування, що випливають з випадків безконтрольності та недостатньої відповідальності юнаків і дівчат. Серйозними проблемами для університетської спільноти стало поширення вживання наркотиків, злочинність, пропаганда націоналістичних і расистських ідей у студентському середовищі. Причому це стосується як північноамериканських, так і європейських університетів.

Активну участь в опрацюванні засад розвитку вищої освіти беруть місцеві громади й загальнонаціональні недержавні фундації, що діють як через органи державної влади, так і безпосередньо через університети. Цікавим явищем є *активізація діяльності різноманітних об'єднань випускників університетів*. Особливо впливові такі організації в університетах Канади і США, де вони бувають безпосередньо причетні до керівництва університетами. В більшості європейських країн такі організації є менш впливовими й активними, не кажучи вже про Україну, де, якщо об'єднання випускників і існують, то тільки формально і ніякого впливу на університети, як правило, не мають.

Таким чином, внаслідок демократизації та автономізації університети перетворюються із закритих академічних громад, відірваних від реальності, на повноцінну складову соціально-політичної та економічної системи країни. Університетська автономія окреслює взаємозв'язок між урядом, суспільством і вузом. І чим більше університет реагує на потреби ринкової економіки, тим розмаїтішими стають його зовнішні інтереси. "Автономія, — записано у Лімській декларації, — означає незалежність вищих навчальних закладів від держави, інших суспільних чи політичних сил у прийнятті рішень щодо їх внутрішнього адміністрування, фінансового управління та незалежність у здійсненні своєї освітньої політики, наукових досліджень та інших споріднених видів діяльності». Однак у матеріалах всесвітньої конференції з вищої освіти, яка проходила під егідою ЮНЕСКО у Парижі в 1998 р., зазначено: "...Повну академічну свободу і автономію слід розуміти як комплекс прав і обов'язків вищих навчальних закладів і як повну їх відповідальність перед суспільством та підзвітність йому" [7].

Ще однією відмінністю є *процедура надання грантів*. Так, уряд може обмежувати прямі державні дотації і стимулювати практику надання цільових грантів на проведення актуальних досліджень і на реалізацію проектів, пов'язаних з удосконаленням системи навчання. Гранти надають університетам, науковим організаціям, групам освітян і вчених та окремим професорам. Особливою увагою користуються молоді вчені, викладачі, перспективні студенти. На цьому спільні риси закінчуються. Фінансову допомогу надають

не тільки державні органи, а й численні приватні фонди. Особливо активні й потужні фонди діють у США, але вони розвиваючи власну науку, освіту та промисловість, надають кошти власним освітнім та науковим організаціям та особистостям, а також фінансують наші, відбираючи найперспективніших.

Централізована система управління гальмує інноваційність та випереджальний характер розвитку освіти, бо не в змозі, в силу великого бюрократичного апарату швидко та мобільно реагувати на зміни як у найближчих та найвіддаленіших частинах системи, так і на зовнішні зміни. Освіті необхідно адаптуватися до фундаментальних змін, яких зазнає соціальний світ. Якщо індустріальне суспільство базується на стандартних рішеннях у стандартних ситуаціях, то постіндустріальне (інформаційне) суспільство побудовано і відновлюється на нестандартних рішеннях у нестандартних ситуаціях [8, с. 7]. В управлінні освітою необхідно перенести наголос із функції трансляції знань у тій чи іншій галузі (обсяг яких став таким, що його практично неможливо засвоїти) на функції інтерпретації знання, його використання в нестандартних ситуаціях, пошуку необхідних знань у безмежному інформаційному просторі, самостійному продукуванню знань, для розв'язання проблем, що не мають готових рішень.

В умовах реформування освіти актуальним стає питання в галузі управління освітою – адекватне визначення ролі центральної та місцевої влади, їх функцій.

Виділяють шість аспектів в децентралізації системи освіти:

- посилення громадського керівництва всією сферою;
- розширення прав місцевої влади;
- надання школам більшої автономії;
- залучення вчителів до прийняття управлінських рішень;
- надання більшої влади батькам;
- надання більшої влади учням.

Як показують дослідження, децентралізація автоматично не робить процес управління більш демократичним, але вона створює умови для розподілу влади та відповідальності, введення більш демократичних форм управління.

Треба також зазначити, що децентралізацію далеко не завжди потрібно ототожнювати з роздержавленням, і це не безумовно корисне явище. Як вважає К. Корсак, ринковизація освіти скоріше зло, ніж благо, до того ж далеко не всі розвинені країни світу дотримуються курсу ринкової ідеології в освіті, яку стверджує офіційна ідеологія США [9, с. 5]. Наприклад, Фінляндія і не подумала роздержавлювати чи денаціоналізувати освіту, приватизувати наявні і створювати додаткові приватні заклади освіти – у цій країні немає жодного приватного ВНЗ, а практично вся освіта є безкоштовною та

фінансується з бюджету. Це тільки один приклад, але він дуже переконливий: освіта і наука не можуть бути товаром чи послугою, оскільки є не просто суспільним пріоритетом і національним багатством, а єдиним гарантом стійкого розвитку країни.

Країни світу можна поділити на кілька категорій за співвідношенням повноважень центральних і регіональних органів влади. Найбільш розвинені форми місцевого самоврядування є у стабільних західних демократіях. За якістю другого рівень спостерігається у постсоціалістичних європейських країнах. Демократичну перспективу кожна з країн перехідного типу в плані розподілу владних повноважень реалізує по-своєму залежно від викликів, які переживає те чи інше суспільство.

В усіх країнах світу вже давно дискутують про розмаїті моделі централізації і децентралізації прийняття рішень у системі вищої освіти, про розподіл повноважень між органами, які контролюють вузи, наглядають за їх діяльністю. Відбуваються і спільні міжнародні конференції, форуми, де широко обговорюють ці проблеми, ухвалюються відповідні декларації [7].

Тенденція демократизації виявляє себе в кількох напрямках:

- децентралізація управління навчальними закладами;
- розвиток університетського самоврядування;
- підвищення суспільного статусу професорсько-викладацького складу;
- розширення студентського самоуправління;
- посилення впливу громадськості на вищу школу.

Нерозривно пов'язаний з цим процесом розвиток вузівського самоврядування, коли відбувається розширення права університетів визначати всі сторони наукової, навчальної і комерційної діяльності, формувати нові структурні підрозділи, встановлювати посадові оклади тощо. Важливим у розвитку вузівського самоврядування є право вибирати керівників вищих навчальних закладів і їх підрозділів. Подальшим поглибленням університетської демократії можна вважати розширення повноважень колективних органів управління: наукових рад, рад попечителів, сенатів та інших подібних структур [1, с. 63].

Реформування галузі передбачає модернізацію управління освітою. Нагальним завданням є пошук нових, відкритих і демократичних моделей управління галуззю. Ця діяльність є органічною складовою адміністративної реформи.

Першочерговим є налагодження високопрофесійного наукового, аналітичного і прогностичного супроводу управлінських рішень, подолання фрагментарності статистики, підготовка всебічної інформації з опорою на соціологічні дослідження (зміни в освітніх потребах різних прошарків

населення і регіонів, моніторинг якості освіти, оцінювання ситуації споживачами освітніх послуг, динаміка соціокультурних орієнтацій учасників навчально-виховного процесу, мобільність світоглядних очікувань і установок відповідно до загальної соціокультурної динаміки у країні і світі). Модернізація управління галуззю 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 самоуправління;
- впровадження нової етики управління - партнерський, рівноправний стиль відносин, відмова від декларативного спілкування та дріб'язкової опіки;
- зміну форм і методів контролю, націленість на допоміжний, випереджувальний контроль, підвищення його компетентності, зміщення акцентів на кінцевий результат;
- створення центральних і регіональних систем моніторингу якості освітніх послуг;
- демократизацію 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 [10, с. 15].

Логічним наслідком демократизації вищої школи і її важливою складовою є підвищення впливу й авторитету викладачів університетів, коли професор перетворюється на рушійний, творчий елемент наукового і педагогічного процесу, стає ключовою фігурою у формуванні основних напрямків політики університету. Він створює наукові програми, впроваджує нові форми й методи навчання, веде пошук наукових і ділових партнерів, ініціює заснування нових структурних підрозділів, організовує наукові проекти, програми, асоціації. Підвищується роль професорів у формуванні й проведенні політики в галузі освіти на місцевому та національному рівнях.

Досвід останніх років наводить на висновок, що ця система повинна включати і високорозвинену університетську демократію та автономію, і державне регулювання (перш за все контроль за основними стандартами і стимулювання), і активний вплив громадськості (в тому числі й через недержавні організації та благодійні фонди). При цьому співвідношення цих трьох складових має бути відповідне у кожній країні, змінюватися з часом або

під впливом певних обставин. Сьогодні Україна, як й інші країни світу, шукає оптимальне співвідношення централізації та децентралізації управління освітою. Зараз в країні поступово здійснюється перехід від державного до державно-громадського управління, визначаються повноваження у системі управління освітою з боку центральних і місцевих органів, органів самоврядування.

Таким чином, проведений аналіз форм і методів управління освітою дозволяє детермінувати такі критерії оптимальної моделі державної освітньої політики:

1. Забезпечення доступності вищої освіти. Цьому сприяють процеси демократизації освітнього простору, багатокладність і варіативність освіти, її регіоналізація та прагнення відповідати європейським стандартам, зокрема завдяки приєднанню до Болонського процесу.

2. Сприяння справедливості розподілу освітніх можливостей у суспільстві. За визначеним критерієм, на думку експертів, більш привабливою виглядає модель освіти, прийнята в США, порівняно з тією, яка діє наразі у Франції, Німеччині, Італії. Освітні можливості більші в США, завдяки тому, що американська модель вимагає від людини активності й мобільності. Для України проблемною в цьому відношенні постає, на наш погляд, контрактна форма навчання, коли наявність коштів в абітурієнта підвищує його освітні можливості, а державна підтримка талановитої молоді залишається недостатньою.

3. Підвищення конкурентоспроможності закладів освіти. Державна освітня політика опікується, перш за все, якістю освіти, яка регулюється Державними стандартами вищої освіти. Відомо, що привабливий університет сьогодні – це конкурентоспроможний навчальний заклад, який надає якісні послуги. Проте готовність споживати освітні послуги не завжди відповідає сучасним вимогам і національній ментальності.

Література.

1. Парог Ю.В. Сучасні тенденції у реформуванні вищої освіти в розвинених країнах світу / Ю.В. Парог // Наукові записки. – Т. 19. Політичні науки. – 2001. – С. 60 – 63.
2. Ходаков В. Е. Высшее образование: взгляд со стороны и изнутри. Второе издание / В.Е. Ходаков. – Херсон, 2006.
3. Хофман А. Интеллектуалы в европейском образовании / А.Хофман, М.Берг // Высшее образование в Европе / Ежекварт. журн. ЮНЕСКО – СЕПЕС. – Т. XXIX. – 2004. – № 4.
4. Василюк А. Вища освіта Польщі: структура, управління, фінансування,

- підготовка кадрів / А.Василюк // Освіта і управління. – 1998. – № 2. – Т. 2. – С. 154-163.
5. Василюк А. Професійно-педагогічна підготовка вчителів у Польщі (1989-1997 рр.): Автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998. – 20 с.
 6. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи / Костянтин Корсак // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX – XX ст.): матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / Упорядкув. і заг. ред. Є. Коваленко. – Ніжин: НДПУ, 1998. – С. 3-6.
 7. Носарева Л. До нової парадигми автономності / Л.Носарева // Дзеркало тижня – 2002. – № 1 (376).
 8. Бакіров В.С. Інноваційно-методичні ресурси розвитку вищої школи / В.С. Бакиров // Харківська вища школа: методичні пошуки на рубежі століть: матер. конф. – Х.: ХНУ, 2001.
 9. Корсак К. Реформи освіти у Польщі та Україні: уроки і перспективи / Костянтин Корсак // Освіта і виховання в Польщі і Україні (XIX – XX ст.): матеріали міжнар. наук.-практ. конф. / Упорядкув. і заг. ред. Є. Коваленко. – Ніжин: НДПУ, 1998. – С. 3-6.
 10. Національна доктрина розвитку освіти: затв. Указ Президента України від 17.04.2002 №347. – К.: Шкільний світ, 2001. – 23 с.

ДАРМАНСЬКА І.М.,

кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри менеджменту
освіти, Хмельницька гуманітарно-
педагогічна академія

ПІДГОТОВКА КЕРІВНИХ КАДРІВ СФЕРИ ОСВІТИ (АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНО-ЗМІСТОВОГО КОМПОНЕНТУ)

У статті розглядаються актуальні питання підготовки управлінських кадрів. Методом аналізу змісту державного стандарту зі спеціальності 8.000009 “Управління навчальним закладом” запропоновані негативні (на нашу думку) та позитивні моменти, які потребують удосконалення.

Ключові слова: управління, керівні кадри, державний стандарт, підготовка кадрів.

В статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки управленческих кадров. Методом анализа содержания государственного стандарта по специальности 8.000009 “Управление учебным заведением” предложены негативные (на наше усмотрение) и позитивные моменты, которые требуют усовершенствования.

Ключевые слова: управление, руководящие кадры, государственный стандарт, подготовка кадров.

Actual questions of preparation of managing workers are scrutinized in the article. By means of the method of analyses of the content of the state standard on speciality 8.000009 “Management of Educational Establishment” negative (to your consideration) and positive moments, which demand perfection, are offered.

Key words: managing workers, state standard, preparation of workers.

Постановка проблеми в загальному вигляді. “Процес формування професійної підготовленості триває протягом усього життя людини. На кожному етапі він наповнюється новим змістом, новими організаційно-педагогічними формами і методами, новими потребами і відповідними підходами до інтегрування індивідуальних професійних, соціальних аспектів

життєдіяльності” [4, 47] .

На сьогодні до сфери управління освітою відноситься обмежене коло працівників, які наділені управлінськими функціями і здійснюють керівництво дошкільними, загальноосвітніми та позашкільними навчально-виховними закладами на рівні міста та області. Канали прямого та зворотного зв'язку процесу управління забезпечують цілісність системи освіти, залежать від економічних і державно-політичних відносин між членами суспільства. Управлінські функції зводяться до заходів, спрямованих на аналіз, контроль та планування певного виду інформації.

Адже для того, щоб досягти мистецтва керівництва, необхідно пам'ятати про кібернетичні системи, які зводяться до одержання, зберігання і перетворення інформації у керуючих системах. Тобто це сукупність взаємопов'язаних об'єктів – елементів, здатних запам'ятовувати і переробляти інформацію, а також обмінюватися нею з іншими елементами і з зовнішнім світом [3, 139].

У зв'язку з цим виконання управлінських функцій здійснюється на основі нових наукових результатів, певних досягнень та передового досвіду, а також зводяться до одного із головних принципів побудови системи освіти – вертикалі освітньої системи залежно від спеціалізації навчальних закладів.

З метою досягнення позитивних і бажаних результатів у сфері управління освітою, зважаючи на розвиток вищої освіти у контексті інтеграції до європейського освітнього простору, необхідно приділяти значну увагу процесу підготовки керівних кадрів для загальноосвітніх, дошкільних і позашкільних навчальних закладів.

Аналіз публікацій і досліджень, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Питанням управління освітою та процесам становлення управлінських кадрів приділяли увагу такі вчені, як В.І.Бондар, Г.В.Єльнікова, М.М.Дарманський, Ю.А.Конаржевський, Н.В.Кузьміна, В.І.Луговий, В.І.Маслов, Н.Г.Ничкало, В.С.Пікельна, Р.Х.Шакуров, та ін.

Формулювання цілей статті. Метою статті є дослідження проблем підготовки управлінських кадрів для сфери освіти.

Виклад основного матеріалу. Діяльність керівних осіб сфери освіти забезпечує оптимальні умови функціонування системи освіти в цілому, створює системний механізм її регулювання. Але, разом з тим, потребує внесення прогресивних змін у побудову та порядок функціонування порівняно із раніше організованою діючою системою управління.

Проблема підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації керівних осіб сфери освіти сьогодні є надзвичайно актуальною і потребує упорядкування. Незважаючи на існування розгалуженої системи професійної освіти управлінців, значна їх частина працює не за призначенням, деякі

взагалі не мають належної фахової підготовки. У зв'язку з цим виникає необхідність усунення протиріч, недоліків і неузгодженостей у нормативно-правових актах, які спрямовані на регулювання питань, пов'язаних із функціонуванням системи надання освіти керівним кадрам сфери освіти.

“Періодизація професійного розвитку особистості, охоплюючи цілісний процес становлення її професійності відокремлює зміст, форми і методи формування й розвитку професійного аспекту (інтегральної професійно значущої якості) людини в кожному з періодів її розвитку. Визначені періоди системно пов'язані між собою. Кожний з наступних періодів за своїм психологічним змістом і результатами професійного розвитку спеціаліста визначається, передусім, змістом і результатами професійного розвитку у попередньому періоді” [4, 46-47].

Підготовку керівних кадрів сфери освіти необхідно здійснювати за відповідною спеціальністю і вона має бути пов'язаною із управлінням у галузі освіти. Тому необхідно звернути увагу на підготовку фахівців за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 “Управління навчальним закладом” кваліфікації 12 “Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)”, з узагальненим об'єктом діяльності: “Технології управління навчальним закладом”.

Начальник управління освітою, його заступники та головні спеціалісти є освітянами і мають вищу педагогічну освіту. Освіта з державного управління і державної служби надається вищими юридичними навчальними закладами, у зв'язку з цим освіта магістра за спеціальністю “Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)” для них не обов'язкова, але за статистикою більшість посадовців мають саме такий фах. Напевно це явище пов'язане з тим, що для них об'єкт діяльності “Технології управління навчальним закладом” є ближчим за напрямом діяльності. Керівні особи галузі освіти в межах наданих їм повноважень організовують ефективну взаємодію управління освіти з навчальними закладами, органами виконавчої влади, представницькими органами, органами державного нагляду та контролю, об'єднаннями громадян, закладами освіти міста. Головними завданнями у їх діяльності є сприяння впровадженню організаційно-економічного механізму ринкових перетворень, раціональному використанню бюджетних коштів, державного та комунального майна тощо. Виконуючи управлінські функції, які стосуються діяльності закладів освіти міста, керівні особи сфери освіти мають орієнтуватися в питаннях, що відносяться до компетенції керівників навчально-виховних закладів. Предметом управлінської праці, в цьому випадку, виступає інформація, необхідна для управління закладами освіти, продуктом праці – управлінське рішення як різновид інформації, а об'єктом – колектив педагогічних працівників сфери освіти.

У 2006 році було розроблено стандарт у цій галузі, який поширюється на органи управління вищою освітою, вищі навчальні заклади, а також міністерства, відомства, асоціації, підприємства, організації різних форм власності, де готуються або використовуються фахівці з повною вищою освітою освітньо-кваліфікаційного рівня “магістр” за відповідною спеціальністю.

Зазначений нами державний стандарт складається з освітньо-кваліфікаційної характеристики магістра та освітньо-професійної програми. Його поява є цілком доречною, оскільки багато років магістратури за означенням напрямом функціонували без затверджених на державному рівні документів.

Магістр (від лат. *magister* – начальник, учитель):

1. У Стародавньому Римі – назва деяких посад.
2. У Візантії – придворний титул.
3. У Західній Європі за середніх віків – голова католицького духовно-лицарського ордену.
4. У середньовічній школі – викладач «семи вільних мистецтв», пізніше – ступінь випускника філософського факультету університету.
5. У вищих навчальних закладах США, Великобританії, інших країн – академічний ступінь.
6. В Україні магістр – це освітньо-кваліфікаційний рівень фахівця, який на основі кваліфікації спеціаліста здобув поглиблені спеціальні знання інноваційного характеру, має певний досвід їх застосування та продукування нових знань для розв’язання проблемних професійних завдань у певній галузі народного господарства [3, 174].

Повертаючись до зазначеного стандарту, ми звернули увагу на певні недоречності:

1. Згідно затвердженої наказом Міністерства освіти України № 102 “Інструкції про порядок обчислення заробітної плати працівникам освіти” з урахуванням змін, внесених наказом № 204 фахівець з освітньо-кваліфікаційним рівнем магістр за спеціальністю “Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)” може займати певні посади, які чітко зазначені в державному стандарті. До даних посад відноситься ректор вищого навчального закладу, що суперечить Закону України “Про вищу освіту”, де зазначені вимоги, які говорять про наявність наукового ступеня і вченого звання.

2. У зв’язку з діючою в Україні розгалуженою системою навчальних закладів, які здійснюють підготовку спеціалістів усіх галузей народногосподарського комплексу, на наш погляд, недоцільним є включення до списку фахівців, здатних виконувати зазначену професійну роботу (за ДК

003-95), таких як начальник школи (вищої льотної підготовки, морехідної, начальницького складу, технічної). Безумовно, їх діяльність пов'язана із сферою освіти, але необхідно звертати увагу й на спеціалізацію. Спеціалізація (від лат. *specialis* особливий) спрямована на відокремлення і створення галузей, сфера діяльності яких направлена в одне русло. В даному випадку це управлінська діяльність, яка має свою специфіку і відрізняється від управлінських функцій керівників загальноосвітніх, позашкільних і дошкільних навчально-виховних закладів.

3. До переліку фахівців відповідно до державного стандарту відносяться посади декана, а також завідувача аспірантури (ординатури, інтернатури). Ця норма також потребує корекції у зв'язку із існуючими законодавчими актами, в яких зазначені інші вимоги до цих посад.

4. Відповідно до вимог стосовно попереднього освітнього або (та) освітньо-кваліфікаційного рівня обов'язковою є повна вища освіта (спеціаліст, магістр) за будь-яким напрямом підготовки. З однієї сторони ця норма збільшує коло абітурієнтів, а з іншої провокує на створення парадоксальних ситуацій. Керівник навчального закладу – це особа, яка по-перше, має мати вищу педагогічну освіту (не технічну, юридичну і т.д.), яка підкріплюється дипломом магістра та надає можливість за умов стажу роботи виконувати професійні обов'язки на цій посаді. Навчання в магістратурі спрямоване на поглиблення спеціальних знань і вмінь, а також розширення їх змісту. Які знання, уміння та навички буде поглиблювати спеціаліст з технічним, юридичним, медичним та іншим дипломом?

5. У стандартах зазначена норма щодо наявності стажу педагогічної діяльності не менше 5 років. Так, дійсно, керівна особа, це перш за все управлінець, який має досвід роботи в певній сфері. Але ж ми говоримо про підготовку фахівця, а не лише про підвищення його кваліфікації та перепідготовку. Стаж роботи буде враховуватися в подальшій його професійній кар'єрі. Крім того, зазначена норма суттєво впливає на кількість абітурієнтів, котрі бажають продовжувати навчання у вищих закладах освіти.

6. Розглядаючи питання стосовно підготовки керівних кадрів галузі освіти, доцільно за допомогою графів-методів або граф-моделювання дослідити проблеми оптимізації змісту навчального матеріалу і методики формування системи наукових понять.

Проаналізувавши зміст навчального плану підготовки керівника підприємства, установи, організації, можна зробити висновок про те, що часто прослідковується концентризм у змісті предметів навчального плану. Таке розміщення матеріалу має позитивний характер лише в тому випадку, якщо поняття неможливо розкрити в достатній мірі відразу. Зазначений принцип доцільно використовувати під час навчально-виховного процесу,

враховуючи систему формування понять і вмінь у розвитку на кожному освітньо-кваліфікаційному рівні. У цьому випадку концентричне розміщення матеріалу протиставляється лінійному, за яким не відбувається повернення до раніше отриманої інформації (мається на увазі повторення), а підключаються принципи науковості, роз'яснення, мислення, аналізу і т.д.

7. На нашу думку, обов'язковим складовим компонентом навчального плану підготовки магістра є наявність практики. На жаль, в стандартах вона не передбачена. У зв'язку з цим ми пропонуємо наступні її види:

- стажування в організації навчально-виховного процесу в новому навчальному році в якості заступника директора з навчально-виховної роботи та в якості директора;
- практика з процесу атестації педагогічних кадрів в якості директора та його заступника;
- стажування з організації роботи щодо закінчення поточного та підготовки до нового навчального року;
- переддипломна педагогічна практика.

Безумовно, з однорічним терміном навчання усі види практики неможливо включити в навчальний план підготовки магістра, тому можна віддати перевагу тому чи іншому виду. Включення стажування та практики в навчальний план підготовки магістра зумовлено також нормативною формою державної атестації осіб, які навчаються у вищих навчальних закладах. Враховуючи змістові модулі нормативної частини змісту навчання такою формою є дипломна робота.

8. Виходячи з наявних блоків змістових модулів і змістових модулів, що входять до даних блоків, можна вказати функції управління, які обов'язково мають бути відображеними у навчальному плані:

- управління в сфері стратегічного менеджменту;
- управління в сфері соціального менеджменту;
- управління в сфері інноваційної діяльності;
- управління в сфері адміністративного менеджменту;
- управління в сфері фінансового та економічного менеджменту;
- управління в сфері інформаційного менеджменту;
- управління в сфері психологічного менеджменту;
- управління навчально-виховним процесом;
- управління методичною роботою;
- управління педагогічними та іншими кадрами;
- управління в сфері виробничого менеджменту;
- управління трудовими ресурсами;
- управління якістю освіти;
- управління в сфері охорони праці;

- управління в сфері міжнародного менеджменту [1].

Аналіз змісту навчального плану підготовки магістрів за спеціальністю 8.000009 “Управління навчальним закладом” вказує на відображення вказаних нами функцій в його змісті. Але, разом з тим, навчальні предмети, що містяться в стандарті та їх зміст потребують корекції. Наприклад, як може навчальна дисципліна мати назву “Керівник навчального закладу” і дублювати кваліфікацію? Причому зміст вказаного предмета носить дисциплінарно-правовий характер, дублюючи правові аспекти управління навчальним закладом та теорію організації.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Управління є складним процесом, що включає сукупність елементів, які є структурованою системою і реалізується з метою досягнення певних цілей. Критерієм їх досягнення є показник, що визначає ступінь оцінки системи по відношенню до інваріантних і варіативних його частин. Процес управління буде мати позитивні результати за умови продуманої системи його побудови, починаючи з підготовки кадрів і закінчуючи прийняттям управлінських рішень.

У подальших дослідженнях автор планує розкрити зміст управлінської компетентності майбутнього керівника сфери освіти через навчальні дисципліни запропонованого державою стандарту їх підготовки.

Література

1. Державний стандарт підготовки магістрів за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 “Управління навчальним закладом” кваліфікації 12 “Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)”, з узагальненим об’єктом діяльності: “Технології управління навчальним закладом” (затверджений Міністерством освіти і науки України 21.02.2006р., № 114).
2. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: Учебное пособие / Под ред. А.П.Егоршина. – Н. Новгород: НИМБ, 2001. – 624 с.
3. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У.Гончаренко та ін., за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380с.
4. Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало, В.О. Кудіна. – Черкаси: Вибір, 2002. – 322 с.

ДОЛГОВА Н. О.,
аспірант, старший викладач кафедри
фізичного виховання СумДУ,
Сумський державний університет,
Сумський державний педагогічний
університет ім. А.С. Макаренка,
м.Суми

УПРАВЛІННЯ Й ОРГАНІЗАЦІЯ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ТА СПОРТУ В УНІВЕРСИТЕТАХ ПОЛЬЩІ: МАРКЕТИНГОВИЙ ПІДХІД

У статті здійснено аналіз маркетингу фізичного виховання та спорту в польських університетах. Розглянуто умови ефективності маркетингової діяльності спортивних і рекреаційних установ. Показано значення досліджень ринку споживачів спортивних та рекреаційних послуг.

Ключові слова: фізичне виховання, спорт, студенти, польські університети, маркетинговий підхід.

В статье осуществлен анализ маркетинга физического воспитания и спорта в польских университетах. Рассмотрены условия эффективности маркетинговой деятельности спортивных и рекреационных учреждений. Показано значение исследований рынка потребителей, спортивных и рекреационных услуг.

Ключевые слова: физическое воспитание, спорт, студенты, польские университеты, маркетинговый подход.

The analysis of marketing of physical education and sport at Polish institutions of higher education is performed in the article. Efficiency conditions of the marketing activity of sport and recreational institutions have been considered. It is shown the meaning of market researches of customers, sport and recreational services.

Key words: physical education, sport, students, Polish university, marketing approach.

Постановка проблеми. На сучасному етапі модернізації освітньої системи України стає актуальним вивчення досвіду тих країн, які розпочали процес

адаптації своїх освітніх систем до сучасної загальноєвропейської моделі значно раніше і вже досягли певних успіхів, запровадили й успішно використовують нові технології в управлінні та організації вищої освіти. У цьому контексті корисним для України може стати досвід сусідньої Польщі, в першу чергу через схожість освітніх змін, які зараз відбуваються в Україні і які вже сталися в Польщі.

Упровадження ринкових відносин у сфері освіти істотно позначилося на формуванні маркетингових відносин в університетах Польщі. Це зумовило перехід від бюджетної до госпрозрахункової та ринкової систем фінансування, що вимагало змін в управлінні економічною діяльністю вишів. Сфера фізичної культури та спорту є невід'ємною складовою соціально-економічної політики та системи вищої освіти європейських країн, а також об'єктом державного регулювання. На думку вітчизняних дослідників, держава повинна впливати «на різні компоненти економіки сфери фізичної культури і спорту, у тому числі на стан ринкових відносин [1, 112]».

Аналіз актуальних досліджень. Серед публікацій сучасних вітчизняних науковців привертають увагу розвідки, в яких аналізується польський досвід упровадження процесу стандартизації вищої школи (І. Беганська, С. Касьянова, К. Корсак, Ю. Федорик та інші). Заслужують на увагу праці Ю. Мічуди, М. Дутчака, С. Гуськова щодо державної політики зарубіжних країн у вирішенні економічних проблем у сфері фізичного виховання та спорту. Слід зазначити, що власний досвід реформування вищої освіти ретельно дослідили і самі польські науковці, зокрема З. Барабаш (Z. Barabasz), А. Богай (A. Bogaj), Т. Левовіцкі (T. Lewowicki). Привертають увагу розвідки Т. Бєлєцького (T. Bielecki), К. Кравчика (K. Krawczyk), М. Тарновського (M. Tarnowski), які вивчають маркетинг і діяльність осередків, що відповідають за фізичне виховання студентів, спорт і рекреацію у вищій школі. Тому видається доцільним вивчення досвіду роботи польських університетів в цьому напрямі.

Мета статті – висвітлити особливості маркетингового підходу в управлінні й організації фізичного виховання та спорту студентської молоді в університетах Польщі на початку XXI століття.

Виклад основного матеріалу. Термін «маркетинг» походить від англійського слова «marketing» - ринок, торгівля і означає діяльність, спрямовану на створення попиту та досягнення цілей підприємства через максимальне задоволення потреб споживачів. В науковій літературі існує безліч трактувань цього поняття. Різні автори наповнюють його різним змістом і використовують в різних контекстах. Часто маркетинг визначається як філософія сучасного бізнесу, правила поведінки на ринку, ефективні дії підприємств, установ і організацій (не обов'язково економічних), орієнтованих на отримання прибутку.

Власне саме останнє визначення має багато спільного з маркетингом фізичного виховання, спорту і рекреації в умовах вищої школи. Маркетингова діяльність щодо підвищення попиту на пропозиції, не завжди розглядається з економічних мотивів. У її основі може знаходитися і оздоровча місія, яка підтримується завдяки фізичній культурі, а також виховна, інтеграційна або інша важлива соціальна мета. Польські науковці *J. Altkorn, B. Pilarczyk, H. Mruk, T. Sztucki, Z. Wa kowski* стверджують, що маркетинг є ключем до успіху на ринку[2; 4; 5, 22].

Необхідність використання маркетингового підходу в управлінні та організації фізичного виховання і спорту пов'язана як із загальним соціально-економічним розвитком країни (регіону, місцевості), так і з конкретним ВНЗ.

Можливості маркетингової діяльності залежать від багатьох чинників, серед яких домінувальними визначаємо: взаємозв'язок цілей, викладених у статутах університетів; маркетингові цілі; завдання, які потрібно реалізовувати (розмір і масштаб діяльності, що залежить від рангу спортивних установ); розмір і розташування наявних в установі ресурсів, та можливість їх регулювання, тобто адаптування до мінливих умов і потреб; внутрішня структура установи та система її управління.

Кожен університет у Польщі має свої статутні цілі, які прагне реалізувати. Цілі є орієнтиром для конкретних дій, а також критерієм оцінки діяльності. В маркетингу концепція мети належить до будь-якої раціональної діяльності. У статутах вишів, окрім визначення цілей діяльності, формулюється і організаторська місія. В більшості університетів Польщі за фізкультурно-спортивну роботу відповідають Студіуми фізичного виховання і спорту (*Studium Wychowania Fizycznego i Sportu - SWFiS*), що тісно співпрацюють зі спортивними клубами університетів, які входять до «Академічного Спортивного Союзу» (*Klub Uczelni Akademicki Zwi zek Sportowy- KU AZS*). Так, за головну мету в роботі SWFiS університету ім. Марії Кюрі-Склядовської (*Uniwersytet Marii Curie-Sk odowskiej UMCS*) в Любліні визначено заохочення і надання послуг у галузі фізичного виховання для студентів і співробітників університету. Описуючи докладно цілі, викладені у статутах KU AZS, можна констатувати, що основними цілями статуту SWFiS UMCS є:

- проведення навчальних занять з фізичного виховання для студентів;
- проведення науково-дослідної діяльності, пов'язаної з оцінкою фізичного стану та фізичного розвитку студентів за для контролю стану здоров'я університетської молоді;
- популяризація і розвиток спортивних секцій Клубу AZS UMCS і проведення спортивних змагань;
- діяльність, пов'язана із залученням студентів до практики активного відпочинку і туризму у різних фірмах;

- реалізація рухової активності на заняттях із реабілітації, що проводяться у фірмі корекційних занять;
- розумне управління спортивними спорудами, з урахуванням оренди та організація комерційних занять із метою одержання прибутку[3, 103].

Місія SWFiS та Клубів AZS включає стратегічне бачення їх функціонування і напрямків діяльності, якою зазначені підрозділи можуть і хочуть займатися. Завдяки чітко сформульованій місії формується соціальний імідж університету.

Організаційні цілі маркетингу на відміну від загальних цілей і місії університету, визначеної в статуті, повинні бути стисло і чітко окреслені та конкретизовані для того, щоб полегшити оцінку результативності та ефективності проведених маркетингових заходів. У роботі SWFiS та KU AZS вони зазвичай складаються з визначення: характеру та кількості заходів, які будуть організовані протягом кварталу чи півріччя; кількості і профілю секцій, які протягом сезону будуть брати участь в різних змаганнях; кількості студентів, котрі будуть займатися в секціях; розміру прибутків від оренди окремих спортивних об'єктів (спортзалів, басейну, тренажерної зали та ін.); визначення пріоритетних спортивних секцій та прогноз розміру витрат, пов'язаних з участю в змаганнях[6].

З точки зору маркетингових потреб, слід розрізняти чотири типи засобів, які дозволяють успішно здійснювати фізичне виховання студентів.

1. Загальна характеристика майна, яка включає в себе: розташування спортивних споруд та зв'язок з основними комунікативними центрами; технічний стан; забезпечення безпеки користувачів; санітарний стан, екологічні вимоги і т. ін.

2. Матеріальні ресурси: спортивні майданчики (футбольні поля, тенісні корти, бігові доріжки, стрільбища та ін.); спортивні споруди (ігрові, гімнастичні та тренажерні зали, басейни, сауни, фітнес-клуби) та умови їх оренди; спеціалізовані об'єкти (лижні траси, пристань для вітрильного спорту та ін.); об'єкти для туризму і відпочинку (кемпінги, бази відпочинку, туристичні бази, кафе та ін.).

3. Кадрові засоби: стан, структура і кваліфікація персоналу, не тільки кількість, а також психофізичні схильності та рівень підготовки.

4. Фінансові ресурси: власні та зовнішні, тобто здатність кредитування установи.

Ефективність маркетингової діяльності спортивних і рекреаційних установ залежить не тільки від того, який інтелектуальний, організаційний та матеріальний потенціал вони мають, а і, насамперед, від умов, в яких вони готують та організовують різноманітні проекти у сфері фізичного виховання.

Маркетинговим оточенням закладів фізичної культури і спорту є соціальні, економічні, політичні та культурні явища та суб'єкти - покупці, посередники, конкуренти, органи влади та місцевого самоврядування, місцеві громадські групи, представники засобів масової інформації та ін. Ефективною є співпраця зі сторонніми організаціями та установами. SWFiS польських вишів є організаторами масових спортивно-рекреаційних заходів для університетської молоді, що проводяться за рахунок внесків від спонсорів, котрих залучають студенти-волонтери, працівники SWFiS та активісти KU AZS. Така співпраця має багаторічні традиції. Висока організація, значна кількість учасників та широке висвітлення в засобах масової інформації спортивно-масових заходів дозволяють отримати достатньо фінансових ресурсів на організацію, проведення і нагороди для учасників від спонсорів.

Говорячи про маркетинг фізичного виховання у вищій школі, не можна ігнорувати роль держави у формуванні умов для його розвитку. Однак, відповідно до принципів маркетингу, державна структура не повинна безпосередньо займатися окремими проектами, посягати на конкретні повноваження закладів, що створені спеціально для такої роботи. Натомість їй необхідно зосередити увагу на таких питаннях, як:

- проведення загальнопольських досліджень стану SWFiS;
- поліпшення інформаційної та видавничої політики;
- просування нових оригінальних організаційних ідей;
- надання фінансової підтримки, професійної підготовки та перепідготовки кадрів у дуже широкому понятті;
- сприяння розвитку спортивно-рекреаційної структури, в тому числі шляхом зміцнення і розширення матеріального стимулювання місцевих і регіональних ініціатив;
- забезпечення раціональної фіскальної політики щодо діючих у галузі фізичної культури господарників.

Не можна ігнорувати ті елементи ринкових умов, що поєднуються з суб'єктивними діями працівників, які використовують різні заходи для поліпшення спортивної інфраструктури. Виявляється, що хоча університетські SWFiS і не впливають на доходи населення, вони можуть ефективно впливати на погляди студентів і місцевого населення щодо ставлення до фізичної культури і спорту та розвивати таким чином попит на заняття спортом і активний відпочинок [3, 104-106].

Сучасний маркетинг ринку фізичного виховання та спорту вимагає придбання навичок аналізу та використання різної інформації на кожному етапі діяльності. Дуже важливим елементом маркетингового підходу до досліджень у сфері вищої освіти є вивчення ринку споживачів спортивних та рекреаційних послуг, які зазвичай зосереджені на таких питаннях, як: особисті

дані студентів: вік, стать, місця проживання, середній дохід на сім'ю; ставлення до фізичної культури з погляду на різновиди спортивно-рекреаційних занять, умови надання пропозицій, періоди загальної зацікавленості спортом; характеристики компаній, що користуються послугами, розмір, кількість співробітників та користувачів, частота відвідувань занять.

У процесі маркетингової діяльності зазвичай виділяється кілька етапів: виявлення проблем і цілей досліджень; розробка плану досліджень; збір та обробка даних; аналіз матеріалів і залучення добуток; презентація результатів[4, 13].

В університетах Польщі прийнято організовувати маркетингові дослідження під кутом основного навчального плану та проводити заняття з урахуванням інтересів студентів, зацікавлених окремими спортивними дисциплінами. Протягом багатьох років у сфері освітньої діяльності SWFiS, окрім основних занять, проводить заняття у формі туристичних і рекреаційних заходів. У Вроцлавському університеті – UWr (Uniwersytet Wrocławski) надається можливість брати участь у виїзних триденних зайняттях вихідного дня (*zajęcia weekendowe*), де студенти обирають види своєї фізкультурної діяльності (велосипедний туризм, гірські лижі, сноуборд, йога, рекреаційні зайняття, прогулянки в гори). В університеті ім. Адама Міцкевича в Познані – UAM (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza) пропонуються виїзди у реабілітаційні табори в Австрії, у них можуть брати участь і студенти-інваліди. В університеті UMCS поширено масовий некваліфікований туризм та туризм спеціалізований [3, 107; 7; 8].

Польські університети, надаючи привабливі і різноманітні пропозиції, забезпечують їх висококваліфікованими педагогічними кадрами і цим гарантують задоволення очікувань студентів у цій області.

Висновки. Аналіз нормативних актів, наукових публікацій та сайтів польських університетів засвідчує, що ВНЗ у Польщі є юридично самостійними і незалежними, мають значні повноваження у вирішенні питань фізичного виховання та спорту. В польських університетах розвивається маркетингова діяльність у сфері фізичного виховання та спорту, яка передбачає: надання привабливих і різноманітних пропозицій занять; залучення висококласних тренерів та інструкторів; дослідження ринку споживачів; спортивно-рекреаційні заходи за рахунок внесків від спонсорів; рекламу в засобах масової інформації; гранти з оренди спортивних споруд; вивчення потреб суспільства зміцнювати здоров'я та формування стійких навичок ведення здорового способу життя.

Можемо констатувати, що використання маркетингового підходу в управлінні й організації фізичного виховання та спорту в університетах

Польщі дозволяє їм успішно формувати фізичну культуру студентів. Отже, екстраполяція польського маркетингового досвіду на українські реалії, яка дозволить підвищити ефективність фізичного виховання українських студентів, і стане предметом наших подальших розвідок.

Література

1. Мічуда Ю. Методи та форми державного регулювання ринкових відносин у сфері фізичної культури і спорту / Ю. Мічуда, М. Дутчак // Теорія та методика фізичного виховання. - 2010. - №1. - С. 112 – 116.
2. Altkorn J. Podstawy marketingu / J. Altkorn. – Krakow: Instytut Marketingu, 2004. - 182 s.
3. Krawczyk K. Kultura fizyczna studentów Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie - jako oferta marketingowa / Krzysztof Krawczyk // Wychowanie fizyczne studentów. Przeżytek czy konieczność? – Praca zbiorowa pod red. Haliny Hanusz - Warszawa: AZS, 2005. - S.99-108.
4. Pilarczyk B., Mruk H., Kompendium wiedzy o marketingu / B. Pilarczyk, H. Mruk. - Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2006. – 361 s.
5. Waśkowski Z. Zachowania kibiców jako nabywców oferty usługowej klubu sportowego / Zygmunt Waśkowski // Marketing i Rynek. – 2010. – nr 4. – S. 21-25.
6. Uniwersytety w Polsce [Електронний ресурс]: – Режим доступу: http://pl.wikipedia.org/wiki/Uniwersytety_w_Polsce#Uniwersytety
7. Zajęcia wychowania fizycznego [Електронний ресурс]: - UWrocław – Режим доступу: <http://www.uni.wroc.pl/studenci/zajecia-sportowe-i-językowe/zajecia-wf/sport-na-uczeln>
8. Studium Wychowania Fizycznego i Sportu [Електронний ресурс]: - UAM – Режим доступу: <http://swfis.amu.edu.pl/>.

КІРДАН О.Л.,

кандидат педагогічних наук,
докторант, доцент, Уманський
державний педагогічний університет
імені Павла Тичини

УПРАВЛІННЯ ВИЩИМИ НАВЧАЛЬНИМИ ЗАКЛАДАМИ УКРАЇНИ У ХІХ – НА ПОЧАТКУ ХХ СТОЛІТТЯ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СЬОГОДЕННЯ

У статті здійснено історико-педагогічний аналіз стану дослідження проблеми управління вищими навчальними закладами України ХІХ – початку ХХ століття. Автором доведено актуальність проблеми, визначено хронологічні та територіальні межі дослідження, виділено мету та завдання.

Ключові слова: управління, вища освіта, система вищої освіти, вищі навчальні заклади, система освіти, управління освітою, управління вищими навчальними закладами, теорія управління.

В статье осуществлен историко-педагогический анализ состояния исследования проблемы управления высшими учебными заведениями Украины XIX – начала XX века. Автором доказана актуальность проблемы, определены хронологические и территориальные рамки исследования, выделена цель и задания.

Ключевые слова: управление, высшее образование, система высшего образования, высшие учебные заведения, система образования, управление образованием., управление высшими учебными заведениями, теория управления.

In the article the istoriko-pedagogical analysis of the problem of Ukrainian higher educational establishments management of the 19-th-the beginning of the 20-th century. The author its urgency is proved, territorial and chronological frameworks of research, and as the purpose, problems.

Key words: management, higher education, system of higher education, higher educational establishments, system of education, management by education, higher educational establishments management; management theory.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із актуальними науковими і практичними завданнями. Одним із пріоритетних напрямів державної політики в галузі вищої освіти є модернізація управління, пошук нових, відкритих та демократичних моделей управління. В національних програмах розвитку освіти в ХХІ столітті чітко визначено нові цілі й завдання модернізації управління освітою, задекларовано перехід в Україні від суто державного управління до державно-громадського [1; 2]. Реалізація цього положення на практиці потребує змін в управлінні вищими навчальними закладами.

Вищі навчальні заклади повинні забезпечити відповідну якість освіти, а дослідження теорії та практики управління вищими навчальними закладами у період ХІХ – початку ХХ століття допоможе зберегти і примножити здобутки, уникнути помилок у реформуванні сучасної системи вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Особливості управління та діяльності вищих навчальних закладів України ХІХ – початку ХХ століття висвітлюються у публікаціях В. Фадєєва [3; 8], В. Крижка та В. Паскар [4], Т. Шаравари [7], Л. Зеленської, С. Золотухіної [10] та ін.

Окремі фрагменти управління вищими навчальними закладами (взаємовідносини із органами місцевої влади, діяльність навчальних округів, концепції менеджменту освіти та ін.) розкрито у працях О. Антонюка [5], Т. Шушари [6], С. Кузьміної [9].

Визначення раніше не вирішених складових загальної проблеми. Дослідження історіографічних джерел з проблеми організації управління вищими навчальними закладами України у ХІХ – початку ХХ століття дає змогу констатувати, що більшість із них тільки опосередковано стосуються досліджуваної теми у контексті становлення та розвитку вищої освіти, мають фрагментарний характер, потребують всебічного аналізу, перевірки і зіставлення фактів, об'єктивного та неупередженого висвітлення.

Таким чином, важливість об'єктивного осмислення історичного досвіду діяльності вищих навчальних закладів, вироблення наукових засад управління на основі творчого використання спадщини минулого та недостатня наукова розробленість проблеми і зумовили вибір теми статті.

Мета статті – проаналізувати та з'ясувати ступінь дослідження проблеми управління вищими навчальними закладами України ХІХ – початку ХХ століття, визначити хронологічні та територіальні межі, виділити мету та завдання дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Стан системи вищої освіти України, яка в період ХІХ – початку ХХ століття входила до складу Російської імперії, досліджувався Л. Вовк, Н. Дем'яненко, Т. Завгородньою, С. Золотухіною,

В.Майборо도로ю, С.Нікітчиною, О.Сухомлинською, М.Ярмаченком та ін., праці яких вважаємо підґрунтям дослідження системи управління вищими навчальними закладами.

Проблеми теорії та історії управління освітньою сферою висвітлюються у публікаціях сучасних дослідників: В.Авер'янова, В.Бикова, Б.Гаєвського, Л.Карамушки, В.Князева, С.Крисюка, І.Кураса, В.Лугового, А.Лігодського, В.Маслова, О.Мироненка, І.Надольного, Н.Нижник, П.Надолішнього, М.Пірен, В.Пікельної (Україна); О.Асмолова, В.Афанасьєва, В.Лазарева, Г.Мікаберідзе, М.Нікандрова (Росія); Б.Гурне (Франція); А.Бейлі, М.Вудкока, Б.Сандер, П.Селдина (США); Г.Райта, М.Мескона, М.Альберта, Ф.Хедоурі (Англія); Д.Солтиса (Канада) та містять як концептуальний, так і локальні підходи.

На початку ХХІ століття вченими запропоновано нові наукові галузі в теорії управління (менеджмент інновацій, стратегічний менеджмент, адаптивне управління, менеджмент в освіті, психологія управління, управління інноваційними процесами): Л.Даниленко, Г.Єльнікова, Л.Ващенко, В.Олійник, Є.Павлютенков, Л.Карамушка, Н.Коломінський, Ф.Хміль, Г.Дмитренко, Е.Хриков, В.Луговий та ін.

Певний науковий інтерес для нас становлять дослідження, присвячені проблемам: психологічних аспектів управління (Л.Карамушка, В.Крижко, Р.Немов, А.Петровський, В.Семіченко); загальнофілософським проблемам освітньої політики (В.Андрущенко, В.Гальперіна, М.Головатий, В.Захарченко, І.Зязюн, В.Кремінь, С.Ніколаєнко та ін.); особливостей управління освітніми системами (С.Бутвіщенко, В. Григораш, М.Войтович, М.Генсон, Г.Єльнікова, Ю.Конаржевський, О.Касьянова, В.Лазарев, О.Мармаза, В.Пікельна, М.Поташнік, Т.Шамова та ін.); принципам, методам, моделям, підходам до управління вищими навчальними закладами (В.Гуменник, М.Кондрух, Н.Конопліна, В.Маслов, А.Ніколаєв, В.Нотченко, Є.Яковлев та ін.).

Питанням організації і функціонування вищих навчальних закладів присвячено фундаментальні монографічні дослідження Д.Багалія «Досвід історії Харківського університету», М.Владимирського-Буданова «Історія університету Св. Володимира».

Серед узагальнюючих праць останнім часом з'явилися дисертаційні дослідження автори яких розглядають організаційно-правові засади, умови функціонування та діяльності університетів України. Так, роботу Т.Удовиської «Громадські і приватні вищі навчальні заклади в Україні (наприкінці ХІХ – на початку ХХ ст.)» присвячено історії становлення приватної вищої освіти. У дисертаційному дослідженні О.Мартиненко розглядає організацію науково-дослідної роботи викладачів вищих навчальних закладів в Україні у ХІХ ст. Організаційно-правові основи діяльності університетів Російської імперії др. половини ХІХ ст. досліджено Е.Писаревою. Достатньо цікавими науковими

розвідками є дисертації О.Єгорової «Юридична освіта в університетах України XIX – початку XX ст. (етапи та особливості розвитку)» та Л. Білан «Становлення та розвиток вищої аграрної освіти в Україні (XIX – поч. XX ст.)».

У дисертації Н.Дем'яненко «Загальнопедагогічна підготовка вчителя в історії вищої школи України (XIX – I чверть XX ст.)» здійснено аналіз процесу становлення та розвитку загальнопедагогічної підготовки вчителя в цей період, розкрито її зміст, структуру.

Окремим аспектам історії освіти та шкільництва, підготовки вчителів в Україні в другій половині XIX – на початку XX ст. присвячено дисертаційне дослідження Т.Стоян «Університетська освіта в Україні у II-й половині XIX ст.».

Становлення та розвиток системи педагогічної освіти в Україні у період XIX – початку XX століття стало предметом наукових досліджень Л. Курило (досліджено проблеми вітчизняної університетської педагогічної освіти в XIX – на поч. XX ст.) та І. Кравченко (досліджено діяльність учительських інститутів в системі підготовки педагогічних кадрів в Україні у другій половині XIX – на початку XX ст.).

Практика організації діяльності окремих педагогічних навчальних закладів України знайшла своє відображення у дисертаційних дослідженнях С.Черняк «Організаційно-педагогічні засади діяльності Київського імператорського університету св. Володимира (1833-1863)», І.Прудченко «Київський Фребелівський педагогічний інститут в системі вищої освіти України (1907-1920рр)», Т.Косінової «Харківський університет наприкінці XIX – на початку XX ст.», Т.Дороніної «Становлення та розвиток Києво-Могилянської академії як вищого навчального закладу європейського рівня», С.Коляденко «Зміст та організація діяльності Кременецького ліцею як осередку освіти на Волині (1805 – 1833)» та ін.

На різних етапах становлення системи вищої освіти в Україні окремі аспекти управління навчальним процесом у вищих навчальних закладах розглядались у контексті інших проблем історико-педагогічної науки О. Пташним (теорія і практика контролю результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів ВНЗ України у другій половині XIX ст.), В.Степашко (організаційно-педагогічні умови формування викладацького персоналу у ВНЗ) та ін.

Вагомими для обґрунтування організаційних засад управління вищими навчальними закладами вважаємо дисертаційні дослідження Л.Білого (організаційно-педагогічні основи управління вищим навчальним закладом недержавної форми власності), С. Майбороди (державне управління вищою освітою в Україні: структура, функції, тенденції розвитку (1917-1959 рр.)), О.Демченко (державне регулювання в системі управління вищими

навчальними закладами в умовах модернізації освіти), С.Ніколаєнка (теоретико-методологічні основи управління інноваційним розвитком системи освіти України) та О.Галус (педагогічне управління адаптацією майбутніх учителів у системі ступеневої освіти) та ін.

Серед сучасних досліджень значну частину становлять наукові розвідки, які безпосередньо стосуються організації управління у вищих навчальних закладах різних форм власності – В.Бабак, Л.Бєлова, С.Жарої, Г.Журавель, А.Кокаревої, Б.Корольова, О.Лозинського, О.Локшина, О.Сидоренко та ін.

Розкриттю історико-педагогічних проблем управління вищим навчальним закладом сприяє цілий спектр сучасних досліджень провідних учених – І. Беха, В. Бондаря, Н. Гупана, С. Гончаренка, І. Зайченка, І. Зязюна, М. Євтуха, В. Лугового, Н. Ничкало, Н. Побірченко, О. Поментун, Б. Ступарика, О. Сухомлинської, М. Ярмаченка.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять сучасні праці російських учених дослідників управління вищим навчальним закладом О.Афанасьєвої, Г.Наумової, Л.Кожитова, П.Златіна, В.Дьоміна, А.Вербицького, О.Ларіонова, О.Карпенко, В.Халіна та ін.

Отже, історіографічний пошук показав, що теорія і практика управління вищими навчальними закладами України періоду ХІХ – початку ХХ століття як окрема наукова проблема комплексно не досліджувалась. З огляду на це, актуальність нашого дослідження зумовлена в науково-теоретичному плані необхідністю подолання фрагментарності історико-педагогічних знань щодо управління вищими навчальними закладами України означеного періоду та практичному плані – потребою критичного аналізу теорії та практики управління вищими навчальними закладами ХІХ – початку ХХ століття з метою обґрунтованого використання позитивного досвіду в процесі реформування вищої освіти України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.

Об'єктом нашого дослідження є система управління вищими навчальними закладами України у ХІХ – на початку ХХ століття як історико-педагогічне явище.

Предмет дослідження – структура, функції, принципи, зміст та методи управління вищими навчальними закладами України у період 1802-1917 рр.

Мета нашого дослідження полягає у здійсненні цілісного історико-педагогічного аналізу теорії і практики управління вищими навчальними закладами України у ХІХ – на початку ХХ століття та науковому обґрунтуванні можливостей використання позитивного досвіду в процесі реформування вищої освіти України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.

Відповідно до предмета і мети визначено такі завдання дослідження:

- 1) здійснити історіографічний огляд джерел з досліджуваної проблеми;
- 2) систематизувати теоретичні підходи й уточнити зміст понять: «управління вищою освітою», «управління вищим навчальним закладом»;
- 3) охарактеризувати історичний шлях становлення й розвитку системи управління вищими навчальними закладами в 1802-1917 роках, виділити й обґрунтувати етапи й періоди в цьому процесі;
- 4) проаналізувати критерії та показники ефективного управління вищими навчальними закладами України, дослідити специфічні особливості управління вищими навчальними закладами означеного періоду та показати роль персоналій;
- 5) проаналізувати законодавче забезпечення та нормативну регламентацію щодо діяльності вищих навчальних закладів України протягом у період 1802-1917 рр.;
- 6) здійснити аналіз змісту, принципів, функцій, форм та методів управління вищими навчальними закладами України в досліджуваний період;
- 7) визначити можливості використання історичного досвіду, позитивного потенціалу теорії і практики управління вищими навчальними закладами і його значення для роботи в сучасних умовах.

Методологічну основу дослідження становлять загальнонаукові положення теорії пізнання та діалектичного розуміння суті історико-педагогічного процесу; системний підхід до вивчення педагогічних явищ; положення загальної теорії управління; сучасні концепції управління освітою; принципи єдності теорії та практики, гуманізму і демократизму освіти; положення про взаємозв'язок та взаємозумовленість явищ у суспільстві, взаємозв'язок історії із сьогоденням, доцільність творчого осмислення та використання теоретичних надбань спадщини видатних науковців та практики управління вищими навчальними закладами у сучасних умовах, методологічні положення Національної доктрини розвитку освіти та державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття).

Науковий пошук здійснено нами на загальнонаукових гносеологічних принципах об'єктивності, історизму, детермінізму, науковості й системності, що дозволяє вивчити динаміку освітніх процесів та перетворень, здійснити об'єктивне дослідження становлення системи управління вищими навчальними закладами.

На різних етапах дослідження нами використано такі методи:

- конкретно-пошуковий (теоретичний аналіз, синтез, систематизація і класифікація архівних документів та друкованих джерел із досліджуваної проблеми);
- логіко-історичний аналіз (аналіз матеріалів періодичних видань, навчально-методичної літератури, архівних документів, статистичних

відомостей стосовно діяльності вищих навчальних закладів означеного періоду);

- конструктивно-генетичний (висвітлення суспільно-політичних, соціально-економічних, культурно-національних передумов виникнення та обґрунтування періодизації розвитку поглядів на проблему управління ВНЗ України у XIX – на початку XX ст.);
- порівняльно-зіставний (зіставлення й порівняння подій, явищ і фактів, простеження генези поглядів щодо означеної проблеми, здійснення порівняльно-зіставного аналізу статутних документів різних навчальних закладів України);
- історико-ретроспективний (характеристика теоретико-практичних засад (принципів, завдань, змісту, форм і методів) діяльності різних об'єктів управлінської взаємодії у системі вищої освіти України у XIX – на початку XX ст.

Територіальні межі дослідження відповідають адміністративно-територіальному поділу України XIX – початку XX ст., а саме: територія Наддніпрянської України (регіони, що входили до складу Російської імперії – Правобережжя, Лівобережжя, Слобожанщина і Південна Україна).

Хронологічні межі дослідження охоплюють XIX – початок XX століття як один з найбільш масштабних, значущих періодів у генезі та розвитку вітчизняної вищої освіти.

Нижня межа (1802 р.) пов'язана з формуванням науково-теоретичних та організаційно-практичних засад системи вищої освіти, освітньою реформою 1802-1804 рр., у ході якої започатковано діяльність Міністерства народної освіти.

Верхня межа (1917 р.) зумовлена докорінною зміною системи вищої освіти. З жовтня 1917 р. Міністерство народної освіти припинило своє існування і 3 грудня усі учбові заклади та функції управління перейшли до Народного комісаріату освіти.

Отже, все викладене вище доводить актуальність дослідження проблеми управління вищими навчальними закладами України в його історичній ретроспективі. Адже, для забезпечення розвитку вищої освіти України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору необхідним є збереження позитивного досвіду управління вищими навчальними закладами досліджуваного періоду.

У контексті зазначеного вище, набуває актуальності дослідження теорії і практики управління вищими навчальними закладами в Україні в XIX – на початку XX ст. Теоретичне і практичне значення роботи зумовлюється актуальністю проблеми, недостатнім ступенем її розробленості і полягає в тому, що результати і висновки дослідження можуть бути використані для

оптимізації управління вищими навчальними закладами України різних форм власності та підпорядкування.

Фактичний матеріал, теоретичні положення і висновки дослідження можуть бути використані при написанні узагальнюючих праць та навчальних посібників з педагогіки та історії педагогіки, педагогіки вищої школи, управління навчальними закладами.

Результати дослідження сприятимуть вдосконаленню та урізноманітненню змісту, принципів, функцій, форм та методів управління сучасними вищими навчальними закладами України.

Література

1. Державна національна програма «Освіта»: (Україна XXI століття). – К.: Райдуга, 1994. – 180 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті. – К.: Шкільний світ, 2001. – 200 с.
3. Фадєєв В.І. Макро- та мезорівні структури управління системою вищої освіти в Україні / В.І. Фадєєв. – Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2011. – Вип. 31. – Ч. 1. – С. 261-267.
4. Крижко В.В., Паскар В.І. Управління освітою. Прагнення до змін чи вимога часу? / В.В. Крижко, В.І. Паскар – Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2011. – Вип. 31. – Ч. 1. – С. 154-159.
5. Антонюк О. Менеджмент в освітянській сфері : концептуальні засади / О. Антонюк [Електронний ресурс]. – Режим доступу: [http:// www.personal.in.ua](http://www.personal.in.ua)
6. Шушара Т.В. Діяльність Харківського, Одеського, Київського, Віленського навчальних округів в контексті реформ XIX століття як актуальна проблема сьогодення / Т.В. Шушара – Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2011. – Вип. 31. – Ч. 1. – С. 239-245.
7. Шаравара Т. Дорадянська історіографія університетських реформ другої половини XIX – початку XX століття у Російській імперії / Т. Шаравара // Українознавство. – 2011. - №1. – С. 99-103.
8. Фадєєв В.І. Системні аспекти організації управління освітніми ресурсами ВНЗ / В.І. Фадєєв. – Проблеми сучасної педагогічної освіти Сер. Педагогіка і психологія. – 36. статей : – Ялта : РВВ РВНЗ КГУ, 2009. – С. 54-58

9. Кузьміна С. Філософія освіти в Україні XIX – початку XX століття: що кажуть архівні джерела? / С. Кузьміна // Філософська думка. – 2010. – № 6. – С. 5-20.
10. Зеленська Л., Золотухіна С. Реалізація принципу колегіального управління у вітчизняних університетах XIX століття / Л. Зеленська, С. Золотухіна // Історико-педагогічний альманах. – 2009. – №2. – С. 52-57.

КОМАР Ю.М.,

доктор наук з державного
управління, професор, Донецький
державний університет управління,
м. Донецьк

СУЧАСНИЙ НАУКОВИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ – ФУНДАМЕНТАЛЬНА ОСНОВА ВДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ ДЕРЖАВНО-УПРАВЛІНСЬКОЇ ОСВІТИ

Проведено обґрунтування того, що атрибутивний науковий підхід, атрибутивні навчальні моделі і системи, у поєднанні з сучасними науковими методами складають фундаментальну основу вдосконалення системи державно-управлінської освіти. Ключові слова: сучасний науковий інструментарій, державно-управлінська освіта, метод лінгвістичної квантифікації, метод структурно-лінгвістичної нумерології, атрибутивний науковий підхід.

Проведено обоснование того, что атрибутивный научный подход, атрибутивные учебные модели и системы в сочетании с современными научными методами составляют фундаментальную основу совершенствования системы государственно-управленческого образования.

A ground is conducted that an attributive scientific hike, attributive educational models and systems, in combination with modern scientific methods make fundamental basis of perfection of the system of state-administrative education.

Постановка проблеми та її зв'язок з найважливішими науковими чи практичними завданнями. Розвиток системи державно-управлінської освіти на інноваційній основі зумовлює попереднє визначення теоретичних і методологічних основ щодо вибору сучасного наукового інструментарію і визначення його ролі у вирішенні цієї важливої проблеми. Саме такий підхід дає можливість найкращим чином запровадити в систему навчання студентів управлінських спеціальностей (менеджерів, управлінців усіх рівнів, державних службовців, підприємців, бізнесменів тощо) атрибутивний (троїстий) науковий підхід і основні методи сучасного наукового інструментарію: метод

лінгвістичної квантифікації і метод структурно-лінгвістичної нумерології, окреслити ступінь їх універсальності, напрями, масштаби і глибину ефективного використання в цій освітній системі, тобто визначити роль і місце цього виду наукового інструментарію як фундаментальної основи ефективного розвитку системи державно-управлінської освіти на інноваційній основі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Виділення невирішених питань. Вагомий внесок у розробку проблеми сучасного наукового інструментарію для розвитку державно-управлінської освіти і науки зробили вітчизняні і закордонні дослідники: Г.А. Атанов [1], В.Д. Бакуменко [2],

Л.В. Батченко, В.Г. Гамаюнов, С.Ф. Поважний [3], В.В. Бурега [4], І.А. Маркіна [5], В.І. Луговий [6], Э.М. Коротков [7], Лоранж Пітер [8], С.Д. Резнік [9], Ю.П. Сурмін, [10], А.Файоль [11], С. Япг [12] та інші.

Систематизація концептуальних основ зазначених педагогів і дослідників показала, що проблема створення сучасного наукового інструментарію і його найвищого рівня - атрибутивного для системи державно-управлінської освіти знаходиться на початковій стадії. Виходячи з цього поки відсутній, як цілісний аналіз стану сучасного наукового інструментарію, так і його впливу на фундаментальний розвиток системи державно-управлінської освіти на інноваційній основі.

Мета статті - провести обґрунтування того, що сучасний науковий інструментарій є фундаментальною основою вдосконалення системи державно-управлінської освіти на інноваційній основі.

Виклад основного змісту. Система державно-управлінської освіти являє собою розгалужену мережу ВНЗ і факультетів по всій території України, які здійснюють підготовку за напрямками "Менеджмент" і "Державне управління" з 12 управлінських спеціальностей.

Актуальність даної проблеми визначається, насамперед, значною чисельністю цієї категорії студентів – понад 200 тис. чол. (біля 10% загальної кількості студентів) і тим, що підготовка кваліфікованих фахівців в галузі управління є досить складною проблемою, що ґрунтується на особливих підходах до їх професійної підготовки.

На думку провідних вчених в галузі управління, проблема створення сучасного наукового інструментарію для системи державно-управлінської освіти недостатньо розроблена і висвітлена у вітчизняній літературі і тому вона потребує нагального вирішення [13].

У кількісному аспекті сучасний науковий інструментарій для вдосконалення системи державно-управлінської освіти є досить розгалуженою комплексною системою, яка вирізняється значним багатством. При цьому він динамічно розвивається і постійно збагачується як на рівні загальної теорії

систем управління, філософського осмислення його категорій, так і на рівні окремих наук. До сучасного понятійного ансамблю, який на практиці реалізує тією або іншою мірою ідеї вдосконалення системи державно-управлінської освіти можна включити біля десятка наукових підходів (комплексний, системний, структурний, функціональний, вітальний та ін.) і біля 30 наукових методів, серед яких основними є: моделювання, класифікації, систематизації, системної динаміки, квантифікації, нейро-лінгвістичного програмування, програмно-цільового управління та ін. [10]. Але всі вони, водночас із перевагами, мають суттєві недоліки. На підставі цього робиться закономірний висновок, що подальший розвиток системного управління зв'язаний з інтегруванням його в цілісну інтегровану систему [10].

В ансамблі сучасного наукового інструментарію для системи державно-управлінської освіти важливу роль відіграє науковий метод лінгвістичної квантифікації. Він застосовується при переході від аналізу висловлювання як нерозчленованого цілого до аналізу його внутрішньої структури, за допомогою спеціальних індикаторів – кванторів, які несуть інформацію про кількісну характеристику логічного вираження (слова або словосполучення) [14].

Для удосконалення системи державно-управлінської освіти треба враховувати той факт, що предметом праці управлінського персоналу є інформація, яка необхідна для управління в певній сфері діяльності, продуктом праці – управлінське рішення як різновид інформації, а об'єктом – колектив працівників, безпосередньо залучений до виконання покладених на них функцій. Причому управлінцю треба не просто мати певний обсяг управлінської інформації, а навчитись володіти нею – тобто збільшувати або зменшувати обсяг інформації, надавати їй різні форми (описову, графічну табличну, математичну тощо) і на цій основі формувати глибокі знання, уміння і навички. Тому, при формуванні сучасного інструментарію для системи державно-управлінської науки за основу доцільно взяти крилатий вираз У. Черчилля «Той, хто володіє інформацією – той володіє світом».

Процес передачі навчальної інформації від викладача до студента в системі державно-управлінської освіти і формування на цій основі знань найкращим чином ілюструє метод лінгвістичної квантифікації, який передбачає проведення декомпозиції терміну „інформація” і подання його у виді трьох кванторів «ін-фор-мація». Де: K1 – початковий етап, на якому сформована викладачем навчальна інформація – «Іп» підготовлена для передачі студенту. K2 – проміжний етап, який характеризує чотири властивості інформації: передача, прийом, збереження, відтворення і його чотири етапи:

- перший – передача викладачем навчальної інформації студенту;
- другий – прийом студентом переданої викладачем інформації;
- третій – збереження студентом прийнятої від викладача інформації;

- четвертий – відтворення студентом раніше збереженої ним інформації. Він відображається англійським словом «Four» – 4.

КЗ – заключний етап, який зв'язаний з безпосереднім відчуттям студентом відтвореної ним інформації – «Мація».

У цій інформаційній системі хоча викладач займає центральне місце, але його діяльність закінчується на першому етапі – передача навчальної інформації студенту, а три інших етапи: прийом, збереження і відтворення навчальної інформації повинен виконувати студент. Це підтверджує широко відомий в педагогіці вираз: «Не можна навчити можна навчитися».

У контексті цього дослідження актуальним є проведення наукового з'ясування категорії „атрибут“, в філософії – необхідна, невід'ємна ознака, суттєва, постійна властивість предмета або явища, без якої вони не можуть ні існувати, ні мислитися [13].

З огляду на це, наведемо категорію „атрибут“ у квантифікованому виді з використанням трьох кванторів “А – три – бут”. Квантор “А,, – означає певне явище, процес, систему тощо. Квантор “Три,, – відображає число 3. Квантор „Бут” означає скорочений варіант філософської категорії „буття” – об'єктивної реальності, що існує поза свідомості людини і незалежно від неї. Тобто у цьому слові відображена не довільна кількість суттєвих ознак, а лише три його складові Буття (А1, А2 і А3).

Важливо зазначити, що в основі кількісної оцінки атрибутів лежать цілісні троїсті утворення, які за впорядкованістю, організованістю і розвитком максимально наближені до їх природи.

Важливу роль в сучасній системі підготовки студентів управлінських спеціальностей має *атрибутивний науковий підхід* - це новий спосіб наукового пізнання і практичної діяльності, механізм реалізації якого спрямований на атрибутивний (троїстий) синтез системи і отримання принципово нових знань, які мають сутнісний характер.

Головне призначення атрибутивного підходу полягає не просто в аналізі або формуванні якихось багатоелементних систем з довільною кількістю підсистем, а в системному розгляді виключно троїстих сукупностей (підсистем) і зв'язків між ними, які дослідник відповідно до своїх завдань визначає саме як системи.

Враховуючи унікальні ознаки і потенційні можливості атрибутивного підходу, в його форматі нами створено і запропоновано атрибутивний науковий інструментарій – клас троїстих сутнісних систем, (моделі, концепції, класифікації, програми, інформаційні технології тощо) зв'язаний із систематизацією інформації про три невід'ємні складові цієї системи підготовки, без яких вона не може ні існувати, ні мислитись.

Атрибутивність в науковому інструментарії проявляється у формі

процесу, який визначає структуру, спрямованість і характер змін у трьох її підсистемах. Причому, категорія „початок” — виконує в системі утворюючу роль і є невід’ємною, сутнісною властивістю процесу, без якої він не може починатись, а значить продовжуватись і закінчуватись. При виконанні будь-якого процесу категорії „середина” і „закінчення” формують хоча інші функції, але без них він також не може відбуватись.

Важливо те, що відповідно до своєї сутності атрибутивний науковий інструментарій (моделі, концепції, класифікації, програми, інформаційні технології тощо), завжди утворює методологічну основу навчального процесу, так як спираються на всезагальні закономірності його функціонування і визначають першопричину. Причому, процес підготовки фахівців в системі державно-управлінської освіти розглядається як єдине ціле, абстрагуючись від конкретних принципів, методів і засобів навчання і контролю, напрямів, спеціальностей і технології підготовки фахівців в цій освітній системі.

З огляду на це, саме атрибутивний науковий інструментарій належать до систем найвищого ієрархічного рівня і його використання дає змогу досягати ефекту синергетичного типу.

Важливу роль в сучасному науковому інструментарії також відіграє метод структурно-лінгвістичної нумерології, суть якого полягає в структуризації слова (лінгва), підрахунку кількості букв в ньому і відповідно до його суті (змісту) використання основних принципів нумерології. Значного ефекту синергетичного типу можна досягти, коли в основу методу покладено слово „управління”, яке складається з десяти букв. При цьому, кожна з десяти букв системи виступає в якості суб’єкта і впливає на відповідний елемент об’єкту управління і на останній десятій букві слова „управління” закінчується процес управління.

Враховуючи повну відсутність атрибутивних систем і моделей для підготовки студентів управлінських спеціальностей, професорсько-викладацьким колективом Донецького державного університету управління (ДонДУУ) МОНМС України розроблено низку навчальних моделей і систем цього класу, з використанням методу структурно-лінгвістичної нумерології. Їх характеристика наведена в табл. 1.

Подані в табл. 1 приклади формування систем і моделей для підготовки управлінського персоналу, з використанням методу структурно-лінгвістичної нумерології представляють закінчені системи, а кожна із структурних одиниць - відповідний елемент процесу управління, який складається з десяти елементів відповідно до кількості букв в слові «управління». При цьому, кожна з десяти букв управляє однією системою, елементом, моделлю, а на останній десятій букві закінчується процес управління. Таким чином використання методу структурно-лінгвістичної нумерології в основу якого

покладено слово “управління” дозволяє враховувати процесуальний аспект атрибутивності і ефективно управляти навчальними системами і моделями, що сприяє удосконаленню системи державно-управлінської освіти на інноваційній основі.

Таблиця 2. Оцінювання навчальної діяльності та розподіл балів, що присвоюються студентам VI курсу медичного факультету

		Приклади формування систем і моделей для підготовки управлінського персоналу, з використанням методу структурно-лінгвістичної нумерології		
		Формування лекції	Системи і моделі для державно-управлінської освіти	Методи формування і розвитку динамічного мислення студента
1	2	3	4	5
У	1	Назва лекції	Атрибутивна система наукових підходів	Викладання питання звичайним темпом
П	2	Девіз лекції	Атрибутивна система управління	Зміна темпу мовлення питання, що викладається
Р	3	Мета лекції	Атрибутивна система управлінського впливу на об'єкт управління	Висвітлення історичних аспектів питання, що викладається
А	4	Завдання лекції	Атрибутивна модель формування навчальних занять	Висвітлення суті питання, що викладається
В	5	Місце лекції	Атрибутивна модель формування і розвитку системного мислення	Поглиблення і розширення окремого аспекту питання, що викладається
Л	6	План лекції	Атрибутивна модель контролю знань студентів	Викладання питання з використанням ілюстративного матеріалу
І	7	Поняття лекції	Атрибутивна система акредитації	Використання для висвітлення питання близького за змістом матеріалу з інших тем
Н	8	Зміст лекції	Атрибутивна модель підготовки фахівців	Заміна раніше використаного матеріалу на інший за формою матеріал

Сучасний науковий інструментарій для системи державно-управлінської освіти складає достатньо ефективну, розвинену систему у вигляді атрибутивного наукового підходу, систем моделей і низки ефективних

наукових методів. Він відображений в колективному монографічному дослідженні [15], а також в серії варіативних підручників і навчально-методичних посібників з самоуправління навчанням студента і управління персоналом, виданих професорко-викладацьким колективом Донецького державного університету управління з грифом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України [16, 17, 18, 19].

Висновки з питання, що досліджується і перспективи подальшого розвитку. Створення сучасного науковий інструментарію для державно-управлінської освіти являє собою важливу, комплексну проблему. Її успішне вирішення неможливе без активного використання атрибутивного наукового підходу, атрибутивних навчальних моделей і систем, у поєднанні з методами лінгвістичної квантифікації, структурно-лінгвістичної нумерології

Література

1. Атанов Г.А., Пустынникова И.Н. Обучение и искусственный интеллект, или Основы современной дидактики высшей школы. – Донецк: Изд-во ДООУ, 2002. – 504 с.
2. Бакуменко В.Д. Формування державно-управлінських рішень: Проблеми теорії, методології, практики: монографія / В. Д. Бакуменко. – К.: Вид-во УАДУ, 2000. – 328 с.
3. Батченко Л.В., Гамаюнов В.Г., Поважный С.Ф. Менеджмент в образовании (педагогический аспект) Учебно-методическое пособие. Харьков “Основа”, 1998 - 598 с.
4. Бурега В.В. Социально-адекватное управление: концептуализация модели: монография / В. В. Бурега. – Донецк: ДонГУУ, 2005. – 171 с.
5. Маркіна І. А. Методологія сучасного управління: монографія / І. А. Маркіна. – К.: Вища школа, 2001. – 311 с.
6. Коротков Э.М. Исследование систем управления Учебник. – М.: ООО Издательско-консалтинговая компания «ДеКА». 2000. – 288 с.
7. Лоранж Питер Новый взгляд на управленческое образование: задачи руководителей. М.: ЗАО «Омета-бизнес, 2004. – 400 с.
8. Луговий В.І. Управління освітою: Навч. посіб. для слухачів, аспірантів, докторантів спец. “Державне управління”. – К.: Вид-во УАДУ, 1997. – 302 с.
9. Резник С.Д. Управление кафедрой /Учебник. Изд второе, переработанное и дополненное М.: Инфа-М, 2005. – 634 с
10. Сурмин Ю.П. Теория систем и системный анализ: учебное пособие / Ю.П. Сурмин. – К.: МАУП, 2003. – 368 с.

11. Файоль А. Учение об управлении / А. Файоль // Научная организация труда и управления. – под ред. А. Н. Щербаня.- М.: Экономика, 1966. – . 362 с.
12. Stanley Jounг Managtmtnt a systems analysis Scott, Foresman and Company Glenview-Illinois -1966.
13. Философия управления (социально-гуманитарные проблемы): монография / В.В.Алехин, В.В.Бурега, С.Ф.Поважный, Л.В.Алехина; под общ. ред. В.В.Алехина. – Донецк: ДонДАУ, 1999. – 294 с.
14. Романчиков. В.І. Основи наукових досліджень: навч. посіб. /В.І. Романчиков – К.: Центр учбової літератури, 2007. – 254 с.
15. Творчий розвиток суб'єктів управління: концептуальні засади та практика: монографія /О.С. Поваажний, С.Ф.Поважный, О.К. Любчук, Ю.М. Комар та ін. – Донецьк: СПД Купріянов В.С., 2010. – 348 с.
16. Комар Ю.М. Основи навчання студента В 4-х кн. – Кн. 1 Самоуправління навчанням. Навч.-метод. посібник / Ю.М. Комар, О.С. Поваажний, С. Ю. Комар У 2 ч. Ч. 1. Анотований конспект лекцій /За заг. ред. В. В. Дорофієнка – 2-ге вид., доп. - Донецьк: ДонДУУ, 2006. – 313 с.
17. Комар Ю.М. Основи навчання студента В 4-х кн. – Кн. 1 Самоуправління навчанням. Навч.-метод. посібник / Ю.М. Комар, О.С. Поваажний, С.Ю. Комар / У 2 ч. Ч. 2. Зміст практичних занять і методичні рекомендації до їх виконання /За заг. ред. В.В. Дорофієнка – 2-ге вид., доп. – Донецьк: ДонДУУ, 2006. – 181 с.
18. Дорофієнко В.В., Комар Ю.М., Сапельникова Н.Л. Управління персоналом: Навчальне видання у двох книгах. / КН.1. Підручник /За заг. ред. д-ра екон. наук, проф. Поважного С.Ф. Донецьк. – 2010. – 425 с.
19. Дорофієнко В.В., Комар Ю.М., Сапельникова Н.Л. Управління персоналом. У 2-х кн. – Кн.2. Навчально-методичний посібник /За заг. ред. д-ра екон. наук, проф. Поважного С.Ф. Донецьк. – 2010. – 313 с.

КОРБУТ О.Г.,

старший викладач англійської мови
кафедри англійської мови технічного
спрямування №2, Національний
технічний університет України
«Київський політехнічний інститут»

ЩОДО ПИТАННЯ ПРО ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ «ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ»

У статті розглянуте визначення поняття «дистанційне навчання», запропоноване різними авторами, а також визначені переваги дистанційного навчання по зрівнянню з традиційними формами навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання, поняття, визначення, викладач, студент, інформаційні технології, комп'ютер, самостійна робота.

В статье рассмотрено определение понятия «дистанционное обучение», предложенное разными авторами, а также определены преимущества дистанционного обучения по сравнению с традиционными формами обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение, понятие, определение, преподаватель, студент, информационные технологии, компьютер, самостоятельная работа.

The article considers the definition of the term “distant learning”, proposed by different authors and also defines advantages of distant learning in comparison with traditional forms of teaching.

Key words: distant learning, definition, term, teacher, student, information technologies, computer, self-dependent work.

Освіта особистості - найважливіша загальнолюдська проблема сучасності. Усе більше очевидною ця істина стає в ХХІ столітті - столітті інформатизації й комп'ютеризації всього громадського життя. Академічною громадськістю системи освіти України сьогодні визнано, що найважливішим і перспективним напрямком розвитку системи освіти є широке впровадження методів дистанційного навчання на основі використання сучасних педагогічних,

перспективних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

Поряд з традиційними формами одержання вищої й другої вищої освіти - очної й заочної - останнім часом все більше поширення одержує така інноваційна форма як дистанційне навчання. Дистанційне навчання дає можливість одержати вищу й, особливо, другу вищу освіту без відриву від роботи, у будь-якому місті нашої країни й зарубіжжя, при цьому якість отриманих знань перебуває на найвищому рівні. Не дивно, що дистанційне навчання одержує в нашій країні все більше поширення.

Але саме поняття «дистанційне навчання» досі не визначено остаточно, в деяких джерелах його вважають новою формою заочного навчання, тому метою даної статті є спроба винайти оптимальне визначення поняття «дистанційне навчання».

Ряд дослідників вважають дистанційне навчання синонімом дистанційної освіти. Так В.Ф. Дмитрієва, В.И. Гладской, В.А. Рябов, В.Г. Прокоф'єв, Т.И. Самійленко, И.А. Соловйов в своїх роботах відзначають, що дистанційне навчання, у певній мірі, є комбінацією двох форм навчання (заочної й очної), в оптимальному варіанті - можливістю навчання під керівництвом кваліфікованих викладачів відомих вузів у місцях постійного проживання абітурієнтів. Цієї ж думки дотримуються Е.А. Соколов і А.Р. Шабанов. Одночасно вони змішують поняття форм і методів дистанційного навчання, вказуючи, що це аналог автоматизованих навчальних курсів, що припускає активну самостійну роботу студента за комп'ютером в основному без участі викладача.

Господарик Ю.П. вважає, що дистанційне навчання - це освітня система на основі комп'ютерних телекомунікацій з використанням сучасних педагогічних і інформаційних технологій, таких як електронна пошта, телебачення й Internet. Це одержання освітніх послуг без відвідування навчального закладу.

Дистанційне навчання - нова форма організації освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання студента. Середовище навчання тут характеризується тим, що студенти в основному віддалені від викладача в просторі й (або) у часі, у той же час вони мають можливість у будь-який момент підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації.

Дистанційне навчання - це організований по певних навчальних дисциплінах навчальний процес, що передбачає активний обмін інформацією між студентами й викладачем, а також між самими студентами й, що використовує в максимальному ступені сучасні засоби нових інформаційних технологій: аудіовізуальні засоби, персональні комп'ютери, засоби телекомунікації (Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров, М.Ю. Бухаркина, Ю.В. Аксьонов, Т.Ф. Горбунькова) [5].

Досить близьким до попереднього є визначення А.В. Могильова, у якого дистанційне навчання - це спосіб навчання, практика, яка зв'язує викладача, студента, а також джерела, розташовані в різних географічних регіонах, за допомогою спеціальної технології, що дозволяє здійснювати взаємодію. Забезпечується різними засобами, такими, як обмін друкованими працями через пошту й телефакс, комп'ютерна конференція, відео конференція.

Андрєєв А.А. має своє бачення дистанційного навчання. Він розглядає дистанційне навчання як синтетичну, інтегральну гуманістичну форму навчання, що базується на використанні широкого спектра традиційних і нових інформаційних технологій і їхніх технічних засобів, які застосовуються для доставки навчального матеріалу, його самостійного вивчення, діалогового обміну між викладачами й студентами, причому процес у загальному випадку некритичний до їхнього розташування в просторі і в часі, а також до конкретної освітньої установи. Він думає, що переважніше вживати термін «дистанційне навчання» замість «дистанційна освіта», тому що освіта класифікується не по відстані до студентів, а по призначенню, за рівнем, по області знань, по галузях і т.д.[1].

Полат Е.С., А.Е. Петров визначають дистанційне навчання як нову специфічну форму навчання, що припускає використання своєрідних підходів, методів, засобів навчання, взаємодії викладача й студентів між собою [7].

Кравець В.А. уважає, що дистанційне навчання, займаючи за формою проміжне положення між очним і заочним, є явище зовсім особливе, зводиться не до перших двох. Спеціально розроблена оболонка повинна забезпечити повний набір інструментів, що дозволяють навчати індивідуально, забезпечувати всю інформаційну підтримку відповідно до навчальних планів, тестування й самотестування й т.д.

Як бачимо, наведені формулювання й визначення більшою мірою носять загальний описовий характер, відбиваючи при цьому якусь одну або кілька сторін цього багатогранного й складного явища. Такий підхід наводить на думку, що в дистанційному навчанні взагалі не прийнято застосовувати традиційні технології, які передбачають використання навчальних матеріалів у друкованій формі, а в процесі навчання зовсім відсутній контакт викладача й студента. Не врахована також ситуація, коли під час дистанційного навчання студенти можуть бути територіально й не розділені великими відстанями (проживають в одному місті, районі), однак при цьому відсутня можливість взаємодії в процесі навчання внаслідок асинхронності, тобто режиму й умов здійснення трудової діяльності.

У наведених вище визначеннях, крім того, цілісно не позначено й те, що інтерактивна взаємодія може відбуватися не тільки між студентом й викладачем, але й між самими студентами, із засобами навчання. Головне -

процес відбувається в специфічній дидактичній системі, де суб'єкти освітнього процесу розділені в просторі й у часі.

Аналіз наведених вище визначень дистанційного навчання дозволив зробити висновок, що найбільш повним і близьким до розглянутої проблеми є визначення дистанційного навчання, дане А.А. Андреевим. На його думку дистанційне навчання можна визначити, як цілеспрямований, організований процес інтерактивної взаємодії студентів між собою й із засобами навчання, інваріантний (індиферентний) до їхнього розташування в просторі й часі, що реалізується в специфічній дидактичній системі [1].

Беручи до уваги усі наведені визначення дистанційного навчання, ми можемо сказати, що дистанційне навчання - сукупність технологій, що забезпечують доставку студентам основного обсягу навчального матеріалу, інтерактивна взаємодія студентів і викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості самостійної роботи з навчальними матеріалами, а також у процесі навчання.

В ХХІ столітті доступність комп'ютерів і Інтернету роблять поширення дистанційного навчання ще простіше й швидше. Інтернет став величезним проривом, значно більшим, ніж радіо й телебачення. З'явилася можливість спілкуватися й одержувати зворотний зв'язок від будь-якого студента, де б він не перебував.

Дистанційне навчання, на відміну від традиційних форм навчання, має багато переваг, основними з яких, на нашу думку, є його гнучкість і рентабельність[3].

Гнучкість дистанційного навчання спричиняє його масовість і соціальну спрямованість. По тих самих програмах у тому самому навчальному закладі можуть навчатися одночасно тисячі людей. Економіці потрібні висококваліфіковані фахівці, що відповідають вимогам сучасного виробництва, але достатнього часу й відповідних технологій на підготовку й перепідготовку фахівців немає. Дистанційне навчання дозволяє забезпечити підготовку або перепідготовку персоналу без відриву від виробництва й з меншими витратами на навчання.

По-друге, рентабельність. Якщо поррахувати витрати часу, сил, транспортні витрати й життя вдалині від будинку, то дистанційну освіту можна назвати одним із самих недорогих видів освіти. З'являється також можливість навчатися по закордонних навчальних програмах і курсах, не залишаючи місце проживання. Безумовно, це не безкоштовно, однак витрати для громадян на таке навчання значно менше, ніж на навчання по цих програмах з виїздом за кордон.

Реально захищеним у соціальному відношенні може бути ініціативна й освічена людина, здатна гнучко перебудовувати напрямок і зміст своєї

діяльності у зв'язку зі зміною технологій і соціального замовлення. У контексті тенденцій розвитку глобальної освіти ефективність системи навчання (насамперед професійного) повинна проявлятися в її здатності не тільки озброювати знаннями студентів, але, і це, головне, формувати потребу в безперервному й самостійному оволодінні ними, розвивати вміння самоосвіти, виробляти свій індивідуальний творчий стиль[2].

Розвиток дистанційного навчання виявив тенденцію інтернаціоналізації, створення міжнародних освітніх структур різного призначення. Освіта стає інструментом взаємопроникнення не тільки знань і технологій, але й капіталу, інструментом боротьби за ринок; рішення геополітичних завдань. При цьому дистанційні методи навчання, засновані на сучасних технологічних досягненнях, маючи високий ступінь територіального охоплення, грають усе більшу роль у професійній освіті різного рівня.

Освітнє суспільство має потребу в особистості, яка здатна до самоосвіти. Забезпечення безперервності освіти є соціальним замовленням суспільства. Дистанційна форма навчання здатна забезпечити постійний освітній ріст особистості. Дистанційне навчання, по суті, являє собою особисто-орієнтовану форму навчання. Воно надає можливість вибору викладача, можливість підбору навчального матеріалу залежно від інформаційної потреби студентів. На відміну від заочної форми засоби зв'язку в дистанційному навчанні максимально оперативні, навчальні програми й курси гнучкі й індивідуальні.

Дистанційне навчання розвивається колосальними темпами, цьому сприяє й розвиток мережі Інтернет, і зростання її інформаційних і комунікаційних можливостей. Однак, дистанційні технології, впроваджені в освітній процес, вимагають більш ретельного відпрацювання методик засвоєння знань, аналізу пріоритетів факторів, що впливають на ефективність роботи викладачів і студентів в дистанційному середовищі.

Швидше за все, дистанційне навчання стає альтернативою заочної форми навчання, але позбавленої її недоліків (переривчастість навчального процесу, відсутність постійного зворотного зв'язку, відсутність доступу до бібліотечних фондів)[4].

Однією з найбільш привабливих переваг дистанційного навчання є можливість сполучення ефективності індивідуального навчання з економічністю масового. По суті воно являє собою варіант автоматизованого навчання, у якому комп'ютер виконує роль як викладача, так і адміністратора - організатора навчального процесу, з використанням локальних або глобальних комунікаційних мереж. Дана система освіти дозволяє почати навчання з будь-якого моменту залежно від підготовки того, кого навчають. Крім того, вона дає можливість підвищення якості й інтенсифікації навчання. Кожний студент одержує можливість самостійно визначати строки одержання

освіти[6].

Важливою ознакою дистанційного навчання є його функціонування в умовах Єдиного інформаційного освітнього простору. Інформаційно-освітнє середовище дистанційного навчання являє собою системно організовану сукупність засобів передачі даних, інформаційних ресурсів, взаємодії, апаратно-програмного й організаційно-методичного забезпечення, орієнтованого на освітні потреби користувачів

Література

1. Андреев А.А., Солдаткин В.И. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация [Текст] – М.: Изд-во МЭСИ, 2000. – 350 с.
2. Бернадский А.М. Дистанционное образование на базе новых ИТ [Текст] / А.М.Бернадский, И.Г. Краевский – Пенза, 1997. – 55 с.
3. Вержбицкий К.Г. Дистанционное образование в России и за рубежом: информационно-аналитический аспект. – М.: РИЦ «Альфа» МГОПУ, 2001. – 78 с.
4. Волов В.Т., Четыркова Л.Б., Волова Н.Ю. Дистанционное образование: истоки, проблемы, перспективы [Текст] - Самара, 2000. – 343 с.
5. Полат Е.С. Дистанционное обучение [Текст] / Е.С. Полат М.В. Моисеева А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Владос, 2005. – 192 с.
6. Полат Е.С. Определение эффективности дистанционной формы обучения //Качество дистанционного образования. Концепции. Проблемы. Решения: Материалы международной научно-практической конференции [Текст]: Е.С.Полат/ – М.: Изд- во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2004.-412 с.
7. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений/[Е.С.Полат, М.В.Моисеева, А.Е.Петров и др.]; под ред. Е.С.Полат – М.: Издательский центр «Академия», 2006.- 400 с.

КУДЕРМІНА О.І.,

кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри юридичної
психології, Національна академія
внутрішніх справ, м. Київ

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ В СИСТЕМІ МВС УКРАЇНИ

В статті обґрунтовується необхідність модернізації концепції освітнього процесу в вищих навчальних закладах системи МВС України. Автор здійснив спробу визначення концептуальних засад модернізації вищої професійної освіти в системі правоохоронних органів. Основним підґрунтям для модернізації визначається звернення до суб'єктних характеристик майбутніх правоохоронців та залучення в освітній простір феномену «неявне знання».

Ключові слова: вища освіта, правоохоронець, суб'єкт, неявне знання.

В статье обосновывается необходимость модернизации концепции образовательного процесса в высших учебных заведениях системы МВД Украины. Автор предпринял попытку определения концептуальных основ модернизации высшего профессионального образования в системе правоохранительных органов. Основой для ее модернизации определяется обращение к субъектным характеристикам будущих сотрудников милиции и привлечение в образовательное пространство феномена «неявное знание».

Ключевые слова: Высшее образование, правоохранитель, субъект, неявное знание.

The article substantiates the need to modernize the concept of the educational process in higher educational institutions of the Ukrainian Interior Ministry. The author has attempted to determine the framework of modernization of higher education in law enforcement system. The basis for the modernization of its appeal is determined by the subjective characteristics of future police officers and the use of

the phenomenon of "tacit knowledge".

Key words: Higher education, the police officer, subject, tacit knowledge.

Рушійною силою розвитку правоохоронної системи України є формування потужного кадрового потенціалу. Зазначене можливо лише за умови створення нової концепції освіти, розробки новітніх стандартів підготовки фахівців правоохоронної діяльності найвищої якості. Фундаментальну роль в цьому, відіграють орієнтири подальшого розвитку професійної освіти, які повинні бути іманентні вищим спеціалізованим закладам системи МВС України. Визначена мета освіти в Законі «Про освіту», а саме – загальний розвиток людини як особистості і найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями, нажаль, не може бути повністю досягнута в сфері вищої спеціалізованої освіти без модернізації існуючих її засад. Завдання, що постають перед вищою спеціалізованою освітою постійно корегуються з політичною організацією суспільства, а водночас вона втрачає ознаки гуманістичності та фундаментальності. На нашу думку, необхідність створення нових концептуальних засад освіти в вищих спеціалізованих закладах освіти системи МВС України ґрунтується на наступних підвалинах, а саме:

1. Реалії сьогодення яскраво ілюструють неефективність існуючої системи вищої освіти в зазначених закладах, що призводить до відриву її основних засад від соціальної дійсності, яка стрімко змінюється. Контент-аналіз проявів суспільної думки в формі висловлювань громадян, інформаційних повідомлень засобів масової інформації тощо, дозволяє стверджувати про крайню незадоволеність переважної частини суспільства якістю виконання працівників міліції своїх функціональних обов'язків. Випускники вищих спеціалізованих закладів освіти системи МВС України, за думкою громадян, не здатні чутко реагувати на актуальні запити суспільства. Їх діям не притаманна гнучкість та динамічність, підвалинами якої є відсутність сформованого інтелектуального та духовного потенціалу працівників міліції.

2. Розуміння владою необхідності змін в вищій спеціалізованій освіті призводить до спроб її реформування, але цей процес має ознаки хаотичності та характеризується відсутністю глобального, стратегічного бачення кінцевих результатів. Різкі, різноспрямовані реформаторські дії призводять до витоку з освітньої галузі досвідчених кадрів, втрати потенційних продуктивних сил

правоохоронної діяльності, спотворення уявлення про основну мету та завдання вищої спеціалізованої освіти.

3. Типові поняття для освітньої галузі «компетентний працівник», «професіонал» не містять в себе сьогодні в спеціалізованій вищій освіті системи МВС України змістовного психологічного навантаження. В цьому «винні» наслідки притаманної для педагогіки вищої школи традиції руху освітнього процесу «від діяльності до її виконавця». Акцентування уваги на переліку необхідних для випускників знань, вмінь та навичок майбутньої професійної діяльності призводить до «вимивання» самого суб'єкта майбутньої правоохоронної діяльності з фокусу уваги викладачів. Тобто, психологія суб'єкта залишається за лаштунками освітнього процесу в вищих спеціалізованих закладах освіти. Декларування закликів реалізації гуманістичного та особистісного підходу в педагогіки вищої спеціалізованої школи, по-перше, не мають конкретних форм здійснення, а по-друге, навіть при спробі їх реалізації, не дозволяють в повній мірі задіяти в освітньому процесі суб'єктні засади успішності майбутньої професійної діяльності курсантів. Навіть сформовані погляди екзистенціалізму та неопрагматизму (незважаючи на їх певний екстремізм) в педагогіки вищої школи не підштовхують освітян до переосмислення та переоцінки існуючої системи професійної освіти.

Сучасній вищій професійній освіті системи МВС України притаманна захопленість операціональними та технологічними аспектами правоохоронної діяльності. Водночас, ще в середині ХХ століття фундатор психології С.Л.Рубінштейн зазначав, що «вивчення психології діяльності, завжди реально виходить від особистості як суб'єкта цієї діяльності, по суті своєї є вивчення психології особистості в її діяльності – її мотивів (спонукань), цілей, завдань. Тому вивчення психології діяльності природно та закономірно переходить в вивчення властивостей особистості – її установок, здібностей, рис характеру, що мають прояв та формуються в діяльності. Таким чином, все різноманіття психічних явищ – функцій, процесів, психічних властивостей діяльності – входить в особистість та замикається в її єдності» [1, 634]. Нажаль суб'єктно-діяльнісний підхід тільки зараз опановується та переосмислюється науковою спільнотою. Тому психологічне підґрунтя формування джерел майбутнього професійного розвитку сучасного правоохоронця на курсантській лаві потребує ґрунтового наукового опрацювання. Взагалі сама система вищої спеціалізованої освіти має передумови для виникнення перешкод формуванню освітнім новоутворенням. Їй іманентний консерватизм та певна сталість, яка обумовлюється сакраментальними поглядами на базисні засади професійної компетентності правоохоронця. Головним постає питання визначення обсягу засвоєння правових знань, без врахування сформованості уявлення про

інструментальний зміст останніх. Тобто, втрачає своє важливе значення питання, як набуті правові знання будуть застосовані в процесі професійної діяльності.

4. Існує характерна для вищої спеціалізованої освіти системи МВС України особливість, а саме – вона сприяє формуванню суто специфічного суб'єкта майбутньої професійної діяльності. Пріоритетне в інших закладах вищої освіти спрямування освітнього процесу на підготовку майбутнього працівника орієнтованого на постійний пошук нових сфер реалізації професійного потенціалу не характерний для професійної освіти системи МВС України. Держава витрачає гроші суспільства на підготовку професіоналів саме для правоохоронної діяльності та весь зміст освітнього процесу повинен цьому сприяти. Тобто ВНЗ системи МВС України повинні формувати спеціаліста, який бачить своє професійне майбутнє виключно в просторі правоохоронної діяльності. Це спонукає до переосмислення притаманних для освітньої галузі загалом концептуальних засад формування майбутнього працівника.

5. Сучасні тенденції, які притаманні вищій освіті загалом характеризуються необхідністю гармонійного розвитку інтелектуальних та ціннісних особливостей майбутнього працівника правоохоронних органів. Тобто засвоєння певної сукупності знань не є вичерпним ресурсом успішного працівника в просторі правоохоронної діяльності. Загальний інтелектуальний розвиток курсанта пов'язаний з освітою і вихованням, спрямований на розвиток розуміння й розумових дій, умінь аналізувати, узагальнювати й конкретизувати ситуацію, навколишню дійсність, уміння нестандартно мислити, ухвалюючи виважені рішення, безумовно, важливий напрямок змін в індивідуальній психіці майбутнього міліціонера. Водночас, перебільшення його значення, наділення його першорядністю в освітньому процесу призводить до формування розумного та обізнаного випускника вищого спеціалізованого закладу, але не ці знання не завжди включені в систему ціннісних орієнтацій його особистості. Так, нинішній випускник вищої школи повинен виявляти прагнення досягти успіху, бути орієнтованим на досягнення високим результатів в кар'єрному зрості, перманентне бажання діяти та досягати мети. Водночас, здорова амбіційність, як іманентна потреба постійно бути попереду, здобувати визнання не можуть бути вичерпними мотиваційними засадами успішного виконання функціональних обов'язків правоохоронця.

6. Соціальність правоохоронної діяльності припускає особливе ціннісне забарвлення самого процесу застосування професійних знань. Зазначене набуває особливої актуальності в умовах реалій суспільних перетворень в нашої держави. В суперечливих умовах сучасного життя нашої держави

працівник правоохоронних органів опиняється в ситуації дисонансу між змістовним наповненням наказу начальства та власним розумінням законного обґрунтування дій, які від нього в обов'язковому порядку вимагаються. Тож, він потенційно знаходиться в внутрішньоособистісному конфлікті, що обумовлюється суперечностями між відношенням до нього зі сторони влади як до засобу вирішення політичних розбіжностей та власної шкали «добре – погано». Це є потенційно небезпечною ситуацією для існування держави загалом та життєдіяльності кожного пересічного громадянина, зокрема.

Реаліями сучасного існування системи правоохоронних органів є зміна орієнтирів в засадах її діяльності з нормативно-правових на моральні. Все частіше представники політичних партій та громадських організацій закликають працівників правоохоронних органів діяти згідно власної совісті. В той же час, категорія «совість» належить до нормативної системи моралі та змістовно наповнюється виключно на основі життєвого досвіду особистості, виховання та культури працівника. Дискутувати про відповідність моральних цінностей окремого працівника правоохоронних органів загальноприйнятим в суспільстві соціальним нормам недоречно. Але вища спеціалізована освіти повинна піклуватися про ціннісні засади виконання функціональних обов'язків майбутніми працівниками міліції для того, щоби їх загальний інтелектуальний розвиток базувався на ціннісних, соціально спрямованих суб'єктних засадах.

Вищенаведене обумовлює необхідність розробки новітніх науково обґрунтованих концептуальних засад вищої спеціалізованої освіти. Пошук новітніх, не притаманних для вищої школи підходів, зіштовхується з пануючими серед викладачів думками про те, що навіть застосування звичних для педагогіки методів ускладнюється реаліями освіти сьогодення. Відсутність мотивації курсантів навчатися, обмеження важелів для притягнення до відповідальності за відсутність на лекційних та семінарських заняттях – все це складає негативний контур освітнього простору. Одержання молоддю освіти в відомих вищих закладах системи МВС має свої особливості. Їх наявність об'єктивно обумовлена характером майбутньої діяльності. Серед специфічних умов навчання в вищому навчальному закладі МВС можна визначити наступні:

- по-перше, час відведений для самостійної підготовки курсантів є чітко регламентованим. Визначений розпорядок дня вимагає від майбутнього правоохоронця максимальної самоорганізації. Вплив суб'єктивних та об'єктивних чинників може не дозволити курсанту скористатися відведеним часом для підготовки до занять. Це, в свою чергу, унеможливило повноцінну самостійну роботу курсанта щодо оволодіння навчальними дисциплінами.;
- по-друге, специфіка закладу вимагає від курсанта виконання

значної кількості завдань, безпосередньо не пов'язаних із юридичною освітою. До них відносяться обґрунтовані та необхідні, для існування вищого навчального закладу, різновиди робіт: господарські роботи на різних об'єктах, озеленення території ВНЗу, несення служби в добових нарядах, на чергуваннях тощо. Виконання певних завдань курсантами детерміновано характером майбутньої діяльності, до них відносяться: залучення до охорони громадського порядку при проведенні масових заходів, заняття стройовою підготовкою, участь в парадних розрахунках тощо. Зазначене формує уявлення курсантів про майбутню діяльність, зміцнює дисципліну, здійснює організацію несення служби. В той же час, збільшується навантаження на курсантів, так як окрім навчального обсягу їм необхідно засвоїти основні засади професійної підготовки до майбутньої службової діяльності;

- по-третє, перші два роки майбутні правоохоронці проживають у умовах казарменого положення, що в свою чергу обмежує їхні можливості використання ресурсів Інтернету, користування бібліотечними фондами загальних і спеціалізованих бібліотек, адже курсант зазвичай не може вийти за межі навчального закладу без спеціального дозволу, що зумовлює надлишкову ізоляваність, зосередженість уваги винятково на процесах, які відбуваються на території інституту, університету;
- по-четверте, виховання курсантів у дусі підлеглих знижує їхню загальну самооцінку, не сприяючи швидкому реагуванню на зміну обстановки, самостійності прийняття рішень, розвитку вольових якостей. Водночас поступовий рух наукової думки призводить до переоцінки наявного освітнього багажу та потребує від керівництва ВНЗ системи МВС України та професорсько-викладацького складу не інертності, а активності в модернізації освітнього процесу та визначення нових концептуальних засад в процесі удосконалення вищої спеціалізованої освіти.

Зазначене спонукає нас до спроби залучення в освітній простір формування майбутнього правоохоронця поняття «неявне знання» як суб'єктної складової його особистості та обґрунтування потенціальних можливостей використання цього феномену.

Термін «неявне знання» вперше був сформульований британським філософом Майклом Полані. Наприкінці 50-х років XX століття він запропонував свою концепцію неявного знання та здійснив дослідження деяких його специфічних характеристик. Результатами його досліджень стало розрізнення знань на об'єктивні та суб'єктивні. Суб'єктивні знання він

назвав особистісними. Особистісне знання, в свою чергу, диференціюється їм на явне та неявне. Особистісне знання М.Полані характеризує також як інтелектуальну самовіддачу, пристрасний вклад, того хто пізнає. Науковець в ході узагальнення результатів проведених досліджень приходять до висновку, що встановлення істини стає залежним від ряду власних, імпліцитних засад та критеріїв суб'єкта, які не піддаються формальному визначенню. Особистісне знання обумовлено суспільством та культурою всього суспільства, але безпосередньо залежить від індивідуальних особливостей суб'єкта сприймати навколишнє середовище. В результаті, в індивідуальній свідомості відображаються особливості життя та діяльності конкретного суб'єкта, його власний життєвий досвід, а також особливості його характеру, темпераменту, рівень його особистої культури тощо. Особистісне знання характеризує неповторний духовний світ суб'єкта, який включає в себе неявне знання. Зазначене припускає важливість розгляду персонального досвіду як передумови формування будь-якої індивідуальної свідомості. В повсякденному житті результат узагальнення (цілісний, сталий образ світу), на думку М. Полані, складається поволі, в потемках. Водночас, він детермінує зв'язок, відтворення, варіації всього різноманіття конкретних форм, видів представлень, мислення, діяльності, характерних для суб'єкта практичної діяльності. Функціональне призначення внутрішнього ідейного континуума, постійні вібрації якого супроводжують людину на протязі всього життя, - це настройка практичного, духовного та практично-духовного засвоєння дійсності, в тому числі професійного простору. Акумулюючи різноманіття моделей світу, що мимовільно утворюються, актуалізуючи їх, свідомість суб'єкта визначає певний образ думки та дії. Таким чином, персональний досвід суб'єкта відіграє роль скритої опори, на якій базується будова його самореалізації.

Спираючись на погляди М.Полані, можливо припустити, що наявні у спеціаліста певної професійної галузі знання не завжди формалізуються, що припускає наявність «мовчазних» компонентів їх свідомості. Виходячи з цього, таке знання може характеризуватися як периферійне, імпліцитне. Воно латентне знаходиться в схемах сприймання, що обумовлено практичним досвідом, мистецтвом, тілесними навичками, індивідуальним досвідом, освіченістю суб'єкта. Неявне знання певним чином «супроводжує» суб'єкта та, перш за все, пов'язано з його пізнавальною діяльністю. Іншими словами, неявне знання – це явище свідомості, обумовлено органами відчуттів, але воно не пройшло свідомість в повному обсязі, не оформлено логічно та не вербалізовано. В результаті неявне знання зберігається на рівні окремого суб'єкта, на рівні його свідомості, є невидимим, «мовчазним» та непередаваним.

На сьогоднішній день в науковій літературі існує різноманіття подібних з терміном «неявне знання» понять. Його нерідко ототожнюють з фоновим, передумовним, інтуїтивним, авербально-ідеальним, периферійним, інструментальним, контекстним, об'єктивированим, парадигмальним тощо. Значна кількість подібних термінів викликана галузевою приналежністю дослідників цього явища. Існують філософські, соціологічні, аксіологічні, психологічні уявлення про неявне знання. Окрім цього, слід враховувати наявність внутрігалузових течій дослідницької думки. Ми не вважаємо за доцільним в змісті цієї статті звернення до аналізу історичного ґенезу поняття «неявне знання» та розгляду його розуміння в різних наукових галузях. Водночас, дослідження в зазначеному напрямку, безумовно, визначається нами як необхідна умова для конкретизації змістовного наповнення поняття «неявне знання» для залучення його в освітній простір майбутнього правоохоронця.

В межах піднятих для обговорення питань ми ґрунтуємося на психологічному розумінні неявного знання, який характерний для М.Полані та Л.О. Мікешіної. Вони вважають, що основним носієм неявного знання виступає особистість, суб'єкт діяльності. Зазначене явище характеризується як фонове, що не уявлено безпосередньо, воно невербалізовано, але присутнє в самому суб'єкті, не зводиться тільки до його пам'яті власного особистісного знання як засади надання предметного сенсу новим сенсорним знанням.

Духовна діяльність суб'єкта, тобто діяльність його свідомості (всіх її елементів), виступає основою вищої професійної освіти. Будь-яке знання сполучено з духовною діяльністю людини та виступає її результатом. Засвоєння накопичених знань суб'єктом повинне базуватися на індивідуальній свідомості та в свою чергу формувати її. Іншими словами, на нашу думку, процес передачі знань в процесі вищої професійної освіти мусить бути орієнтованим на суб'єктні передумови їх опрацювання. Неявне знання – це іманентна характеристика майбутнього суб'єкта правоохоронної діяльності, це, навіть не характеристика – це суттєвий елемент його свідомості. Це те, що існує в ньому самому, як індивідуальна умова його сутності. Зазначене обумовлює потенційні можливості використання феномену «неявного знання» в процесі професійної соціалізації, в тому числі професійного навчання майбутнього суб'єкта правоохоронної діяльності.

Висловлена вище думка, знаходить своє підтвердження в педагогіці вищої школи сьогодні. А.Д. Майданський, здійснив спробу аналізу значущості феномену «неявного знання» в ході проведення лекційного заняття [2]. В результаті проведеного дослідження він зазначає, що неявне знання – це «інструментальна» периферія, що не потрапляє в фокус уваги,

- це як раз те, що дає жива лекція зверху та окрім тексту. Особистісна «інтонація» думки викладача здійснює сугестивну дію на слухача. Між лекцією та її конспектом – така ж різниця, як між живою грою піаніста та звукозаписом його виступу. В формі конспекту подана минула думка, яка вже здійснилася. На лекції ця ж думка розгортається та здійснюється на очах слухачів. Потужність потенціалу неявного знання суб'єкта, на думку науковця, виступає важливим фактором якості освіти. З давнини в педагогіці тратиться багато зусиль для визначення її параметрів. Процес вимірювання припускає визначення якості за допомогою кількості – найчастіше - це вірні відповіді на питання тестів чи сума «кредитних одиниць». Вимірюючи успішність балами, необхідно віддавати собі звіт, що вимірюється в даному випадку тільки кількість інформації, яка відклалася в активній пам'яті. Знання, на відміну від інформації, - річ нематеріальна. Спроби виміряти знання балами чи битами можна порівняти з спробою вимірювання глибини мислення в літрах. Для оцінки «величини» знання придатні тільки суто якісні, етично забарвлені категорії. Неможливо таким шляхом визначити якість знань. Людина може оцінити їх повноту чи недостатність по відношенню до знань які він вже має, в тому числі на основі існуючої суб'єктної бази неявного знання як фільтру їх обсягу. Орієнтація на критерії якості знання обрані згідно певного усередненого зразка призводить до перетворення вищої професійної школи виключно в систему навчання, а не освіти.

На нашу думку, основними орієнтирами для вищої професійної освіти в системі МВС України повинне бути формування передумов для становлення компетентності та професіоналізму майбутніх правоохоронців. Для цього необхідно створювати умови для засвоєння знань з врахуванням суб'єктних характеристик майбутніх працівників міліції. В процесі одержання освіти курсанти засвоюють саме знання, а не інформацію чи данні. Процес оволодіння цими знаннями припускає, окрім наявності когнітивних здібностей у курсантів свідомо розуміти ці знання, існування суб'єктних передумов їх засвоєння – ціннісні, мотиваційні елементи. Останні, на нашу думку, є результатом духовної діяльності суб'єкта, в тому числі її периферійної складової – неявного знання.

Наведені вище авторські погляди на концептуальні засади вищої професійної освіти системи МВС України не претендують на вичерпність. Їх доцільно розглядати як спробу окреслити основні проблемні питання для системи вищої школи МВС сьогодення та визначити можливі шляхи їх вирішення. Подальший рух в зазначеному напрямку досліджень дозволить конкретизувати психологічне розуміння поняття «неявне знання» та більш ґрунтовно визначити його місце та змістовне навантаження в просторі вищої спеціалізованої освіти в системі МВС України

Література

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2000 – 720 с.
2. Майданский А.Д. Лекция в структуре «неявного знания» / А.Д. Майданский // Alma Mater. 2009. – № 5. – С. 16 – 19.

МАКСИМЧУК Л.В.,
викладач кафедри іноземної
філології, Хмельницький
національний університет
м. Хмельницький

ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЕКОНОМІСТІВ-МІЖНАРОДНИКІВ У КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН

У статті розкрито можливості використання дидактичних ігор і тренінгів у процесі гуманітарної підготовки майбутніх економістів-міжнародників.

Ключові слова: економісти-міжнародники, конфлікти.

В статье раскрыты возможности использования дидактических игр и тренингов в процессе гуманитарной подготовки будущих экономистов-международников.

Ключевые слова: экономисты-международники, конфликты.

In the article the using of didactics games and training in the process of humanitarian preparation of future economists-specialists in international law are exposed.

Key words: economists-specialists in international law, conflicts.

Історичні трансформації в кожному суспільстві супроводжуються не тільки процесами утворення та розвитку держав, формуванням народностей і консолідацією націй, зміною політичних режимів і становленням соціальних інститутів, розвитком економіки, технічного прогресу, науки та культури, але й завжди пов'язані з певними обмінами й контактами між соціальними групами різних країн, тобто з міжнародними відносинами в найширшому розумінні цього слова. На зламі другого і третього тисячоліть значно зросло їх значення, що пов'язано з процесами глобалізації світового співтовариства, в якому перебувають всі країни світу в стані різноманітних і багатогранних взаємодій.

Однією з галузей міжнародних відносин є економічні зв'язки, у яких беруть участь фахівці зовнішньоекономічної діяльності – економісти-міжнародники, які отримують спеціальну освіту у ВНЗ.

Аналіз літературних джерел дає змогу встановити, що серед проблем

наукового дослідження, які складають предмет теорії міжнародних відносин і підготовки економістів-міжнародників для професійної діяльності у цій сфері, виокремлюються такі, котрі безпосередньо пов'язані людським фактором у них, а саме: «учасники міжнародних відносин», «конфлікти і співробітництво в міжнародних відносинах» [4, с. 12], що й обумовлюють певні особливості підготовки студентів цього профілю у ВНЗ.

Розвиток економічної освіти в Україні обумовлюється потребою у висококваліфікованих фахівцях для різних сфер економіки. Але водночас економічна освіта повинна торкатися не лише суто економічної сторони життєдіяльності, але й включати також моральні, етичні, психологічні аспекти підготовки майбутнього фахівця. До людини сьогодення висувуються вимоги не лише діяти, але й мислити по-новому. Тому дедалі частіше в процесі професійного навчання економічних дисциплін відходять від переважного використання традиційних методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій дозволяє дійти висновку, що серед основних питань, які стосуються впровадження сучасних технологій навчання, є пошуки можливостей органічного поєднання та взаємоузгодження традиційних методів реалізації навчального процесу з новими методами його інтенсифікації й активізації, що забезпечують формування необхідних якостей майбутнього фахівця. Ця прогресивна тенденція в педагогіці дає змогу гармонізувати професійну підготовку майбутніх економістів, щоб розвинути в них гнучкість мислення, адаптованість до будь-яких ситуацій, ініціативність, самостійність у прийнятті рішень і разом з тим уміння працювати в колективі, творчий підхід до розв'язання проблем практичної діяльності.

З метою визначення особливостей професійної підготовки майбутніх економістів-міжнародників проводився аналіз літературних джерел у напрямку визначення сутності, ролі та значення міжнародних відносин у житті людського суспільства, що дозволяє узагальнити сутність цього поняття у такому формулюванні: «Міжнародні відносини є специфічною галуззю суспільних відносин, реалізуються як у формах економічних, політичних, культурних, правових і дипломатичних взаємодій, так і у взаємовідносинах між великими соціальними групами, об'єднаними в держави, союзи держав, суспільні економічні, політичні рухи» [4, с. 8].

Таким чином побудова й успішна реалізація ефективних відносин між різними державами покладається на фахівців, котрі отримують професійну підготовку для майбутньої діяльності у сфері міжнародних відносин, у тому числі й у галузі зовнішньоекономічної діяльності.

Однією з гуманітарних дисциплін, що є професійно-орієнтованим курсом освітньо-професійної програми підготовки фахівців зі спеціальності «Міжнародні економічні відносини», визначена «Конфліктологія та теорія

переговорів». Вона є важливою дисципліною циклу гуманітарної, професійної та практичної підготовки, що надає студентам системні теоретичні знання для дослідження міжнародних конфліктів та переговорного процесу з їх управління та врегулювання.

Курс складається з двох частин: «Конфліктологія» та «Теорія переговорів». Метою його вивчення є теоретичний аналіз, по-перше, концептуальних основ виникнення, суті, функцій та типів міжнародних конфліктів, методики попередження та управління ними, і, по-друге, суті та методології міжнародних переговорів, їх засобів, техніки, стратегії та тактики.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Конфліктологія та теорія переговорів» є:

- надання системних теоретичних знань з міжнародної конфліктології та теорії переговорів, що необхідні для формування навичок професійної роботи у майбутніх економістів-міжнародників;
- ознайомлення з процесами, що відбуваються у сфері міжнародних конфліктів та методикою їх управління та регулювання на основі побудови оптимальних міжособистісних взаємин.

У результаті вивчення дисципліни «Конфліктологія та теорія переговорів» майбутній економіст-міжнародник повинен **знати**:

- природу міжнародних конфліктів їх суть, функції та типи, що потребує знань не тільки з фахових дисциплін, які відображають сутність міжнародних відносин, але й з гуманітарних дисциплін, які допомагають студентам конструювати оптимальні моделі міжособистісної взаємодії та знаходити найкращі способи для розв'язання можливих конфліктних ситуацій;
- засоби та методи управління конфліктами, їх профілактики і попередження, що потребує від студентів використання теоретичної підготовки на практиці шляхом апробації цих методів під час навчання у ВНЗ за допомогою участі у змодельованих професійних ситуаціях, що включають в себе зразки можливих конфліктів;
- роль посередництва у регулюванні міжнародних конфліктів та здійсненні відповідних переговорів у економічній сфері;
- методологію, засоби та техніку, тактику та стратегію, які застосовуються на міжнародних переговорах;
- структуру переговорного процесу і стилі ведення міжнародних переговорів, що потребує від студентів знань бар'єрів спілкування і способів їх уникнення.

Майбутній економіст-міжнародник повинен також володіти такими **вміннями**:

- знаходити в науковій та довідковій літературі потрібну інформацію

про конструювання оптимальних моделей міжособистісної взаємодії, що спрямовує пошуки студентів до опрацювання спеціальних посібників з навчальних, соціально-психологічних тренінгів, аналізу спеціальних тренінгових програм (Л. Бондарева [1], І. Мельничук [2], Є.Сидоренко [3]);

- застосовувати набуті знання для теоретичного дослідження міжнародних конфліктів та переговорного процесу у сфері зовнішньоекономічної діяльності;
- аналізувати причини виникнення і шляхи врегулювання міжнародних криз та конфліктів, а також вирішення конфліктних ситуацій в економічній сфері;
- володіти методикою підготовки документів для ведення дипломатичних переговорів на тему зовнішньоекономічної діяльності.

Для досягнення зазначених завдань у навчальному плані з дисципліни «Конфліктологія та теорія переговорів» передбачені різні форми роботи: лекції, семінари, наукові конференції, ділові ігри та самостійна робота студентів. Особлива увага приділяється використанню спеціальних дидактичних ігор і навчальних тренінгів (як основних засобів інтерактивних технологій) в процесі вивчення цієї дисципліни.

Так, під час вивчення теми 1 – «Поняття, предмет та завдання курсу «Конфліктологія та теорія переговорів». Міжнародний конфлікт», студенти не тільки конкретизують критерії класифікації міжнародних конфліктів, визначають характеристики їх основних типів, зміст і структуру міжнародного конфлікту, його фази розвитку, але й в умовах активної участі в тренінгових програмах на практичних заняттях мають змогу побачити моделі таких конфліктів.

Вивчення теми 2 – «Моделі конфліктної поведінки суб'єктів міжнародних відносин» – дає змогу студентам структурувати типологію стратегії поведінки суб'єктів міжнародних відносин у економічній сфері в процесі взаємодії та її особливості. Вивчаючи раціональний конфлікт та його різновиди (пряме, відкрите протиставлення, наївне, але усвідомлене протиставлення, ретельно масковане протиставлення) студенти мають змогу аналізувати конфлікт як самоціль. Саме в умовах навчальних тренінгів під час активної участі в апробації моделей кожного з підвидів конфліктів (як засобу самоідентифікації, як засобу компенсації суспільно-психологічних комплексів) майбутні економісти-міжнародники розглядають можливість виникнення таких конфліктів як наслідок вибраного типу і змісту соціально-психологічних комплексів та соціально-історичної ролі. Саме в умовах тренінгів студенти краще засвоюють сутність статусних конфліктів та їх особливості.

Вивчаючи тему 3 – «Засоби та методи управління конфліктами» – студенти мають змогу уточнити зміст поняття «управління конфліктом» й апробувати зразки професійних дій у цій сфері. Саме на практичних заняттях у формі ділових ігор і навчальних тренінгів майбутні економісти-міжнародники засвоювали основні напрямки діяльності суб'єктів економічних міжнародних відносин з управління міжнародним конфліктом виконуючи почергово необхідні дії для симптоматики, діагностики, прогнозування, профілактики, попередження, стимулювання, ослаблення, врегулювання та вирішення конфлікту. Особлива увага приділяється структурним методам управління конфліктом та засобам дії на його учасників. Студенти апробували на практиці основні форми завершення конфлікту: вирішення, врегулювання, згасання, усунення або переростання в інший конфлікт, і конкретизували умови та фактори конструктивного вирішення конфлікту, логіку й основні стратегії виходу із конфліктних ситуацій (суперництво, компроміс, пристосування, уникнення проблеми, співробітництво) і способи вирішення конфліктів у зовнішньоекономічній діяльності.

Аналізуючи основні принципи, фази, типи угод та рішення при врегулюванні конфлікту (тема 4), студенти визначали особливості та переваги мирного врегулювання конфлікту, характеризували ситуації силової асиметрії, рівності сил учасників та хворобливого пата у конфліктах та їх вирішення. Під час участі студентів у змодельованих конфліктних ситуаціях професійного спрямування студентами засвоювалися основні принципи врегулювання конфлікту (поступовість і синхронність), основні фази врегулювання конфлікту (стабілізація, діалог, переговорна й імпліmentaційна фази), можливі типи угод при врегулюванні конфлікту (угода про перемир'я, угода про вирішення конфлікту), можливі типи рішень при врегулюванні конфлікту (принципово нове рішення, серединне рішення, асиметричне рішення).

Вивчення теми 5 – «Третя сторона та її роль у врегулюванні конфлікту» – дає змогу майбутнім економістам-міжнародникам в умовах ігрових і тренінгових ситуацій апробувати засоби дії третьої сторони на учасників конфлікту (переконання і надання допомоги, здійснення тиску і обмеження конфліктних дій; миротворчі сили та санкції третьої сторони у врегулюванні конфлікту; практичні підходи у діяльності третьої сторони: дії по підтримці миру, миротворча діяльність тощо). Студенти не тільки ознайомлюються з поняттям «посередник» та його функції, але й досліджують ефективність технології посередницької діяльності, аналізують труднощі здійснення посередницької діяльності та вимоги, які пред'являються до посередника, вивчають багатогранність посередництва та його види, знайомляться з неофіційним посередництвом та основними його напрямками в зовнішньоекономічній діяльності, визначають умови, при яких посередництво

є ефективним, і моменти, які сприяють посередництву.

Особливе значення має використання дидактичних ігор і навчальних тренінгів під час вивчення тем 6-8, що стосуються переговорного процесу як способу вирішення конфліктів (підготовка і стилі ведення до переговорів, структура переговорного процесу). Студенти мають змогу використовувати знання і вміння набуті під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, застосовуючи психологічний механізм переговорного процесу (узгодження цілей та інтересів, прагнення до взаємної довіри, забезпечення взаємного контролю сторін), технологію ведення переговорів (способи подачі позицій, принципи взаємодії з опонентом), дотримуючись етапів ведення переговорів (взаємне уточнення точок зору, концепцій, дискусія, робота над угодою та ін.), використовуючи способи подачі позицій (відкриття позиції, закриття позиції, підкреслювання спільностей і відмінностей у позиціях) і тактичні прийоми на переговорах, орієнтовані на партнерський підхід (поступове підвищення складності питань, поділ проблеми на складові, збільшення альтернативності переговорних рішень) з метою формування переговорної гнучкості і переговорної культури – основи для попередження конфліктів.

Отже використання дидактичних ігор і навчальних тренінгів, які ми розглядаємо як засоби інтерактивних технологій, сприяє кращому засвоєнню теоретичного матеріалу і практичній підготовці майбутніх економістів-міжнародників до професійної діяльності під час вивчення гуманітарних дисциплін професійного спрямування.

Подальші наукові пошуки ми будемо проводити в напрямку розробок спеціальних тренінгових програм для фахової підготовки майбутніх економістів-міжнародників у процесі вивчення гуманітарних дисциплін

Література

1. Бондарева Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. І. Бондарева. – Київ. – 2006. – 21 с.
2. Мельничук І. М. Цільові аспекти використання тренінгів / І. М. Мельничук // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи : зб. наук. пр. Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини. Випуск 19. / ред. кол. : Н. С. Побірченко (гол. ред.) та ін. – Умань : УДПУ імені Павла Тичини, 2007. – С. 185–191.
3. Сидоренко Е. В. Тренинг коммуникативной компетенции в деловом

взаимодействи / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 208 с.

4. Цимбалістий В.Ф. Теорія міжнародних відносин : навч. посібник / В. Ф. Цимбалістий ; 3-е вид. доп. та вип. – Львів, 2007.

МЕЛЮХІНА Н.Є.,

аспірант,

Класичний приватний університет,

м. Запоріжжя

МОДЕЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО РОБОТИ В СИСТЕМІ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

У статті представлено концептуальну модель формування готовності майбутнього викладача вищого навчального закладу до роботи у системі дистанційного навчання. Зазначено, що результатом підготовки є формування готовності до роботи у системі дистанційного навчання. Визначено мету, завдання, принципи, умови, зміст та методи формування готовності майбутніх викладачів до роботи у системі дистанційного навчання.

Ключові слова: викладач вищого навчального закладу, дистанційне навчання, концептуальна модель, готовність.

В статье представлена концептуальная модель формирования готовности будущего преподавателя высшего учебного заведения к работе в системе дистанционного обучения. Отмечено, что результатом подготовки является формирование готовности к работе в системе дистанционного обучения. Определены цель, задачи, принципы, условия, содержание и методы формирования готовности будущих преподавателей к работе в системе дистанционного обучения.

Ключевые слова: преподаватель высшего учебного заведения, дистанционное обучение, концептуальная модель, готовность.

The article presents a conceptual model of the formation of readiness of the future teacher of higher educational institution to work in the system of distance learning. It was noted that the result of training is formation of readiness for work in the system of distance learning. Determines the goal, objectives, principles, terms, contents and methods of preparedness of future teachers to work in the system of distance learning.

Key words: teacher of higher educational institutions, distance learning, conceptual model, readiness.

Постановка проблеми. Дистанційне навчання з кожним роком все більш займає провідні позиції у системі вищої професійної школи. Цьому сприяють не лише світові тенденції технологічного та інформаційного розвитку суспільства, а й необхідність у отриманні високоякісної освіти відповідно до принципу «навчання протягом усього життя». В таких умовах дистанційна освіта має суттєві переваги перед традиційною очною, але, на жаль, на сьогодні залишається чимало проблем з приводу впровадження та реалізації даної форми навчання. Однією з таких проблем є підготовка викладачів до роботи у системі дистанційного навчання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Питання підготовки викладачів дистанційного навчання (тьюторів) розглядається в роботах О. Андрєєва, В. Арешонкова, Х. Беккера, Р. Бергера, В. Бикова, Л. Брескіної, В. Гравіта, С. Калашникової, Т. Койчевої, В. Кухаренко, Г. Молодих, В. Олійника, Є. Полата, Н. Сиротинко, О. Третьяк та ін.

Невирішена частина проблеми. Здійснений нами аналіз наукової літератури з питань підготовки майбутніх викладачів ВНЗ до роботи у системі дистанційного навчання, дав змогу визначити, що на сьогодні підготовка здійснюється лише у напрямку відпрацювання умінь та навичок здійснення такої діяльності. Поза увагою під час науковців залишається особистісний компонент готовності до діяльності у віртуальному просторі, що суттєво зменшує ефективність підготовки.

Мета даної роботи. Виходячи з зазначеного метою статті є розробка комплексної моделі підготовки майбутніх викладачів ВНЗ до роботи у системі ДН.

Основний матеріал і результати дослідження. Процес підготовки майбутніх викладачів ВНЗ до роботи у системі дистанційного навчання, на наш погляд, є цілком можливим у рамках цільових розвивальних програм, які передбачають специфіку умов організації цього процесу. Ефективність такої підготовки майбутніх педагогів вищої школи залежить, згідно з системним підходом, від конструктивності її концептуальної моделі, об'єктивності критеріїв і показників її розвитку, засобів та методів розвитку її складових. Отже, доцільним є аналіз розробленої нами моделі професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи до роботи в системі дистанційного навчання у процесі магістерської підготовки.

Взагалі, моделювання є універсальним методом, що широко застосовується в різних галузях науки. Під моделюванням розуміють процес побудови та дослідження моделі.

Модель це концептуальний інструмент, орієнтований, в першу чергу, на управління процесом або явищем, яке моделюється [1, с. 221]. Модель може бути формальною або змістовною. Методологічною основою розробки

змістовної моделі є системний аналіз. Модель це штучна система елементів, яка з певною точністю відображає деякі властивості, сторони, зв'язки об'єкта, що досліджується [6, с. 120].

Концептуальна модель це змістова модель, при розробці якої використовуються теоретичні концепти та конструкти певної предметної галузі [1, с. 222].

Модель професійної підготовки майбутнього спеціаліста розуміється як опис цілей навчання, представлений у вигляді системи основних завдань; науково обґрунтовані підходи до визначення змісту навчання; сукупність принципів, пов'язаних з підготовкою спеціаліста-професіонала; форми та методи навчання; етапи підготовки професіонала-спеціаліста; педагогічні умови [7, с. 48]; результат [4, с. 44].

На наш погляд, результатом підготовки майбутніх педагогів вищої школи до роботи у системі дистанційного навчання є готовність до здійснення такої діяльності. Тому концептуальна модель професійної підготовки у процесі навчання в магістратурі розроблена нами на основі закономірностей розвитку готовності до діяльності загалом та окремих її складових. Згідно з положеннями теорії функціональних систем П. Анохіна [2], концептуальна модель містить три блоки: цільовий, змістовно-операційний та результативний. Цільовий блок містить мету та завдання; змістовно-операційний – принципи, умови, етапи, форми і методи формування готовності майбутніх викладачів ВНЗ до роботи у системі дистанційного навчання; результативний – критерії та результат (рис. 1).

Як відомо, якість професійної підготовки залежить від ступеню обґрунтованості трьох основних моментів: мети навчання (для чого вчити), зміст навчання (чому навчати) і принципів організації навчального процесу (як навчати).

Відповідно до розробленої нами моделі, метою професійної підготовки майбутніх викладачів ВНЗ в магістратурі є цілеспрямований, керований розвиток у них готовності до роботи у системі ДН, що потребує вирішення ряду завдань:

- формування когнітивного компоненту готовності, що виявляється у формуванні системи знань стосовно специфіки діяльності у системі ДН;
- формування конативного компоненту готовності, що полягає у формуванні умінь, які забезпечать ефективну діяльність викладача у системі ДН;
- розвиток спрямованості особистості магістрантів на діяльність у системі ДН, яка полягає у розвитку у магістрантів цінностей та мотивів, які спонукають майбутніх викладачів працювати у системі

ДН;

- розвиток здатності до саморегуляції, яка полягає в усвідомленні власних психічних та психофізіологічних станів, їх контролювання та корекцію;
- розвиток рефлексивних здібностей, що передбачає формування у майбутнього викладача здатності усвідомлювати себе з погляду інших суб'єктів освітнього процесу у мінливих ситуаціях професійно-педагогічної діяльності, усвідомлювати, критично оцінювати та визначати шляхи конструктивного вдосконалення власної викладацької діяльності у системі ДН.

Поетапне вирішення кожного із зазначених завдань призводить до розвитку готовності майбутніх викладачів вищого навчального закладу до роботи у системі ДН.

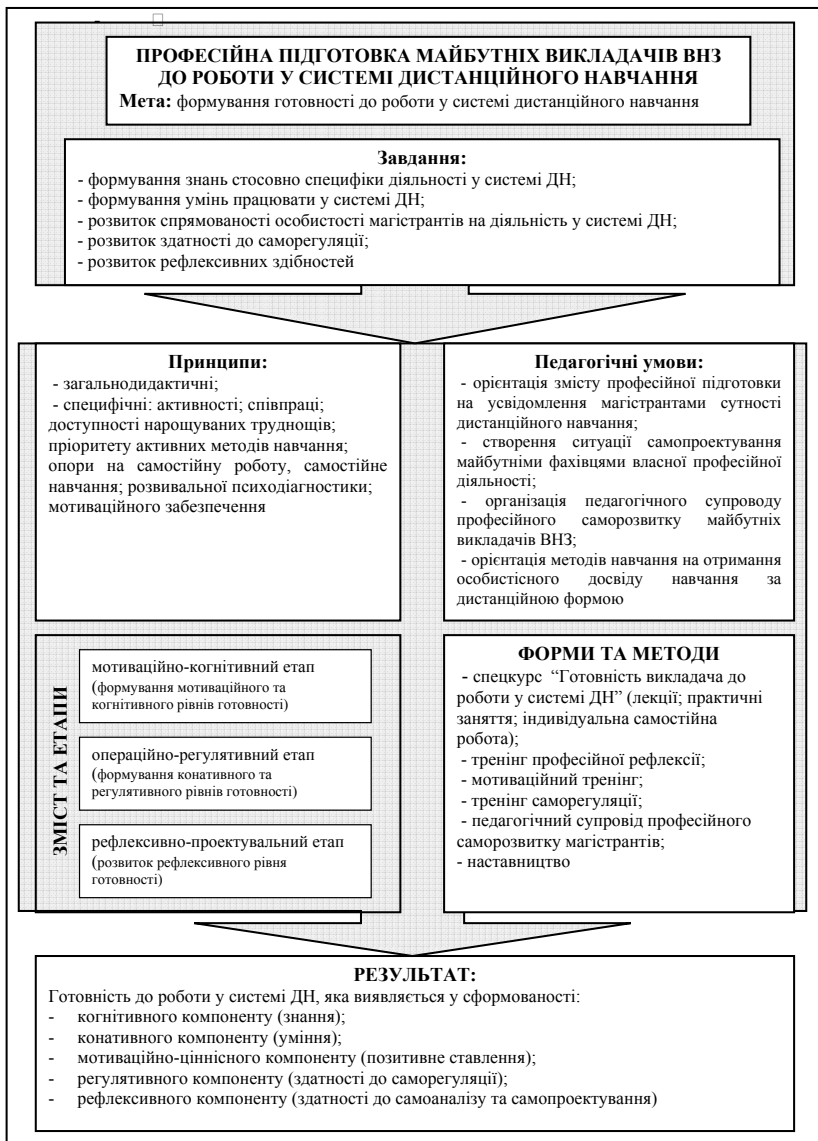
Досягнення мети та вирішення поставлених завдань забезпечується адекватним визначенням таких положень, які стали б підґрунтям існування системи, тобто принципів. Принцип – основне вихідне положення будь-якої теорії, вчення, концепції, провідна ідея, основне правило діяльності [8, с. 260].

Перш за все, організація навчального процесу у магістратурі має бути зорієнтована на загальнодидактичні принципи, які визначені вітчизняними науковцями [3; 9; 10], як базові, а саме: системності, цілеспрямованості, систематичності, індивідуального підходу, оптимального поєднання всіх форм організації навчального процесу, послідовності реалізації форм і методів навчання тощо.

Крім того, розвиток готовності майбутніх викладачів ВНЗ до роботи у системі ДН у процесі магістерської підготовки базується на специфічних принципах, які визначаються на основі закономірностей розвитку цього феномену. До специфічних принципів ми відносимо такі: 1) принцип активності; 2) принцип співпраці; 3) принцип доступності нарощуваних труднощів; 4) принцип пріоритету активних методів навчання; 5) принцип опори на самостійну роботу; 6) принцип мотиваційного забезпечення; 7) принцип нелінійного управління.

Вказані принципи виступають вихідними положеннями побудови стратегії формування готовності майбутнього викладача ВНЗ до роботи у системі ДН у процесі магістерської підготовки.

Розроблена нами структура готовності викладача ВНЗ до роботи у системі ДН, а також специфіка магістерської підготовки майбутніх педагогів вищої школи дали змогу виокремити умовно визначені етапи її розвитку.



Перший етап – мотиваційно-когнітивний – спрямований на забезпечення принципу мотиваційного забезпечення магістерської підготовки, який передбачає цілеспрямоване формування у майбутніх педагогів вищої школи не тільки мотивації професійно-педагогічної діяльності у системі ДН, але й мотивації професійного саморозвитку, мотивації формування та розвитку готовності до роботи у системі ДН. Це взаємопов'язано з усвідомленням магістрантами сутності готовності до роботи у системі ДН, усіх її складових, тобто формуванням відповідних знань про: готовність як інтегративну властивість суб'єкта професійної діяльності; структуру готовності; зміст та особливості професійної діяльності викладача вищого навчального закладу у системі ДН; сутність саморегуляції педагога вищої школи у процесі діяльності в умовах ДН, механізми та чинники її реалізації; сутність та особливості професійної рефлексії викладача ВНЗ.

Від повноти засвоєних знань залежить адекватність ідеальної моделі готовності до роботи у системі ДН, відображеної у свідомості майбутніх педагогів вищого навчального закладу та можливість переведення їх на рівень операцій та дій.

Другий етап – операційно-регулятивний – спрямований на розвиток професійних умінь, що забезпечують формування готовності майбутніх викладача ВНЗ до роботи у системі ДН. Це: уміння аналізувати власну готовність до роботи у системі ДН: визначати мету, завдання, умови, засоби власної діяльності; уміння визначати власні професійні якості, мотивацію, цінності; уміння працювати у системі ДН: педагогічні, організаційні, інформаційні; уміння здійснювати професійну саморегуляцію; рефлексивні вміння: контролювати власні дії, у тому числі й розумові, відстежувати логіку розгортання власної думки; бачити у відомому невідоме, в очевидному незвичне, тобто бачити суперечності, які є чинниками руху думки; здійснювати діалектичний підхід до аналізу ситуації, займати позиції різних спостережників, перетворювати пояснення того, що спостерігається чи аналізується, залежно від мети та умов; використовувати теоретичні методи пізнання з метою аналізу знання, його структури та змісту.

Третій етап – рефлексивно-проектувальний – забезпечує формування: позитивне ставлення до діяльності у системі ДН та до себе як суб'єкта цієї діяльності; здатності до саморегуляції власної професійної діяльності викладачем; рефлексивності майбутнього викладача ВНЗ як якості, що полягає у здатності до аналізу власної професійної діяльності та до зміни на основі цього аналізу самої діяльності.

У процесі професійного становлення та розвитку викладача ВНЗ як суб'єкта професійної діяльності його готовність до діяльності у системі ДН теж розвивається. Вона проходить у своєму розвитку три рівні – понятійний

(низький), операційний (середній) та особистісний (високий). Кожен наступний рівень повинен містити в собі попередні рівні та в цілому забезпечувати повне (цілісне) усвідомлення викладачем вищого навчального закладу себе як суб'єкта професійної діяльності.

Успішне формування готовності майбутніх викладачів ВНЗ до роботи у системі ДН забезпечується використанням специфічних форм і методів.

Форма організації навчання розглядається як спосіб існування його змісту, який реалізується через спеціально організовану діяльність магістрантів та викладача в навчальному процесі, а методи формування як шляхи та засоби управління відповідною діяльністю магістрантів з метою формування у них готовності до роботи у системі ДН [5, с. 17].

Методи магістерської підготовки визначалися нами відповідно до закономірностей формування кожного з рівнів сформованості компонентів готовності викладача ВНЗ до роботи у системі ДН (понятійного, операційного, особистісного).

Згідно із розробленою концептуальною моделлю, формування знань відбувається завдяки введенню спецкурсу "Готовність викладача ВНЗ до роботи у системі ДН", що містить лекційні, практичні заняття та передбачають індивідуальну самостійну роботу магістрантів.

Специфікою даних спецкурсів є те, що вони викладалися частково при очних зустрічах з магістрантами, а частково – дистанційно.

Лекційні заняття та індивідуальна самостійна робота магістрантів спрямовані на розвиток понятійного рівня готовності майбутніх педагогів вищої школи до роботи у системі ДН. Згідно із запропонованою моделлю, формування умінь відбувається за умови орієнтації методів навчання на отримання особистісного досвіду навчання за дистанційною формою. Методами формування зазначених умінь є розробка власного дистанційного курсу у межах спецкурсу "Розробка та використання електронної системи в навчанні" та тренінги як активні методи навчання.

Важливою складовою як спецкурсу так і тренінгів є розвиток професійних якостей особистості, у яких відображено виявляється особистісний рівень сформованості майбутніх викладачів ВНЗ до роботи у системі ДН. Саме на цьому рівні здобуті позаособистісні знання набувають внутрішньоособистісної актуальності, стають ціннісним регулятором подальшої професійної діяльності та перетворюються у професійні якості. У методичному плані розвиток цих якостей відбувається у процесі впровадження у навчальний процес магістрантів активних методів навчання, а саме тренінгів. Результатом їх використання є розвиток позитивної самооцінки майбутньої діяльності у системі ДН та себе як суб'єкта цієї діяльності, здатності до саморегуляції та рефлексивності.

Висновки і перспективи подальших розвідок у даному напрямі. Таким чином, у розробленій нами концептуальній моделі підготовки майбутніх викладачів ВНЗ до роботи у системі ДН відображено мету, завдання, принципи, умови, зміст та методи формування у них готовності до роботи у системі ДН, шляхом планомірного розвитку кожного її структурного компонента на понятійному, операційному та особистісному рівнях. Результатом чого є високий рівень сформованості готовності майбутніх педагогів вищої школи до роботи у системі ДН, який виявляється у позитивній самооцінці власної професійної діяльності в умовах ДН та себе як суб'єкта цієї діяльності, високому рівні саморегуляції рефлексивності, розвинутими на основі відповідних знань та вмінь.

У подальших дослідженнях більш детально будуть розкриті усі складові представленої нами моделі.

Література

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс / А.А. Андреев. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
2. Анохин П.К. Кибернетика функциональных систем: избр.тр. / П.К. Анохин; [под общ. ред. К.В. Судачова]. – М. : Медицина, 1998. – 397 с.
3. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса (Общедидактический процесс) / Ю.К. Бабанский. – М. : Педагогика, 1982. – 189 с.
4. Будас Ю.О. Формування готовності майбутніх учителів до інноваційної педагогічної діяльності засобами ділової гри / Ю.О. Будас // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / гол.ред. : М.Т. Мартинюк. – Умань : РВЦ «Софія», 2009. – Ч. 1. – С. 43-51.
5. Гаврилова Е.Л. Формы и методы обучения как средства реализации целей ОДО / Е.Л. Гаврилова // Качество дистанционного образования: концепции, проблемы : тезисы докладов. – Жуковский : МИМ ЛИНК, 2001. – С. 17-21.
6. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження: Методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – Київ-Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
7. Кудakov О.Р. Модель формирования профессионала-специалиста на основе компетентностного подхода / О.Р. Кудakov, Г.У. Матушанский // Материалы международного методологического семинара 28-29 февраля 2008 г. – СПб : ИПТО РАО, 2008. – С. 48-56.

8. Професійна освіта : Словник : Навч.посіб. / Уклад. С.У. Гончаренко та ін.; За ред.. Н.Г. Николо. – К. : Вища школа, 2000. – 380 с.
9. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В.А. Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 336 с.
10. Сластёнин В.А. Профессиональная готовность учителя к воспитательной работе: содержание, структура, функционирование / В.А. Сластёнин // Профессиональная подготовка учителя в системе высшего образования. – М. : Изд-во Моск.пед.ин-та, 1982. – С. 14-28

МІРОШНИЧЕНКО Е.В.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри української та іноземних
мов, Криворізький економічний
інститут ДВНЗ «Київський
національний економічний
університет імені Вадима Гетьмана»,
м. Кривий Ріг

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ОСВІТИ В ЕКОНОМІЧНОМУ ВНЗ

У статті розглядаються проблеми підвищення якості іншомовної освіти у ВНЗ економічного профілю. Досліджено теоретико-методологічні основи розвитку іншомовної освіти, сформульовано принципи побудови її моделі.

В статье рассматриваются проблемы повышения качества иноязычного образования в экономическом вузе. Исследована теоретико-методологическая база развития иноязычного образования, сформулированы принципы построения его модели.

The article focuses on the problems of foreign language education development at higher economic school. Methodological and theoretical basis of foreign language education content has been considered. The principles of modelling foreign language education content have been formulated.

Сучасний інтенсивний розвиток інтеграційних процесів, зростання професійних і академічних обмінів, поглиблення міжнародного співробітництва стимулювали поступальний розвиток вітчизняної іншомовної освіти. За таких умов іноземні мови стають дієвим інструментом формування інтелектуального потенціалу суспільства, який на сучасному етапі є одним із головних ресурсів розвитку держави.

Проте, незважаючи на певні досягнення в цій галузі, в цілому рівень іншомовної освіти в Україні, як свідчить аналіз її сучасного стану, не відповідає сучасному соціальному замовленню.

Об'єктивна необхідність модернізації вітчизняної системи викладання

іноземних мов, недостатня розробленість проблеми підвищення якості вищої іншомовної освіти в немовному (економічному) вищому навчальному закладі (ВНЗ) зумовили актуальність пропонованої статті.

Метою статті є аналіз сучасного стану іншомовної освіти, визначення теоретико-методологічних засад іншомовної освіти у ВНЗ немовного (економічного) профілю та шляхів її оптимізації.

Основний зміст статті. У сучасних умовах трансформації світового освітянського простору особливого значення набуває проблема підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців, в оцінці якої принципово важливе місце посідає іншомовна освіта спеціалістів. За останнє десятиріччя в цій сфері національної освітньої системи відбулися значні позитивні зрушення як у змістовому, так і в організаційному плані:

- іншомовна освіта набула вагомого соціально значущого статусу як запорука забезпечення практичної та професійної життєдіяльності людини в сучасному мультилінгвальному і полікультурному глобалізованому світі;
- визнана необхідність введення раннього профільного вивчення іноземних мов (ІМ) з подальшим удосконаленням у варіативній структурі навчальних закладів середньої профільної та вищої професійної освіти з урахуванням наступності навчання;
- змістовно і термінологічно уточнені рівні володіння ІМ (кінцевий комплект іншомовленнєвих навичок і вмінь володіння ІМ у відібраних сферах непрофесійної та професійної комунікації);
- розроблені концептуальні засади впровадження міжнародних стандартних рівнів володіння ІМ на основі загальноєвропейських рекомендацій [2];
- складені зразки типових програм з практичного курсу ІМ і ІМ професійного спрямування для мовних і немовних ВНЗ.

Незважаючи на теоретико-практичну значущість вищезазначених досягнень, питання комплексного підходу до вивчення й навчання ІМ у ВНЗ економічного профілю ускладнюється низкою суттєвих проблем.

Відсутність єдиної методологічної платформи для безперервної іншомовної освіти та уніфікованого її забезпечення (держстандартних і програмних вимог) викликала несистематизоване застосування навчальними закладами зарубіжних навчальних програм і навчальних матеріалів без урахування вітчизняних умов, тенденцій навчання і чіткого формулювання результатів навчальної діяльності студентів і критеріїв їх оцінки, розвиток хаотичного ринку освітянських послуг з ІМ з метою «компенсувати» недоліки державної сфери іншомовної освіти. Ситуація ускладнюється також дефіцитом викладацьких кадрів, спроможних повною мірою забезпечити

якісну іншомовну освіту в усій палітрі різнорівневого володіння ІМ. Тому реформування системи іншомовної освіти з метою повної відповідності до сучасного соціального замовлення на фахівців, які професійно володіють однією або кількома ІМ на міжнародно-стандартному рівні, передбачає серйозну модернізацію системи управління якістю іншомовної освіти, що, в свою чергу, зумовлює необхідність:

- створення єдиного, структурно і змістовно уніфікованого іншомовного освітнього простору для всіх форм і рівнів системи освіти на основі ретельного перегляду змістових, методологічних і технологічних засад іншомовної освіти;
- створення навчально-методичних комплексів відповідно до конкретної програми іншомовної освіти для кожного рівня на основі уніфікації нормативно-змістової бази;
- розробки уніфікованої системи оцінювання рівнів володіння ІМ, орієнтованої на міжнародні стандарти.

Одним із суттєвих недоліків сучасної системи викладання ІМ є нечіткість визначення концептуальних основ. Ось чому нове методичне рішення, а не привнесення в навчальний процес окремих, навіть вдалих, але порізаних прийомів, дозволяє визначити антропологічний підхід, який реалізується через особистісно-орієнтоване навчання, як концептуальний базис іншомовної освіти [4]. У процесі здобуття професійної іншомовної освіти саме гуманістична концепція забезпечує найоптимальніші умови для розвитку особистості майбутнього фахівця.

У рамках гуманістичної концепції формується принципово новий методичний напрям з яскраво вираженою міжкультурною домінантою, яка реалізується через мету, зміст і технології іншомовної освіти, адекватних процесу становлення й розвитку особистості, здатної до ефективної участі в міжкультурній комунікації.

Відзначимо, що перехід до нової культуротвірної системи іншомовної освіти не обмежує навчальний процес тільки лінгвокультурними параметрами країни мови, що вивчається. Значне місце в навчальному процесі посідає також лінгвоетнокультура студента.

Важливо також враховувати зміни в соціальному статусі ІМ, соціокультурний контекст її вивчення, поширення функцій ІМ у системі вищої професійної освіти. Традиційне ставлення до предмету з прагматичних позицій не може забезпечити ефективне вирішення задач сучасної освіти. Сьогодні затверджується ставлення до ІМ як освітньої дисципліни, що дозволяє розглядати її не тільки як нову знакову систему, яка служить засобом комунікації, а як новий засіб прилучення до скарбів загальнолюдської культури, як інструмент розвитку особистості в діалозі/ полілозі культур.

Знання ІМ дозволяє людині вільно орієнтуватися у відкритому для співпраці полікультурному світі, сприяє взаєморозумінню між представниками різних лінгвоетнокультур і їх зближенню, що, в свою чергу, призводить до несилових розв'язувань можливих міжетнічних конфліктів.

З позицій нового методологічного підходу відбувається переорієнтація цілепокладання у викладанні ІМ: метою стає не “навчання іноземних мов”, а “іншомовна освіта”, змістом якої є не тільки прагматичні знання, навички, вміння, але й розвиток особистості засобами ІМ під час паралельного та взаємопов'язаного вивчення мови і культури. Метою *навчання* є формування навичок і вмінь практичного володіння іноземними мовами. Мета *освіти* розглядається набагато ширше – це розвиток людини як індивідуальності, її духовних сил і здібностей, виховання людини морально відповідальною і соціалізованою особистістю [4, 163].

Сучасне розуміння культурологічного підходу до формування змісту іншомовної освіти має серйозне обґрунтування. Найочевиднішими і безперечними аргументами є ті, які випливають із самої суті і внутрішньої організації мови. Соціальна природа мови зумовлює її здатність містити в собі всю сукупність знань та уявлень про оточуючий світ. Через світ буття мова відбиває світ культури як системи матеріальних і духовних цінностей, яких набуло суспільство в процесі його історичного розвитку.

Взаємозв'язок мови і культури виявляється також у спільності їх функцій. З погляду освітніх позицій функціями мови є пізнавальна (мова як когнітивний засіб), акумулятивна (мова як засіб збереження національної культури), комунікативна (мова як знаряддя спілкування, виразник емоційних відносин), особистіснотвірна (мова як інструмент розвитку і виховання). Будь-яка культура засвоюється у формі чотирьох елементів: *пізнавального* (культурологічного), *розвивального* (психологічного), *виховного* (педагогічного) і *навчального* (соціального). Освіта також чотирьох аспектна: це завжди *пізнання* (найвища форма відбиття дійсності), *розвиток*, *виховання* як долучання до суспільної культури, формування спрямованості особистості і *навчання* як процес оволодіння мовленнєвими вміннями [4, 159].

Пізнавальний аспект іншомовної освіти пов'язаний з формуванням уявлень про світову і національну культуру, про субкультури народів країн тих мов, які вивчаються, і їх відбиття в способі життя людей, духовній спадщині країн і народів. Він передбачає пізнання світу на плюристичній основі, що сприяє взаємозбагаченню і кращому розумінню рідної культури.

Розвиток особистості – це, як відомо, розвиток і реалізація її здібностей. У процесуальному відношенні здібності розуміються як можливість «здійснювати», «реалізовувати», «оперувати», «орієнтувати», «організовувати» тощо. У цьому розумінні здібності є сукупністю складних за

структурою психічних властивостей, які визначаються потребами кожної окремої діяльності.

Соціокультурні здібності відповідають суті розвивального навчання і пов'язані з набуттям навичок мовної орієнтації в полікультурному світі з урахуванням лінгвокультурних особливостей рідної і ІМ. У вищому немовному навчальному закладі соціокультурний розвиток розуміється як: а) розкриття і реалізація здібностей до розвитку загальної культури світобачення; б) формування культури професійної діяльності (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев, Р. П. Мильруд, Е. И. Пассов). До перших можна віднести здібності розуміти соціокультурну належність до національної і світової спільноти; проникати в культуру, що вивчається, у порівнянні з рідною; орієнтуватися в системі етнокультурних і загальнолюдських цінностей як вищих цінностей гуманізму; брати відповідальність за збереження соціокультурного балансу і стабільності; формувати комунікативну гнучкість мовленнєвої поведінки в мінливих умовах іншомовного спілкування.

У сфері професійної діяльності до аспектів розвивального навчання можна віднести: розвиток культури розумової праці в умовах навчального іншомовного спілкування; володіння соціокультурними основами ділового спілкування, включаючи комунікативно-мовленнєву етику і риторичку ділового спілкування; оперування навчальною, довідковою і методичною літературою з ІМ.

Під час пізнання іншомовної культури і розвитку здібності до її опанування студент включається у виховний процес як процес становлення, збагачення і удосконалення його духовного світу через творче наслідування всієї опанованої культури. Механізмом успішної реалізації виховного процесу є культурологічний зміст навчальних матеріалів, а також застосування комунікативних технологій, виховний потенціал яких дозволяє віднести їх до педагогіки співпраці.

Навчальний (практичний, прагматичний) аспект є базовим і найскладнішим у змісті іншомовної освіти. Він містить соціальний зміст іншомовної культури, оскільки спрямований на формування безпосередніх потреб людини в спілкуванні в іншому соціумі. Зміст цього аспекту іншомовної освіти є достатньо традиційним у своїй основі. Він складається з тих іншомовленнєвих навичок і вмінь, якими має оволодіти студент у різних видах мовленнєвої діяльності, а також саме вміння спілкуватися.

Змістом іншомовної освіти у вищому немовному (економічному) навчальному закладі є, таким чином, іншомовна культура, безпосередньо спрямована на розуміння чужого менталітету, системи загальнолюдських базових цінностей, що сприяє формуванню толерантності, взаєморозуміння, здатності до самоідентифікації в полікультурному світі тощо. ІМ в такому

сенсі є унікальною дисципліною, яка має стати реальним фактором створення міжкультурної взаємодії і демократичної стабільності.

Аналіз наукових досліджень у руслі вищезазначеного підходу, програм навчання та узагальнений досвід викладання ІМ свідчать про те, що практичною метою іншомовної освіти в немовних ВНЗ є формування й розвиток іншомовної професійної міжкультурної комунікативної компетенції студентів у вигляді функціональних умінь майбутніх фахівців не тільки ефективно спілкуватися ІМ з колегами з метою вирішення професійних задач, а й толерантно сприймати представників інших культур, корегувати свою поведінку адекватно ситуації, долати конфлікти в процесі комунікації, визнавати право на існування різних цінностей, норм поведінки. Це створює основу для професійної мобільності майбутніх фахівців і їхньої підготовки до швидкоплинних змін у соціально-економічних умовах, забезпечує можливості професійної самореалізації на основі комунікативності і толерантності.

Окрім новаційного концептуального підходу до визначення мети і змісту іншомовної освіти в економічному ВНЗ, з нових методологічних позицій має вирішуватися і проблема розробки і впровадження освітніх технологій.

Культуровідповідна система іншомовної освіти в економічному ВНЗ базується на загальноприйнятих принципах національної і світових освітніх систем, а також на основі закономірностей її функціонування в різних соціально-економічних умовах. Розглянемо ці принципи детальніше.

Принцип *професіоналізації* передбачає максимальну орієнтацію іншомовної освіти на професійну діяльність майбутнього фахівця, що дозволяє значною мірою підвищити мотивацію до вивчення ІМ, а також поліпшити якість підготовки майбутніх фахівців.

Принцип *безперервності, наступності, послідовності і перспективності* іншомовної освіти демонструє наслідування, вертикальний та горизонтальний зв'язки між усіма ступенями іншомовної освіти в економічному ВНЗ, стимулює процес підвищення кваліфікації і відновлення освіти. Він безпосередньо пов'язаний з принципом спадкоємництва в освіті, що охоплює її наскрізний і інтегрований характер.

Принцип *взаємопов'язаного комунікативного, соціокультурного і когнітивного* розвитку студента як суб'єкта національної і світової культури передбачає самоактуалізацію особистості на основі пізнання нової дійсності та сприйняття чужої культури [7; 8]. На методичному рівні цей принцип реалізується в розробці та впровадженні технологій і наукових напрямів, адекватних гуманістичним підходам і меті освіти. Загальновизнаним сьогодні є комунікативний метод [4], заснований на відомих положеннях теорії мовленнєвої діяльності (И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев та інші). Активне «втягнення» в процес спілкування особистості студента об'єднує комунікативну

методику з гуманістичною педагогікою і психологією.

Сучасний етап розвитку методичної науки характеризується, проте, більш глибоким усвідомленням терміну «комунікативний». Його спрощене розуміння як усного/мовленнєвого і традиційне насичення навчального процесу з ІМ мовленнєвими вправами не можуть вирішити вищезазначених питань іншомовної освіти і тому визнаються недостатніми. Наукове розуміння цієї методичної категорії пов'язано з необхідністю побудови процесу іншомовної освіти як «моделі процесу спілкування» з усіма належними характеристиками: вмотивованість, цілеспрямованість, особистісний зміст, зв'язок спілкування з різними формами діяльності, ситуативність тощо [5, 201-203]. Тільки дотримання всіх цих параметрів дозволяє розглядати комунікативність як вихідну методичну і методологічну категорію, яка визначає траєкторію побудови технології іншомовної освіти як моделі спілкування.

Для ефективного спілкування принципово важливо, щоб комунікативність реалізовувалася в діалозі двох культур: іншомовної і рідної. Сумісне вивчення двох/декількох мовних систем у контексті діалогу/полілогу культур стає і принципом, і методом навчання. Цей принцип визначає світоглядну спрямованість стратегії навчання ІМ, яка співвідноситься із сучасними пріоритетами вищої освіти.

Принцип *особистісно орієнтованої спрямованості* є одним з основних принципів гуманістичної парадигми іншомовної освіти. Він реалізується через зміст освіти, форми її організації та забезпечення зростання її варіативності. Особистісно орієнтована спрямованість навчання (*student-centered approach*) в системі іншомовної освіти полягає в максимальному наданні ініціативи навчання самому студенту, в урахуванні його особистих цілей і інтересів [1; 6]. Володіння ІМ почало усвідомлюватися як особистісна цінність. Тому воно має формуватися як результат індивідуального опанування чужої культури, її сприйняття і переосмислення через своє власне «Я». І в організаційному, і в методичному плані система іншомовної освіти є особистісною інтерпретацією соціального замовлення, органічно поєднуючи в собі інтереси кожного студента з інтересами держави. Вона має бути спрямована на задоволення мінливих протягом життя потреб майбутнього фахівця в ІМ, сприяти формуванню його вміння орієнтуватися за допомогою ІМ у «відкритому» світі, розвивати вміння самостійно оновлювати і поповнювати багаж своїх знань (перш за все професійних) в умовах інтенсивного розвитку інформаційних технологій.

Принцип *фундаменталізації* іншомовної освіти передбачає озброєння студентів глибокими і всебічними знаннями і розвиненими вміннями, які створюють надійний базис для розвитку професіоналізму і забезпечують

мобільність і адаптивність особистості до динамічних змін у соціально-економічному житті і професійній діяльності.

Іншомовної освіта в економічному ВНЗ має розглядатися не тільки з погляду її адекватності потребам конкретної професійної діяльності майбутніх фахівців, а й з урахуванням "гнучкості" змістово-часових характеристик цієї діяльності. Тому великого значення набуває принцип *інституційної рефлексії і випереджуючого розвитку освіти*, який передбачає здатність системи іншомовної освіти до соціальної та змістової адаптації під впливом науково-технічного прогресу і соціально-економічного розвитку. Принцип випереджуючого розвитку освіти закладається в порівнянні з динамікою соціального руху, він відстоюється сучасною соціологією як провідний фактор соціогенезу освіти [3].

Висновки. Посилення соціально-педагогічних аспектів навчання ІМ у вищому немовному (економічному) закладі зумовлює необхідність переорієнтації з навчання ІМ на іншомовну освіту, яка у широкому розумінні є навчально-виховним процесом, результатом якого є не тільки іншомовна міжкультурна комунікативна компетенція студента в її професійному варіанті, але й комунікативний розвиток особистості як феномену національної і світової культури.

Змістовими характеристиками такої системи є визнання іншомовної культури як змісту іншомовної освіти, і, відповідно, соціокультурної детермінованості всіх її аспектів (пізнавального, розвивального, виховного, навчального); формування змісту іншомовної освіти на основі діалогу/полілогу культур, що визначає характер розвитку світової спільноти; орієнтація на розвиток особистості як суб'єкта національної і світової культури.

Культуровідповідна система іншомовної освіти в економічному ВНЗ базується на загальноприйнятих принципах національної і світових освітніх систем: професіоналізації; безперервності, наступності, послідовності і перспективності іншомовної освіти; комунікативного, соціокультурного і когнітивного розвитку студента як суб'єкта національної і світової культури; особистісно орієнтованої спрямованості; інституційної рефлексії і випереджуючого розвитку освіти.

Подальшими перспективами дослідження є розробка моделі іншомовної освіти в немовних ВНЗ різного типу, яка базується на вищезазначених принципах. Знакова система мови, її «безмежність» у предметному плані дозволяють структурувати зміст іншомовної освіти за моделлю інваріантної структури професійної підготовки спеціаліста. Така модель має задіяти всі соціально значимі сфери його професійної і непрофесійної комунікативної діяльності і забезпечити оптимальну адаптацію майбутнього фахівця до діяльності в умовах міжкультурного спілкування.

Література

1. Бим И. Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы // Языковое образование в национально-культурном наследии России: исторические традиции, современность, взгляд в будущее. – М., 2001. – С. 4–5.
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. Нечаев В. Я. Социология образования. – М., 2001. – 237 с.
4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991. – 276 с.
5. Пассов Е. И. Методика как теория и технология иноязычного образования. – Кн. 1. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2010. – 543 с.
6. Полат Е. С. Обучение в сотрудничестве // Иностр. языки в школе. – № 1. – 2000. – С. 4–11.
7. Culture Bound. Bridging the Culture Gap in Language Teaching / Ed. by J. M. Valdes – Cambridge: Camb. Univ. Press, 1986. – 222 p.
8. Neuner G. The Role of Sociocultural Competence in Foreign Language Teaching and Learning. – Strasbourg: Council of Europe / Council for Cultural Co-Operation (Education Committee), CC-LANG (94)2. – 1994. – 88 p

НАЛОБІНА О.,

доктор технічних наук, професор,
Луцький національний технічний
університет

ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВИКЛАДАЧА ВНЗ

У статті розглядається проблема підвищення якості вищої освіти в Україні та пропонується один із шляхів її вирішення.

Ключові слова: освіта, викладач, реформування, якість, ефективність, професіоналізм.

В статье рассматривается проблема повышения качества высшего образования в Украине и предлагается один из путей ее решения.

Ключевые слова: преподаватель, реформирование, качество, эффективность, профессионализм.

The article discusses the problem of improving the quality of higher education in Ukraine and offered a way to solve it.

Key words: education, teacher, reforming, quality, efficiency and professionalism.

Постановка проблеми. Прогрес людства визначається рівнем його освіченості. Ефективний розвиток нашої держави можливий лише за умови крупномасштабних інвестувань у людський капітал. Тобто стратегія керівництва держави повинна передбачати побудову досконалої системи освіти, що дозволить підготувати висококласних фахівців, які будуть відповідати світовим вимогам інноваційної діяльності. Такий підхід – основа для створення інноваційного суспільства, яке здатне швидко і якісно вирішувати будь-які проблеми за рахунок створення та експлуатації технічних новинок та винаходів.

Значущість освіти є безперечною. І пояснюється це не лише побудовою інноваційного суспільства. Так значущість підтримується ускладненням техніко-економічних аспектів функціонування суспільства.

Вирішення життєвих, економічних і технічних проблем у суспільстві

відбувається через накопичення осмислення та передачу інформації. І ключовим ресурсом у цьому процесі є викладачі вищої школи – «становий хребет любой цивілізації».

Аналіз літературних джерел. Суть категорій «професія» та «професіонал» цікавила та цікавить багатьох дослідників і має дещо суперечливі трактування. Словник термінів освіти і педагогіки [2] трактує сутність професії як вид трудової діяльності людини, в рамках якого вона впливає на об'єкт з метою його перетворення для задоволення потреб.

Основні напрямки і шляхи професійного самовизначення особистості з урахуванням відношення до професії, а також можливості побудови власної перспективи професіоналізації розкрито в роботах А.Ю. Вінокура та М.Р. Гінзбурга.

Модель оцінювання професіоналізму, яка містить три складові: операціональну, мотиваційну та регулятивну розглядаються в роботах [7, 8]. Дані компоненти розглядаються як ланки структурної будови професіоналізму. Питанням розкриття змісту професіоналізму присвячені роботи [9, 10]. Авторами наголошується, що специфіка професіоналізму визначається типом професії. Професіоналізм з точки зору авторів повинен розглядатись, як категорія, яка враховує специфіку сфери діяльності людини.

Такий зміст професії не може бути прийнятим для розуміння сутності професії викладача. Викладач це професія, важливим аспектом змісту якої є гуманістично-культурне спрямування, яке потребує єдності чуттєвого, практичного, соціального та індивідуального в одній особистості [3]. Закономірності та особливості професійного становлення педагогів розкривається в роботах [4, 5, 6].

Особливо цікавими для формування положень даної статті є роботи, у яких викладені ідеї аксіологічної педагогіки [11, 12, 13]. Та розкривається інноваційна діяльність педагогів вищої школи, яка базується на аксіологічному підході до навчального процесу.

Аналіз літератури виявив відсутність чіткого переліку компонент професіоналізму викладачів вищих навчальних закладів та їхнього змістовного наповнення. Не розкритими є питання аксіологічного потенціалу викладача. Враховуючи вище сказане сформулюємо мету роботи.

Метою роботи є аналіз змістовного наповнення компонент професії викладач ВНЗ та розглядається аксіологічний потенціал викладача як суттєвий важіль у процесі підвищення якості вищої освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу. Якість освіти залежить від багатьох факторів:

- матеріально-технічна база ВНЗ;
- структурна організація;

- рівень підготовки студентів;
- рівень запровадження інновацій, тощо.

Але, напевно, все ж таки на перше місце у цьому переліку треба поставити професіоналізм викладачів. Не випадково П. Капица писав: «в молодом візасте не так важно чему учится, важно – у кого учится».

Мета сучасних реформ вищої школи, що полягає у підвищенні конкурентоздатності ВНЗ України на світовому освітньому ринку потребує нових підходів до оптимізації професійної діяльності викладачів, яка полягає у створенні умов для його росту не лише як фахівця, а й як особистості, яка здатна осмислити дійсність та сформувати адекватне відношення до неї у студентської молоді.

Викладач ВНЗ займається науково-педагогічною діяльністю. Тобто викладача можна розглядати з одного боку як людину, яка прагне зробити щось нове для суспільства, збагатити його новими ідеями. З іншого боку викладач транслює знання, виконуючи при цьому соціокультурне замовлення держави.

Викладач вносить вклад у розвиток суспільства, збагачення його соціокультурного життя шляхом залучення до нових знань молодого покоління.

Але окремі аспекти діяльності викладача не розкривають всієї глибини професії, що не дає можливості обґрунтувати оптимальну професійну діяльність педагога вищої школи. Хоча й вони не достатньо розкриті у Міжнародних стандартах класифікації професій, згідно яким викладач вищої школи повинен виконувати наступний перелік задач:

- 1) проведення лекційних занять, тьюторналів, семінарів, лабораторних занять;
- 2) розробка і модифікація навчальних програм, підготовка навчальних курсів у відповідності до існуючих вимог;
- 3) стимулювання дискусій і розвитку незалежності мислення в студентському середовищі;
- 4) контроль, за потреби, виконання студентами експериментальних та практичних робіт;
- 5) організація, проведення та оцінка екзаменаційних робіт і тестів;
- 6) керівництво дослідницькими роботами студентів післядипломного навчання;
- 7) дослідження і розробка концепцій, теорій і операційних методів з метою використання їх у промисловості та інших галузях;
- 8) участь у роботі конференцій і семінарів;
- 9) участь у прийнятті рішень, які стосуються діяльності навчальних відділень коледжу або університету, бюджету та інших питань;

10) надання допомоги у надпрограмній активності, такий як дискусійні суспільства;

11) виконання споріднених задач;

12) керівництво іншими робітниками [14].

Перелік обов'язків, які наведено у стандарті вражає своєю поверхневістю.

Відомо, що викладач займається науково-педагогічною діяльністю. Виникає питання: яким пунктом задач представлена наукова складова професійної діяльності викладача? А педагогічна? Якщо рахувати одну з них спорідненою діяльністю, то знову ж постає питання як оцінити діяльність викладача, його кваліфікацію?

Очевидним є те, що наведений перелік задач не розкриває всіх аспектів професійної діяльності викладача.

Традиційне розуміння сутності професійної діяльності викладача можна знайти серед педагогічних епосів Древньої Греції, де основною задачею педагога рахувалось бути взірцем для копіювання поведінки учнями. Але оцінити у сучасних умовах викладача вищої школи лише за однією ключовою характеристикою – педагогічною не можливо. Рівень кваліфікації – комплексне поняття і повинне передбачати врахування обох аспектів наукового і педагогічного. А чи можливим є такий синтез? І якою методикою можна скористатись для оцінки науково-педагогічної кваліфікації? Відповідь на ці запитання будемо шукати аналізуючи роль викладача в соціумі з урахуванням інтегративного характеру його діяльності.

Освіта – галузь, яка розвивається шляхом запровадження різноманітних процесів духовного, соціального і фізичного формування особистості. В основу розвитку освіти повинні бути закладені цінності загальнолюдські, національні та особистісні. І формувати та розвивати їх повинен викладач. Отже зміст професіоналізму викладача вищої школи, наповнюється ще й соціо-практичним змістом.

Інститут освіти являє собою відображення суспільства, його розвитку де відбувається становлення особистості. Соціопрактична діяльність викладача полягає у розповсюдженні знань за допомогою досліджень у науковій сфері, а разом і з тим у створенні умов для засвоюванні студентами цінностей і знань загальнолюдського значення. Така спрямованість діяльності викладача буде сприяти формуванню спеціаліста не лише наділеного профільним багажем знань, а й вмінням самостійно застосовувати їх у суспільстві, що дозволить стати активним його членом.

Як не парадоксально, але соціопрактична діяльність, на наш погляд, повинна містити ще один аспект – розвиток культури студентської молоді. Цей аспект діяльності викладача повинен розвиватись не лише гуманітаріями, а й «технарями». Природа цієї діяльності як суб'єктивна так й об'єктивна.

Суб'єктивність обумовлена тим, що засвоєння культурних цінностей студентами через викладача і залежність від його особистих поглядів та пізнання. Об'єктивність зумовлюється історично-культурним контекстом.

Розглядаючи даний аспект професійної діяльності викладача, необхідно наголосити на необхідності удосконаленого змісту освіти. Вона повинна містити не лише новітні науково-технічні здобутки, але й знання спрямовані на розвиток особистості. Це потребує оновлення методів навчання та застосування новітніх прийомів, які орієнтовані на формування творчих індивідуумів, які характеризуються мотиваційно-ціннісним відношенням до навколишнього світу.

Наповнення змісту освіти такими функціями підводить нас до осмислення операційної компоненти професіоналізму викладача вищої школи – аксіологічний підхід до своєї діяльності.

Аксіологічний підхід у навчально-виробничому процесі передбачає гуманне і ціннісне відношення до суб'єктів діяльності – студентів, їхню всебічну підтримку, повноцінне задоволення освітніх, духовних, культурних і життєвих потреб. Основна ідея аксіологічного підходу потребує наповнення змісту професії викладача наступними задачами:

1) стимулювати шляхом організації пізнавальної діяльності активність студентів. З цією метою активно розробляти та впроваджувати активні методи навчання, які передбачають безпосередню участь студентів у процесі оцінювання об'єктів пізнання, вирішенні проблемних задач;

2) усувати протиріччя між професійними цінностями та індивідуальними конструктами, які знаходять вираження в установках студентської особистості;

3) вивчити своїх учнів, будувати дружні відносини, що базуються на взаємодовірі та повазі;

4) формувати зміст навчальних занять з урахуванням особливостей аудиторії, оперативно його змінювати в залежності від умов;

5) залучити студентів до освітнього процесу, в тому числі до оцінювання, наукових досліджень, тощо, тобто сприймати їх як суб'єктів своєї професійної діяльності.

Виконати даний запропонований перелік задач може людина високоосвідчена, що передбачає формування адекватного відношення до діяльності, вміння будувати гармонійні відносини з навколишнім світом та високих культурних цінностей. Враховуючи вищезазначене, дозволимо стверджувати, що оцінка професіоналізму викладача вищої школи повинна базуватись на аналізі аксіологічності його діяльності. Це в свою чергу буде сприяти підвищенню якості підготовки фахівців у вищій школі, через те що формування професійно-ціннісних орієнтацій відповідає сучасним вимогам до функціонування ВНЗ.

Висновки. Гуманістична орієнтація освіти – стратегічно важлива для якісного оновлення освітнього процесу в Україні. Така спрямованість змінює звичайні для нас уявлення про зміст освіти, який полягає у створенні умов для надання систематизованих знань та набуття професійних навичок. Таке вузьке розуміння змісту освіти, на наш погляд привело до втрати взаємозв'язків між двома головними складовими вищої освіти: навчання, виховання та становлення особистості. Викладачі вищих навчальних закладів втратили навички передачі загальнолюдських цінностей та національної культури. Освіта втратила гуманістичні функції, відновлення яких дозволить наблизити її до реалій життя. Основна роль у відновленні таких освітніх цілей, як створення умов для саморозвитку творчої особистості, розкриття духовних сил, формування відповідальності за прийняті рішення, набуття професійних знань і навичок, достатніх для подальшого професійного зростання і набуття інтелектуальної свободи, тощо відводиться викладачу-професіоналу. Зміст професії викладача вищої школи повинен містити аксіологічні складові, що передбачає визнання професіоналом людини, яка гармонійно об'єднує в собі педагога і вченого. Перша складова характеризується вмінням транслятувати знання, володінням професійною інформацією, вмінням використовувати педагогічні теорії і технології і має і має культурно-гуманістичну орієнтацію. Друга передбачає творчого вирішення задач і збагачення суспільства новітніми знаннями та технологіями.

Література

1. Леви В. Искусство быть другим / В. Леви – СПб.: Изд. Питер, 1993.
2. Бегидова С.Н. Структура и содержание аксиологической направленности личности педагога [Электронный ресурс] / С.Н. Бегидова, А.М. Леонтьева // Режим доступа <http://dygnet.ru/konfifk.2008/3/>.
3. Леонтьев Д.А. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции / Д.А. Леонтьев // Вопросы философии – 1996 – №4, С. 4-36.
4. Сагатовський В.Н. Философские основания педагогической деятельности / В.Н. Сагатовський // Вести высш. шк., 1987, №1, С. 22-23.
5. Деркач А.А. Акмеографический подход в развитии профессионализма государственных служащих / А.А. Деркач, В.Г. Зазыкин. – М. РАГС, 1999.
6. Коджаспирова Г.М. Педагогический словарь : Для студ. высш. и средних уч. Заведений / К.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров.- М.: Изд. «Академия», 2005.
7. Бегидова С.Н. Теоретические основы профессионально-творческого развития личности специалиста физической культуры и спорта / С.Н.

- Бегидова.- Майкоп, 2001.
8. Кузнецов И.Ю. Психологические особенности профессионального самоопределения личности в разнотипных профессиях : автореф. дис. к. психол. наук М., 2002, 21 с.
 9. Нудько В.А. Формирование гуманистических ценностей ориентации студентов (на примере изучения иностранного языка в вузе) : автореф. дис. к. пед. наук - Ульяновск, 2006, 20 с.
 10. Социально-психологический портрет инженера / под. ред. В.А. Ядова М.: Мысль. 1977, 231 с.
 11. Сластенин В.А. Введение в педагогическую аксиологию : учеб. пособ. для студ. ВУЗов / В.А. Сластенин, Г.И Чижакова М.: Изд. «Академия». 2003, 192 с.

ПОНОМАРЕНКО Т.О.,

кандидат педагогічних наук, професор
кафедри педагогіки,
Краматорський економіко-
гуманітарний інститут

ДЕТЕРМІНОВАНІСТЬ ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ОСОБЛИВОСТЯМИ ЇЇ РОЗВИТКУ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

У статті висвітлюються особливості розвитку сучасної вітчизняної дошкільної освіти, які зумовлюють необхідність та специфічність підготовки керівників освіти дошкільників у швидкоплинних умовах сьогодення, формування їх управлінської культури, культуровідповідної управлінської діяльності.

Ключові слова: система дошкільної освіти; зовнішні фактори; внутрішні фактори; управлінська культура керівників дошкільної освіти; культуровідповідна управлінська діяльність.

В статье освещаются особенности развития современного отечественного дошкольного образования, которые обуславливают необходимость и специфичность подготовки руководителей образования дошкольников в быстро изменяющихся условиях современного социума, формирования их управленческой культуры, культуросообразной управленческой деятельности.

Ключевые слова: система дошкольного образования; внешние факторы; внутренние факторы; управленческая культура руководителей дошкольного образования; культуросообразная управленческая деятельность.

This article is devoted to the peculiarities of the development of present Ukrainian pre-school education that cause the necessity and specific features of training the directors of education of children under school age in the rapidly changing today's circumstances, the formation of their managing culture, cultural managing activity.

Key words: : the system of pre-school education; external factors; internal factors; managing culture of directors of pre-school education; cultural managing activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими чи практичними завданнями. Створення самостійної, незалежної української держави, розбудова державності України, перехід до ринкових відносин, початок духовного, культурного відродження українського народу, прагнення України інтегруватися до Європейського простору, увійти в високоцивілізоване світове співтовариство визначає необхідність реформування системи дошкільної освіти, модернізації управління її розвитком, розробки та впровадження ефективної системи підготовки управлінських кадрів у галузі освіти дітей дошкільного віку.

Разом з тим, у сучасних українських реаліях спостерігається дефіцит управлінської компетентності, управлінської культури, недостатня підготовка керівників дошкільної освіти до прийняття ефективних управлінських рішень. Отже, надзвичайно актуальною в умовах сьогодення визнається проблема формування прошарку висококваліфікованих управлінців галузі дошкільної освіти, розвитку їх управлінської культури, становлення уміння здійснювати культуровідповідну управлінську діяльність.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми і на які спирається автор, виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, котрим присвячується означена стаття. Різні аспекти організаційно-педагогічної діяльності керівників дошкільної освіти вивчаються у ряді наукових робіт українських і російських вчених (К. Беля [3], Н. Гавриш [6], Н. Денисенко [9], К. Крутій [15], Н. Маковецька [15] та ін.). У ряді досліджень висвітлюються певні аспекти формування управлінської культури керівників у сфері освіти (Л. Васильченко [5], А. Губа [8], С. Корольок [14] та ін.). Деякі аспекти становлення управлінської культури майбутніх спеціалістів дошкільної освіти досліджує російська вчена Т. Горюнова [7]. Водночас проблема формування управлінської культури керівників зостається поза межами спеціального дослідження. Важливим аспектом означеної проблеми є вивчення особливостей вітчизняної дошкільної освіти на межі ХХ-ХХІ століть, які зумовлюють необхідність та специфіку підготовки керівників до здійснення управлінської діяльності в швидкоплинних умовах сьогоденного суспільства, потребу формування їх управлінської культури, уміння здійснювати культуровідповідну управлінську діяльність.

Отже, **метою статті** визначається вивчення особливостей розвитку сучасної вітчизняної дошкільної освіти, які зумовлюють необхідність та

специфічність підготовки керівників дошкільної освіти в швидкоплинних умовах сьогодення, потребу формування їх управлінської культури, культуровідповідної управлінської діяльності.

Виклад основного матеріалу з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. Освіта дітей дошкільного віку являє собою систему, яку складають дошкільні навчальні заклади незалежно від підпорядкування, типів, форм власності; наукові й медичні установи; органи управління освітою; освіта та виховання в сім'ї [18]. Система освіти визнається однією із складових соціальної системи (В. Беспалько) [4] та постійно знаходиться під її впливом. У залежності від того, на який елемент педагогічної системи націлені вимоги соціальної системи, відбувається відповідна перебудова та адаптація елементів системи.

Соціально-педагогічні умови, що впливають на стан освітньої системи, розглядаються (Л.Даниленко, М.Островерхова) [17] як синтез трансформованих у педагогічне середовище політичних, економічних і соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві. Визначаються зовнішні та внутрішні соціально-педагогічні умови. При цьому зовнішні умови існують незалежно від суб'єкт та об'єкта управлінської діяльності та обумовлюються політичними, соціально-економічними суспільними процесами. Внутрішні соціально-педагогічні умови розглядаються як трансформовані в конкретне педагогічне середовище зовнішні умови, що детермінуються його особливостями. Дошкільна освіта, як перша ланка загальної освітньої системи, являє собою соціально-педагогічну систему, що функціонує в умовах постійної зміни зовнішніх і внутрішніх факторів.

На підставі аналізу законодавчих, нормативно-правових, інструктивно-методичних документів, що визначають особливості розвитку дошкільної освіти, регламентують діяльність дошкільних навчальних закладів (Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” [1]; Базовий компонент дошкільної освіти [2]; Концепція Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 1917 року [12]; Концепція дошкільного виховання в Україні. [13]; Національна доктрина розвитку освіти [16]; Закон України „Про дошкільну освіту” [18]; резолюція 1-го Всеукраїнського з'їзду педагогічних працівників дошкільної освіти України 5 листопада 2010 р. [19] тощо), ряду наукових робіт (О. Кононко [10, 11]; Т. Степанова [20] та ін.) до зовнішніх факторів, що впливають на особливості розвитку сучасної вітчизняної дошкільної освіти на межі XX-XXI століть ми відносимо: визнання світовою спільнотою гуманізму як основного принципу і критерію суспільного прогресу, гуманістична переорієнтація суспільної свідомості; криза політичного, соціально-економічного устрою в Радянському Союзі, його розпад; створення самостійної, незалежної української держави, розбудова

державності України; початок духовного, культурного відродження українського народу; прагнення України інтегруватися до Європейського простору, увійти в високоцивілізоване світове співтовариство; перехід країни до ринкових відносин; кризовий стан світової економіки; важкий економічний стан української держави, наявність складних політичних проблем, соціальних протиріч, конфліктів; погіршення матеріального стану значної частини населення держави, що зумовило, на певному етапі розвитку суспільства, зниження народжуваності, особливо в містах, та потреби населення в послугах ДНЗ; обмеження фінансування дошкільної освіти, здійснення її фінансового забезпечення за остаточним принципом і т. ін.

Внутрішніми факторами, що зумовлюють особливості розвитку сучасної вітчизняної освіти дошкільників, є такі: розбудова нової національної системи освіти дітей дошкільного віку, що є альтернативною за ідеологією, змістом, особливостями організації системи освіти дошкільників, яка існувала за радянських часів; визнання дошкільної освіти першою, початковою ланкою вітчизняної освітньої системи; розробка законодавчо-нормативної бази дошкільної освіти, її правового законодавчого поля; визначення сучасної парадигми дошкільної освіти на засадах визнання ідей її гуманізації, деідеологізації, пріоритету загальнолюдських цінностей, самоцінності дошкільного дитинства, необхідності зміни навчально-дисциплінарної освітньої моделі на особистісно-орієнтовану, реалізації компетентнісного підходу, відповідності дошкільної освіти запитам особистості, соціальним потребам, світовим досягненням освітньої науки та практики; розробка Базового компонента дошкільної освіти як державного стандарту освіти дітей дошкільного віку; розробка нової державної Базової програми розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі”, спеціальних та додаткових програм (парціальних, альтернативних, експериментальних та регіональних програми, які розробляються відповідно до Базового компонента дошкільної освіти з дотриманням засадничих принципів та основних вимог державної Базової програми); оновлення змісту, форм, методів освіти дітей дошкільного віку; діяльність дошкільних навчальних закладів різних типів та форм власності; використання різних форм охоплення дітей дошкільною освітою; запровадження обов'язкової дошкільної освіти дітей п'ятирічного віку; недостатнє забезпечення освітніх потреб населення в дошкільній освіті через нестачу ДНЗ та перевантаженість вікових груп у дитячих садках; незадовільний стан матеріально-технічного та навчально-методичного забезпечення дошкільної освіти тощо.

Таким чином, зміна політичної, економічної, соціальної ситуацій у державі зумовила значущі змінювання в системі дошкільної освіти. Позитивні тенденції, що спостерігаються в системі вітчизняної дошкільної освіти

останнього часу можна охарактеризувати таким чином. Внаслідок „бебі-бума” до ДНЗ повертаються діти не лише старшого, а й молодшого дошкільного віку та навіть віку немовляти. Тож з’являється загальна тенденція до збільшення кількості ДНЗ та дітей у них. Здійснюється реформування дошкільної освіти на сучасних засадах, що дістало своє відображення в розробці Концепції Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти України на період до 2017 року; оновленні змісту освітнього стандарту — Базового компонента; експериментальній перевірці та впровадженні у педагогічну практику державної Базової програми „Я у Світі”; запровадженні обов’язкової дошкільної освіти дітей 5-річного віку на засадах Закону „Про внесення змін до законодавчих актів з питань загальної середньої та дошкільної освіти (щодо організації навчально-виховного процесу)”; розробці та випуску комплекту науково-методичних посібників до Базової програми (стосовно молодшого та старшого дошкільного віків у різних сферах життєдіяльності); збільшенні кількості методичних та дидактичних матеріалів щодо збалансованості самостійної та організованої діяльностей дітей різних вікових груп; оновленні базових планів підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів для системи дошкільної освіти, пов’язаного з її реформуванням і т. ін.

Водночас існують **негативні тенденції**, які ускладнюють процес повноцінного функціонування сучасної національної системи дошкільної освіти. Так, не в повній мірі забезпечуються освітні потреби населення, особливо в сільській місцевості. Через недостатню кількість дитячих садків перевантажені групи у міських поселеннях. **Брак** місць у ДНЗ та повна відсутність дошкільних закладів у деяких населених пунктах України є сьогодні однією з найгостріших проблем. Виникнення означених проблем зумовлюється недостатньою кількістю ДНЗ внаслідок їх закриття, перепрофілювання, особливо у сільській місцевості. Використання приміщень ДНЗ не за прямим призначенням. Через обмежене фінансування дошкільної освіти унеможливується відкриття нових ДНЗ і відновлення роботи дитячих садків, які призупинили свою діяльність на невизначений період. Так, на початку 2010 року з різних причин не працювало 1,2 тис. дитячих садків. З них на капітальному ремонті перебувало лише 106 закладів, решта не працювала за інших причин.

Остаточного вирішення залишається й проблема запровадження різних форм охоплення дітей дошкільною освітою (робота груп короткотривалого перебування дітей, вихідного дня, родинних групи, центрів розвитку дитини тощо). Тож у документах МОН України зазначається необхідність створення умов для здобуття дітьми, які не відвідують ДНЗ, дошкільної освіти в різноманітних формах, використовуючи можливості та кадровий потенціал

ДНЗ, а також проведення роз'яснювальної роботи серед батьків щодо обов'язковості дошкільної освіти як умови для подальшого успішного розвитку дошкільнят. На жаль, існує також чимало проблем, які перешкоджають успішному запровадженню обов'язкової дошкільної освіти дітей 5-річного віку.

Таким чином, у виключно складний, відповідальний, кризовий період розвитку вітчизняного суспільства, в період його перебудови та становлення, кардинального реформування освіти дітей дошкільного віку, виникає нагальна потреба в управлінській професійності, компетентності керівника дошкільної освіти, його суб'єктності, що пов'язується з необхідністю здійснювати інваріантну за характером управлінську діяльність, вирішуючи нестандартні проблеми, брати на себе відповідальність, бути ініціативним, креативним, створювати адаптивну систему дошкільної освіти, забезпечувати життєздатність ДНЗ в швидкоплинних умовах сучасного соціуму, його інноваційну діяльність, комфортний емоційний клімат у дитячому садку, сприяти розвитку педагогів та дітей, створювати умови для їх самореалізації тощо.

Необхідне формування нових настанов, здібностей, мотивів, потреб, зміни емоційно-вольової сфери управлінців, уміння діяти в умовах гнучкої багатофункціональної управлінської системи, типового різноманіття ДНЗ, більш диференційованого й гнучкого освітнього процесу з урахуванням схильностей і побажань кожної дитини, появи недержавних, „елітних” дошкільних закладів, приходом у ДНЗ вузькопрофільних спеціалістів-професіоналів (спортсменів, художників тощо), організації роботи „педагогів-предметників”, дефіциту висококваліфікованих педагогічних працівників, відсутності суттєвих заходів щодо захисту кадрового персоналу системи дошкільної освіти, відтоку кваліфікованих спеціалістів із мережі державних ДНЗ в інші сфери діяльності, приходу в дошкільні заклади кадрів, що не мають спеціальної педагогічної освіти і т. ін.

Сучасному керівнику дошкільної освіти окрім виконання безпосередньо управлінських дій (доцільна розстановка кадрів; чіткий розподіл обов'язків між усіма членами педагогічного колективу та технічного персоналу; налагодження між ними взаємозв'язку, а також зв'язку з батьками та громадськістю тощо) необхідно при створенні організаційно-управлінської структури враховувати досить значну кількість проблем, пов'язаних із залежністю діяльності дошкільного закладу від швидкоплинних соціальних змінювань, ціннісних орієнтацій та світоглядних позиції персоналу, можливості забезпечувати його самовдосконалення тощо.

Отже, результати аналізу сучасного стану дошкільної освіти, особливостей управління діяльністю ДНЗ свідчать, що актуальною і правомірною є

проблема підготовки управлінських кадрів у сфері дошкільної освіти здатних здійснювати ефективне управління освітньою системою в сучасному соціумі. Умови сьогодення, які швидко змінюються, вимагають високо рівня управлінської компетентності, її оновлення, розширення, теоретико-прикладної спрямованості, розвитку управлінської культури, ліквідації розриву між її необхідним ідеальним та існуючим реальним рівнями сформованості.

Разом з тим, аналіз результатів анкетування майбутніх і чинних керівників дошкільної освіти свідчить про те, що в переважній частини студентів і керівників-практиків спостерігається відсутність адекватного, чіткого, повного, не фрагментарного розуміння такої виключно важливої в теорії та практиці управління дефініції як „управлінська культура керівника дошкільної освіти”, що унеможливорює ефективність їхньої управлінської праці, оптимальний розвиток дітей дошкільного віку. Досить значна кількість майбутніх і чинних управлінців сумнівається в достатності її сформованості або визнає рівень її розвитку як недостатній. В цілому дидактична модель формування управлінської культури в ВНЗ та системі післядипломної педагогічної освіти не визнається ефективною. Водночас визначити пропозиції щодо оптимізації дидактичної моделі формування управлінської культури для переважної кількості як майбутніх, так і чинних керівників, виявилось складним.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок в означеному напрямку. Таким чином, на межі XX-XXI тисячоліть політичні, соціально-економічні змінювання в суспільстві обумовили значущі зміни в системі сучасної вітчизняної освіти дітей дошкільного віку. Разом з тим, у державі не вистачає високопрофесійних управлінців у галузі дошкільної освіти, більшість керівників недостатньо підготовлені до активної управлінської діяльності, успішної адаптації до все більш гострих, різких, швидких соціальних змін. Спостерігається низький рівень управлінської культури. Отже, з'являється необхідність підготовки управлінських кадрів здатних здійснювати якісне, ефективне, результативне, культуровідповідне управління дошкільною освітою в умовах її реформування, оновлення, перебудови. Водночас аналіз спеціальної літератури, широкої педагогічної практики підтверджує недостатню розробленість проблеми формування управлінської культури керівників дошкільної освіти, необхідність її подальшого дослідження.

Література

1. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку „Я у світі” [наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко]. – 3-тє вид., випр. – К. : Світич, 2009. – 430 с.
2. Базовий компонент дошкільної освіти. – К. : Ред. журн. „Дошкільне виховання”, 1999. – 62 с.
3. Белая К.Ю. Методическая работа в ДОУ: Анализ, планирование, формы и методы / Белая К.Ю. – М.: Сфера. 2005. – 93 с. (Сер. Библиотека руководителя ДОУ).
4. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технологий обучающихся систем) / Беспалько В.П. – Воронеж : Изд. Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.
5. Васильченко Л.В. Формування управлінської культури керівника школи в системі післядипломної освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / Л.В. Васильченко. – Тернопіль, 2006. – 28 с.
6. Гавриш Н.В. Концепція розвитку навчального закладу – запорука успіху. Організація роботи ДНЗ в контексті сучасної парадигми освіти / Н.В. Гавриш, Р.В. Хорошайло // Дошкільне виховання. – 2005. – № 8. – С. 8 – 11.
7. Горюнова Т.М. Развитие управленческой культуры будущего педагога дошкольного образования: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.08 / Т.М. Горюнова. – Нижний Новгород, 2002. – 218 с.
8. Губа А.В. Теоретико-методичні засади формування управлінської культури вчителя — майбутнього менеджера освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / А.В. Губа. – Луганськ, 2010. – 44 с.
9. Денисенко Н.Ф. Управління системою фізичного виховання дітей у дошкільних навчальних закладах : монографія / Денисенко Н.Ф. – Запоріжжя: ЛІПС. Лтд., 2001. – 308 с.
10. Кононко О. Обов'язкова дошкільна освіта п'ятирічок : реалії, ризики, сподівання // Дошкільне виховання. – 2010. – № 8. – С. 4 — 8.
11. Кононко О. Перехідний період: самовизначення, зміна орієнтирів і пріоритетів // Дошкільне виховання. – 2010. – № 1. – С. 2 — 6.
12. Концепція Державної цільової програми розвитку дошкільної освіти на період до 1917 року // Дошкільне виховання. – 2010. – №9. – С. 3- 4.
13. Концепція дошкільного виховання в Україні. – К. : „Освіта”, 1993. – 14 с.
14. Королюк С.В. Розвиток управлінської культури керівника загальноосвітнього навчального закладу в процесі підвищення кваліфікації : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / С.В. Королюк. – К., 2005. – 237 с.
15. Крутій К.Л. Управління дошкільним закладом освіти : організація контролю

- та керівництва / К.Л. Крутий, Н.В. Маковецька. – Запоріжжя, 1999. – 100 с.
16. Національна доктрина розвитку освіти : Дошкільна освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання / [упоряд. Л. Гураш, Т. Вороніна]. - К. : Вид. дім "Шкіл. світ": Вид. Л. Галіцина, 2006. - С. 4 — 22.
 17. Островецька Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою : соціально-педагогічний аспект : Монографія / Н.М. Островецька, Л.І. Даниленко. – К. : Школяр, 1995. – 302 с.
 18. Про дошкільну освіту // Дошкільна освіта в Україні: Нормативно-правове регулювання / [упоряд. Л. Гураш, Т. Вороніна]. - К. : Вид. дім "Шкіл. світ" : Вид. Л. Галіцина, 2006. - С. 23 —50.
 19. Резолюція 1-го Всеукраїнського з'їзду педагогічних працівників дошкільної освіти України 5 листопада 2010 р. // Дошкільне виховання. - 2010. - № 12. - С. 19.
 20. Степанова Т.М. Еволюція змісту дошкільної освіти у другій половині XX століття. Монографія / Т.М. Степанова. - К. : Видавничий Дім „Слово”, 2010. - 184 с.
 21. Щодо порядку розроблення програм для дошкільних навчальних закладів. Лист МОН України від 27.05.2010 р. № 1/9-369 // Дошкільне виховання. - 2010. - № 6. - С. 2 — 3

ПОЧУЄВА О.О.,

методист Центру інноваційного
розвитку освіти, КВНЗ «Харківська
академія неперервної освіти»

ІМІДЖ НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

В статті розглядається основні компоненти, складові та етапи, які необхідні для формування позитивного іміджу навчального закладу.

Ключові слова: імідж навчального закладу, компоненти іміджу, структура іміджу навчального закладу, складові позитивного іміджу навчального закладу, фактори та показники успішності керівника навчального закладу.

В статье рассматриваются основные компоненты, составляющие и этапы, которые необходимы для формирования позитивного имиджа учебного заведения.

Ключевые слова: имидж учебного заведения, компоненты имиджа, структура имиджа учебного заведения, составляющие положительного имиджа учебного заведения, факторы и показатели успешности руководителя учебного заведения.

In the article is examined basic components, constituents and stages which are needed for forming of positive image of educational establishment.

Key words: image of educational establishment, components of image, structure of image of educational establishment, constituents of positive image of educational establishment, factors and indexes of success of leader of educational establishment.

Постановка проблеми. Навчальний заклад – це відкрита соціально-педагогічна система, яка взаємодіє з багатьма соціальними інститутами. Проблема іміджу навчального закладу існувала завжди, але в сучасних соціокультурних умовах вона проявляється більш чітко. З кожним роком в освіті зростає конкуренція між установами, розташованими в одному районі. Навчальні заклади на практиці змушені замислитися про те, в чому ж перевага нашого закладу в порівнянні з іншими. Але не всі батьки орієнтовані

тільки на результат навчання, багато, приділяють увагу комфортним умовам в навчальному закладі, наявності системи додаткової освіти, різноманітності дозвілля дітей, бажанням дитини вчитися саме в цій школі, класі. Прагнення школи конкурувати лише на основі високих показників ДПА або кількості переможців у олімпіадах не зовсім виправдано. Важливо не тільки залучити споживачів (батьків і учнів), а створити умови, в яких кожен з учасників освітнього процесу прагнув до досягнення спільної мети – підвищення якості освіти, створення комфортного виховує середовища, становлення відповідального громадянина своєї країни. Одним з механізмів залучення уваги батьків та громадськості до справ школи виступає процес створення позитивного іміджу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У зв'язку з необхідністю протидії рекламній діяльності конкурентів у 60-ті роки з'являється теорія іміджу. Д. Огілві створюючи теорію іміджу акцентував, що для успішної реалізації товару значно важливіше створювати у свідомості споживача позитивний образ певного товару, аніж надавати інформацію про окремі специфічні його властивості [7]. У 70-ті роки теорія іміджу трансформувалася в теорію бренд-іміджу, тобто створення образу не просто окремих товарів, а цілих їх груп або товарних сімейств [6]. До середини 80-х років у вітчизняній літературі проблемам формування іміджу приділялося недостатньо уваги. У велика кількість науковців це пов'язують з феноменом «насадження стереотипів західного способу життя».

Вітчизняні дослідження останнім часом перш за все спрямовані на вивчення принципів, механізмів і технологій формування іміджу вчителя А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Маркова. Питання формування позитивного іміджу організації набуло свого відображення у дослідженнях Л. Брауна, Г. Почепцова, О. Кудінова. Загальні психологічні основи іміджу навчальних закладів розглядали О. Бандурка, О. Землянська, А. Громова, В. Шпалінський. Різні аспекти роботи керівника зі створення іміджу розглядаються в дослідженнях О. Доброневського, О. Омарова, Р. Черновол-Ткаченко, О. Фельзера.

Виклад основного матеріалу. Ідея про зв'язок іміджу освітніх установ з їх конкурентоспроможністю не є новою. Наукові дослідження свідчать, що головною функцією іміджу є формування позитивного відношення до когонебудь або чому-небудь. До того ж позитивний імідж, як правило, сприяє підвищенню престижу, а, отже, авторитету і впливу. Позитивний імідж є також важливим чинником високого рейтингу, що дуже важливо в насиченій різноманітній інформації публічної діяльності. Як стверджує І.Р. Лазаренко, проблема представлення навчального закладу, як відкритої соціально-педагогічної системи (створення іміджу) існувала завжди, але в сучасних соціокультурних умовах вона проявляється особливо виразно. Пов'язано це

як з процесами становлення і розвитку різних типів і видів освітніх установ, із скороченням чисельності учнів, так і з відсутністю розуміння цілей, змісту, педагогічних інновацій з боку батьків [4].

Сучасний словник трактує поняття “імідж” як цілеспрямовано сформований образ, покликаний зробити емоційно-психологічну дію на когось – небудь в цілях популяризації, реклами. Імідж навчального закладу визначається як емоційно забарвлений образ школи, який свідомо сформований, має цілеспрямовано задані характеристики і покликаний чинити певну психологічну дію на конкретні групи соціуму [3].

У маркетингу також існує визначення іміджу, згідно з яким “імідж (image – образ, зображення, відображення в дзеркалі) – це образ, репутація, думка широкої публіки, споживачів і клієнтів про престиж організації, її продукти і послуги, репутацію керівників”.

Молотков Е. дає наступне визначення. Імідж навчального закладу – це образ закладу створений в результаті цілеспрямованого безперервного процесу формування, узгодження і інтеграції представлень педагогів, батьків, учнів представників навколишнього соціуму. Основною перевагою іміджу є його спрямованість на створення образу, покликаного чинити емоційно-психологічну дію на усіх учасників освіти педагогів, батьків, дітей, громадськість) своїм стійким уявленням про об’єкт в цілях його впорядкування. У поняття іміджу включають культуру взаємовідносин між людьми, манеру роботи з педагогічним та батьківським колективом, дизайн оформлення приміщень і зовнішній вигляд співробітників.

В. Шепель до основних характеристик іміджу навчального закладу відносить, в першу чергу, образ керівника (його здібності, установки, цінності соціально-психологічні характеристики, зовнішній вигляд), потім образ персоналу освітньої установи (соціальні дані, культура, професійна компетентність, особові характеристики)окрім цього, приділяється увага представленню соціального оточення про якість освіти, стиль школи, рівень комфортності шкільного середовища, ціну освітніх послуг і зовнішню атрибутику [2].

Лазаренко Ірина Рудольфівна наголошує що основу іміджу навчального закладу складають:

- місія освітньої установи, його пріоритети;
- шкільна культура - унікальна, неповторна, особлива система цінностей, звичаїв, традицій, стилів поведінки конкретного навчального закладу;
- види і якість освітніх послуг цієї школи;
- наявність і функціонування дитячих і юнацьких організацій;
- зв’язки школи з різними соціальними інститутами, вищими навчальними

зкладами;

- внесок навчального закладу в розвиток: освітньої підготовки учнів, їх вихованості; психічних функцій; творчих здібностей; формування здорового способу життя.

З поняттям іміджу тісно пов'язана і репутація навчального закладу, яка складається з декількох складових і яка утримується в масовій свідомості довгі роки. Цілеспрямовано створений імідж є сукупністю складових, які можуть вибудовуватися в рейтинговому ряду залежно від специфіки діяльності навчального закладу.

Можна виділити постійні і змінні складові позитивного іміджу навчального закладу.

До числа постійних іміджу відносяться:

- чітке визначення педагогічним колективом місії і концепції освітньої установи;
- оптимістичний настрій і доброзичливий мікроклімат у вчительському і дитячому колективах;
- педагогічна, соціальна і управлінська компетентність співробітників;
- сформований образ керівника-професіонала, лідера, здатної надихнути колектив на досягнення високої мети;
- ефективна організаційна культура навчального закладу, що включає норми, цінності, певну філософію управління, увесь спектр поглядів, стосунків, що визначають специфіку поведінки колективу в цілому;
- якість освітніх послуг;
- наявність і функціонування дитячих громадських організацій;
- зв'язки освітньої установи з різними соціальними інститутами, вищими учбовими закладами;
- розвиток освітньої підготовки учнів, їх вихованості, психічних функцій, творчих здібностей, формування здорового способу життя;
- турбота адміністрації про надання своєчасної актуальної психологічної допомоги окремим учасникам освітнього процесу (вчителям, учням, батькам, молодим фахівцям);
- наявність яскравої зовнішньої символіки.

До числа змінних іміджу можна віднести:

- зміст місії і пріоритети освітньої установи;
- види освітніх послуг;
- матеріальну базу освітньої установи.

Л. Даниленко умовно поділяє всі складові іміджу на дві групи: *основні* які пов'язані з головною діяльністю навчального закладу і *супутні*.

До числа основних складових іміджу Л. Даниленко відносить: загальну популярність і репутацію, швидкість реагування на зміни запитів споживачів,

інноваційний потенціал і його реалізація, престиж випускників, рекламну політику, рівень розвитку і характер зовнішніх зв'язків, конкурентний статус. Кожен з елементів характеризується певними критеріями і показниками.

До супутніх складових відносяться характер і стиль стосунків з батьками, рівень корпоративної культури, образ вчителів навчального закладу (думка про кваліфікацію і професійні якості вчителів, їх особові якості, стиль поведінки і зовнішній вигляд, а також про віковий і статевий склад колективу), уявлення про стиль навчального закладу, загальна атмосфера в навчальному закладі (рівень корпоративної культури, психологічний клімат в педагогічному колективі; дизайн будівель і приміщень; візуальні атрибути самотності), а також зовнішній атрибутіці (у яку входять елементи, що належать до іміджевої символіки, такі як назва, місія, герб, гімн, прапор, традиції, а також що використовуються для рекламних цілей - логотип, слоган, девіз і в цілому корпоративний стиль).

Супутні складові іміджу не є другорядними або менш значимими, ґрунтуються на особистому, суб'єктивному сприйнятті іміджу навчального закладу. Вище зазначені елементи вносять в образ навчального закладу додаткові (бажані) сенси. Зовнішня атрибутіка впливає на соціальні групи опосередковано, і тому роль психологічних процесів в даному випадку зростає. Особливість супутніх складових іміджу полягає ще і в тому, що наявність кожної з них не є строго обов'язковою для ефективного формування сприятливого іміджу в цілому, а відсутність окремих елементів не відбивається безпосередньо на якості іміджу навчального закладу [8].

Під формуванням іміджу освітньої установи ми розуміємо процес, в ході якого створюється деякий спланований образ на основі наявних ресурсів.

І. Хоменко виділяє наступні етапи формування іміджу:

- визначення місії;
- визначення цільової аудиторії;
- планування, розробка конкретних заходів, пов'язаних з формуванням іміджу;
- мотивація членів шкільного співтовариства;
- реалізація проекту;
- перевірка ефективності.

Є. Зуєва до основних етапів формування іміджу відносить:

- аналіз зовнішнього середовища; виділення цільової групи, до якої буде звернений імідж;

- аналіз внутрішніх ресурсів; визначення завдань і їх класифікація (змістовні, організаційно-результативні);
- мотивація учасників проекту;
- ролевий розподіл;

- виявлення співвідношення між складовими іміджу: науковий, освітній, громадський, імідж на ринку праці;
- визначення принципів формування іміджу;
- розробка технології формування кожної складової іміджу;
- аналіз відповідності отриманого іміджу з бажаним результатом [1].

За даними досліджень М. Піскунова провідними компонентами іміджу освітньої установи є:

- для учнів початкової школи і їх батьків – образ класного керівника;
- для старшокласників – образ вчителя-предметника, образ директора;
- для батьків з вищою освітою – уявлення про якість освіти, стиль роботи школи;
- для батьків дітей з ослабленим здоров'ям – комфортність шкільного середовища [5].

Варто відмітити, що всі дослідники, які вивчають питання створення іміджу навчального закладу, головними структурними компонентами вважають імідж керівника і імідж педагогічного колективу.

Таким чином, можна зробити **висновок**, що імідж навчального закладу складний і тривалий процес формування міцної, позитивної репутації, навчального закладу.

Література

1. Зуева Е. И. Подходы к формированию имиджа образовательного учреждения / Е.И. Зуева – М.: Мысль, 2001. – 107с.
2. Имидж корпорации. Как нравиться людям [составитель Шепель В.М.] – М.: Народное образование, 2002. – 402с.
3. Краткий словарь современных понятий и терминов.-3-е изд., дораб. И доп. [Н.Т.Бунимович, Г.Г.Жаркова, Т.М.Корнилова] М.: Республика, 1992. – 670с.
4. Лазаренко И. Р. Формирование имиджа образовательного учреждения как управленческое новшество // Педагог. - 2000. - № 9.
5. Пискунов М. С. Имидж образовательного учреждения: структура и механизмы формирования // Мониторинг и стандарты в образовании. 1999. № 5. С. 45-51
6. Рожков И. Я. Международное рекламное дело / И.Я. Рожков – М.: Банки и биржи, ЮНИТИ, 1994. – 175с.
7. Феофанов О. А. США: реклама и общество / О.А. Феофанов – М.: Мысль, 1974. – 107с.
8. http://www.marketologi.ru/lib/danilenko/all_image3.html

РЯБИХ Н.В.,

аспірант юридичного факультету,
Волинський національний університет
імені Лесі Українки

КОЗАК Г.Ю.,

кандидат фізико-математичних наук,
доцент, заступник директора,
Луцька філія Університету сучасних
знань, м Луцьк

ПРОБЛЕМИ ЗАКОНОДАВЧОГО РЕГУЛЮВАННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПРИВАТНИХ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Незважаючи на закріплену Цивільним кодексом України регламентацію правового становища існуючих організаційно-правових форм юридичних осіб та наукові розробки з даних питань, недостатньо дослідженими є окремі аспекти існування комерційних та некомерційних юридичних осіб, а саме вищих навчальних закладів приватної форми власності. Важливість ознаки неприбутковості для громадських, благодійних та інших організацій в Україні також важко недооцінити. Після присвоєння ознаки неприбутковості окремі доходи таких організацій, які визначені законом, звільняються від податку на прибуток. В тому числі це стосується коштів або майна, які надходять безоплатно або у вигляді безповоротної фінансової допомоги чи добровільних пожертвувань (до них відносяться гранти, спонсорська допомога тощо).

Крім того, прийняття Податкового кодексу України від 12 лютого 2010 року [2], обумовлює потребу у системному аналізі та узагальненні теоретичних та практичних аспектів діяльності приватних вищих навчальних закладів (далі – ПВНЗ) в Україні.

Господарські товариства нині є найпоширенішою організаційно-правовою формою здійснення господарської діяльності в Україні. Оптимальне правове забезпечення їх діяльності є стратегічно важливою запорукою успішного розвитку вітчизняної економіки.

Проблеми правового регулювання діяльності господарських товариств були предметом аналізу таких авторів, як І. Спасібо-Фатєєва, В. Щербина, Т. Кашаніна, В. Васильченко, О. Кібенко О. Вінник, В. Гончарова, Н. Грудницька, С. Долинская, В. Кравчук, Н. Кузнецова, А. Пилипенко, В. Самойленко. Однак з прийняттям Господарського (далі – ГК) [1] і Цивільного (далі – ЦК) [3]

кодексів України, а також низки спеціальних законів у правовому регулюванні діяльності господарських товариств відбулись суттєві зміни, які вимагають всебічного вивчення і адекватної оцінки.

Вже з моменту прийняття ГК і ЦК у питаннях правового регулювання створення та діяльності господарських товариств законодавець заклав низку протиріч, які не мають логічного пояснення, а саме: у правовому регулюванні діяльності господарських товариств встановлено ієрархію двох кодексів, внаслідок чого проблема користування кодексами стала ще складнішою. „Законом про зміни” [4] внесено зміни також до ст. 1 ЗУ „Про господарські товариства”, яка до цього визначала поняття господарського товариства відповідно до ч. 1 ст. 79 ГК. У новій редакції стаття 1, визначаючи поняття господарського товариства, дослівно повторює статтю 113 ЦК, в якій у якості єдиної суттєвої ознаки господарського товариства виділено лише поділення його статутного (складеного) капіталу на частки між учасниками.

За ч. 2 ст. 113 ЦК господарське товариство, крім повного і командитного товариств, може бути створене однією особою, яка стає його єдиним учасником. А як же бути з поділенням статутного (складеного) капіталу на частки? Як бути із повним товариством, яке відповідно до ст. 119 ЦК не обов’язково повинне мати поділений на частки статутний (складений) капітал? Воно є господарським? За ст. 84 ЦК – так, а за визначенням ст. 113 ЦК – начебто, ні.

Розробники ЦК і їхні наступники забули про загально визнану у цивільному праві теорію, згідно з якою господарські товариства традиційно поділяються на дві групи: (1) об’єднання капіталів та (2) об’єднання осіб. До першої групи належать такі товариства, які при їх створенні передбачають об’єднання майна засновників та учасників і не обов’язково – особистої участі, до другої групи – товариства, в яких їх засновники беруть участь не тільки майновими внесками, а й безпосередньою особистою участю. Чим же не влаштовує тоді законодавця ст. 79 ГК, якою визначено, що господарськими товариствами визнаються підприємства або інші суб’єкти господарювання, створені юридичними особами та/або громадянами шляхом об’єднання їх майна і участі в підприємницькій діяльності товариства з метою одержання прибутку? Отже, є все необхідне: і відповідає ст. 83 ЦК, і підкреслює об’єднання осіб і капіталів, і відрізняє господарське товариство (підприємницьке) від непідприємницького.

Проблема полягає не тільки в поділенні статутного капіталу товариства з одним учасником на частки, а, перш за все, у тому як взагалі одна особа може створити товариство, під яким завжди розумілось і розуміється об’єднання?

Боротьба представників цивільно-правової теорії правового регулювання

економіки в Україні проти господарсько-правової і ГК відкрила шлях не тільки до підриву кодифікації господарського законодавства, але і значного погіршення правового регулювання цивільних відносин.

Як свідчить історія, використання у сфері економіки виключно приватно-правового (у нас цивільно-правового) чи публічно-правового регулювання призводить до неминучих негативних наслідків. Запровадження абсолютної, неконтрольованої свободи неодмінно веде до повного ігнорування суспільних інтересів, перекосів в економічному розвитку та криз. У то же час розвиток економіки тільки на основі тотальної централізації і домінуванні публічних інтересів незмінно викликає її стагнацію, відставання і розвал.

Вирішення проблеми може бути знайдене у золотій середині, коли природний приватний інтерес підприємців поєднується з інтересами суспільства і держави. А це може бути досягнуто тільки за умови використання змішаної моделі правового регулювання, тобто комплексного регулювання господарських відносин, що виникають у процесі організації, управління та безпосереднього здійснення господарської діяльності.

Все це стосується і приватних вищих навчальних закладів.

Приватні ВНЗ здебільшого створюються у формі приватних установ. При цьому на практиці виникає питання, чи мають вони статус прибуткової чи неприбуткової юридичної особи. Закон України «Про оподаткування прибутку підприємств» передбачив широке коло юридичних осіб, що мають статус неприбуткових організацій. Так у п.п. 1п. 11 ст. 7 перелічені в якості неприбуткових серед інших вищі навчальні заклади III-IV рівнів акредитації, внесені до Державного реєстру наукових установ, яким надається підтримка держави. До даного реєстру включаються юридичні особи незалежно від форми власності, тобто як державні (комунальні), так і приватні ВНЗ. Створення даного реєстру передбачено ст. 12 Закону України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 13 грудня 1991 року. Згодом Кабінетом Міністрів України було дано доручення від 11 лютого 2000 року №1581/38 розробити проект Положення про Державний реєстр наукових установ, яким надається підтримка держави. Наукові установи, ВНЗ включаються до вказаного реєстру наказом Міністерства освіти та науки України. З даного приводу МОН України своїм наказом затвердило «Порядок включення до Державного реєстру наукових установ, яким надається підтримка держави», де зазначено, що «для отримання Свідоцтва про державну реєстрацію у вказаному Реєстрі наукові установи і навчальні заклади, що претендують на включення до Реєстру, подають клопотання». Вказане свідоцтво діє за загальним правилом від 1 року до 5 років. Саме включення до реєстру визначає на практиці статус "неприбутковості" приватного ВНЗ. Але лише на практиці.

Термін дії свідоцтва визначається МОН України безпосередньо у кожному окремому випадку індивідуально. Зі сплином вказаного строку дії свідоцтва законодавством пов'язується втрата відповідним ВНЗ статусу неприбуткової організації.

Згідно з п. 36 ч. 1 ст. 2 Бюджетного кодексу України бюджетні організації та установи є неприбутковими». Відповідно державні установи підпадають під п.п.п. а п.п. 1 п.11 ст. 7 Закону України «Про оподаткування прибутку підприємств».

Отже, на відміну від приватних державні ВНЗ, як бюджетні установи, мають завжди статус неприбуткової організації, хоча мета діяльності у обох суб'єктів однакова.

На підставі викладеного вище можна зробити висновок, що приватні ВНЗ, створені у формі установ, повинні наділятися згідно із законодавством не лише статусом некомерційної (непідприємницької) юридичної особи, як і будь-яка установа, а й повинні мати статус неприбуткової організації. Відповідно, цей статус не повинен залежати від того, чи включений конкретний ВНЗ до Державного реєстру наукових установ, яким надається підтримка держави, оскільки мета діяльності та її вид (здійснення професійної підготовки громадян за певними освітньо-кваліфікаційними рівнями) є однаковими у всіх установ – ВНЗ.

Ознака неприбутковості широко застосовується в європейських державах. Статус “public benefit” чи “charity” (суспільної користі) надає пільги у оподаткуванні громадських та інших організацій, пов'язують їх із проходженням певних процедур отримання таких пільг, водночас простежується тенденція у забезпеченні їхньої чіткості та прозорості, у тому числі максимального унезалеження від розсуду органів влади. Як один із способів досягнення цього, використовується передання повноважень незалежному органу, при якому діють комісії із числа представників неурядового сектора (наприклад, комісія з питань благодійності у Великій Британії (формується міністром з питань третього сектора), комісія з питань благодійності у Молдові (формується із представників, які призначаються урядом, парламентом, президентом, не менше трьох – представники громадськості), в Естонії формується виключно із представників громадськості після консультацій).

Сусідня Польща, встановлюючи вимоги до установчих документів організацій, чітко визначає, що вони повинні бути передбачені в статуті та якими вони повинні бути. Так, стаття 20 Закону “Про діяльність суспільної користі і волонтеріат” визначає, що статут або інші внутрішні документи неурядових організацій повинні забороняти: а) надання позик або забезпечення зобов'язань майном організації у відношенні до її членів, членів органів або

осіб, з якими працівники перебувають у подружньому зв'язку або близькому чи далекому спорідненні по прямій лінії або бічній до другого ступеня (коліна), а також пов'язані між собою через усиновлення, опіку або догляд, “близькі особи”, б) передачу їх майна на користь їх членів, членів органів або працівників, а також їх близьких осіб на засадах, інших, ніж у стосунку до третіх осіб, особливо якщо ця передача відбувається безплатно або на преференційних/пільгових умовах, в) використання майна на користь їх членів, членів органів або працівників, а також їх близьких осіб на засадах, інших, ніж для третіх осіб, за винятком випадків, коли це використання безпосередньо впливає із статутної мети організації, г) купівлю на особливих умовах товарів або послуг від суб'єктів, у яких беруть участь члени організації, члени її органів або працівники, а також від їх близьких осіб [5].

Однією із проблем в Україні, яка не притаманна європейській практиці, залишається нерозуміння, що саме таке неприбутковість та непідприємницькі товариства та установи. Виникають проблеми із включенням у Реєстр, коли організації згадують в установчих документах про господарську чи схожу на підприємницьку діяльність в установчих документах, можливість отримання видів доходів, які не визначені у податковому законодавстві. В Україні ні на законодавчому рівні, ні у практиці не визначено і відсутнє розуміння, що таке неприбутковість організацій. В результаті ставляться різноманітні вимоги до організацій, які обмежують їх права. Водночас неприбутковість не пов'язана із неможливістю отримання доходів від комерційної та господарської діяльності. Цивільний кодекс України дає європейське розуміння непідприємницьких організацій та їхньої суті, визначаючи, що їх основною метою не може бути отримання прибутку, водночас вони можуть поряд із основною здійснювати підприємницьку діяльність, що відповідає меті та сприяє її досягнення, проте такі доходи не можуть розподілятися між їхніми учасниками. Однак у податковому законодавстві та практиці, в тому числі щодо реєстрації організацій та включення у Реєстр, такий підхід поки що не знаходить свого відображення.

Закон України “Про оподаткування прибутку підприємств” передбачав звільнення окремих видів надходжень громадських організацій за умови включення їх до Реєстру неприбуткових організацій. Такими було визначено доходи неприбуткової організації, отримані у вигляді коштів або майна, які надходять безоплатно або у вигляді безповоротної фінансової допомоги чи добровільних пожертвувань; пасивних доходів; коштів або майна, які надходять таким неприбутковим організаціям від ведення їх основної діяльності, з урахуванням положень Закону; дотацій або субсидій, отриманих із державного або місцевого бюджетів, державних цільових фондів або в межах технічної чи благодійної, у тому числі гуманітарної, допомоги, крім

дотацій на регулювання цін на платні послуги, які надаються таким неприбутковим організаціям або через них їх одержувачам згідно із законодавством з метою зниження рівня таких цін.

В Податковому кодексі збережено пільги для неприбуткових організацій, в тому числі аналогічні положення, які є у Законі України “Про оподаткування прибутку підприємств”. Як Закон “Про оподаткування прибутку підприємств”, так і Податковий кодекс, ставлять у залежність можливість скористатись такими пільгами організацій та установ від факту їхнього включення у Реєстр неприбуткових організацій, який ведеться центральним органом державної податкової служби.

Таким чином, суттєвих змін Податковий кодекс щодо організацій, які можуть бути неприбутковими, та видів доходів, які звільняються від оподаткування, не вносить порівняно із Законом “Про оподаткування прибутку підприємств”.

Наказом Державної податкової адміністрації №37 від 24.01.2011 р. (zareєстровано в Міністерстві юстиції від 09.02.2011 р. за N 161/18899) затверджено нове Положення про Реєстр неприбуткових установ та організацій [5]. Кардинальних змін не внесено, і в основному збережено існуючу процедуру та ознаки неприбутковості. Також слід відзначити, що прийняття нового Положення не тягне за собою перереєстрацію чи підтвердження даних тих установ (організацій), які уже включені у Реєстр неприбуткових установ (організацій).

Суперечності законодавства у визначенні положень, які стосуються неприбутковості: Закон “Про об’єднання громадян” та податкові закони визначають різні підходи до визначення положень про неприбутковість, в результаті чого організації, які визначають в установчих документах формулювання, яке застосовується у статті 21 Закону “Про об’єднання громадян”, отримують відмови щодо включення у Реєстр неприбуткових організацій (установ). Податковий кодекс мав би зняти цю суперечність, оскільки він робить відсилку до законів, які регулюють діяльність відповідних неприбуткових організацій, проте знову ж таки, в кожному окремому випадку потрібно доводити дотримання вимог у разі використання формулювання статті 21 Закону “Про об’єднання громадян”.

Література

1. Господарський кодекс України від 16 січня 2003 р. // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2003. – № 18–22. – Ст. 144.
2. Податковий кодекс України: за станом на 12 лютого 2011 р. / Верховна Рада України. – Офіц. вид. – К. : Велес, 2011. – 336 с.

3. Цивільний кодекс України від 16 січня 2003 р. // Відомості Верховної Ради України (ВВР). – 2003. – №40-44. – Ст. 356.
4. Закон України від 27 квітня 2007 р. „Про внесення змін та визнання такими, що втратили чинність, деяких законодавчих актів України у зв’язку з прийняттям Цивільного кодексу України // <http://rada.kiev.ua>
5. Романовська О.О., Романовська Ю.Ю., Романовський О.О. Досвід вищої освіти Сполучених Штатів Америки ХХ–ХХІ століття. – Книга 1: Гуманітарна та підприємницька підготовка американців. – Вінниця: Нова Книга, 2009. – 264 с.
6. Наказ Державної податкової адміністрації №37 від 24.01.2011 року “Про затвердження Положення про Реєстр неприбуткових установ та організацій”: <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=z0161-11>

САМОХВАЛ О.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри сучасних європейських мов,
Вінницький торговельно-економічний
інститут Київського національного
торговельно-економічного
університету

КОМУНІКАТИВНА СПРЯМОВАНІСТЬ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИМ МОВАМ МАЙБУТНІХ МЕНЕДЖЕРІВ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

В статті теоретично обґрунтовано та систематизовано педагогічні умови підвищення якості комунікативної підготовки з іноземних мов студентів вищих навчальних закладів в контексті Болонського процесу.

Ключові слова: комунікативний підхід, вміння та навички, навчання іноземним мовам, Болонський процес, комунікативні завдання, навчальна діяльність.

В статье теоретически обоснованы и описаны педагогические условия повышения качества коммуникативной подготовки в процессе изучения иностранных языков студентами ВУЗ в контексте Болонского процесса.

Ключевые слова: коммуникативный подход, умения, иностранные языки, Болонский процесс, коммуникативные задания, учебная деятельность.

The article contains the information about theoretical and practical description of the implementation of communicative methods of foreign languages teaching in realization of Bologna convention.

Key words: communicative approach, skills and habits, foreign languages, Bologna convention, communicative tasks, learning activity.

Постановка проблеми у загальному вигляді та актуальність дослідження.

Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і вищої освіти. Україна чітко визначила орієнтири на

входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог.

Процеси економічної інтеграції в Європу, розвиток дипломатичних відносин із зарубіжними партнерами зумовлюють соціальне замовлення суспільства – підготовка фахівців, які володіють іноземними мовами. Успішне міжкультурне спілкування можливе за умови сформованості у студентів комунікативної компетенції.

Зростаючі потреби у спілкуванні та співпраці між країнами і людьми з різними мовами та культурними традиціями, трансформувannya освітньої системи України у напрямку Болонського процесу, державний освітній стандарт з іноземної мови вимагають суттєвих змін у підході до викладання, оновлення змісту та методів навчання іноземних мов у вищих навчальних. Знання іноземних мов є важливою передумовою для особистих, культурних, професійних та еко-номічних контактів.

Аналіз останніх досліджень. Невід’ємною складовою професійної діяльності майбутніх менеджерів є культурномовний контекст, що досліджувався С. Ніколаєвою, Л. Барановською, Б. Беляєвою, В. Бухбіндером, Л. Голованчу-ком, Ю. Друзь, Є. Носонович, Г. Онкович, Ю. Пасовою, В. Сказкіною, Н. Складенко. Питання теорії та методики навчання іноземній мові у використанні комунікативних ситуацій та розвитку іншомовних мовленнєвих умінь і навичок розглядалися у дослідженнях Л.В. Биркун, І.Я. Зимняя, В.Л. Крутецкий, Є.І. Пасов, Л.С. Рубінштейн та іноземних авторів відзначених у використаних джерелах даного дослідження.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та систематизувати педагогічні умови підвищення якості комунікативної підготовки з іноземних мов студентів ви-щих навчальних закладів в контексті Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Принцип комунікативності передбачає таку організацію процесу навчання, за якої моделюються риси реального процесу комунікації, в результаті чого студенти вдосконалюють мовленнєві навички та уміння, з метою використання іноземної мови як засобу спілкування в майбутній професійній діяльності.

Б.П. Тейлор вважає, що викладач повинен пропонувати завдання, які є значимими для студентів, і які стимулюватимуть їх до ведення розмови до тих пір, поки спеціально задана мета не буде досягнута [10]. Подібної позиції дотримується і розробник природного підходу у вивченні іноземної мови Т.Д. Террел. Вона стверджує, що більша концентрація уваги студентів на мотивованому неформальному спілкуванні, аніж на граматичних структурах, дасть кращі результати, оскільки сама робота буде приносити задоволення [11].

Складенко Н.К доводить, що комунікативні завдання повинні мати такі

риси як вмотивованість – студент повинен знати для чого він має щось сказати, написати чи почути [7].

К. Джонсон та К. Морроу виділили кілька невід’ємних характеристик, які повинні бути враховані при розробці та використанні комунікативних завдань. До таких належать такі:

- мовний матеріал повинен відбиратись не просто тому, що він існує, а на основі того, який внесок може зробити цей матеріал у поглиблення умінь та навичок і чи дозволить він враховувати специфічні мовні потреби студентів;
- мовний матеріал повинен опрацьовуватись спонтанно на рівень вище, аніж речення, для того, щоб студенти могли відчувати контекстуальність мовлення та спілкування набувало природного вигляду;
- повинна бути різниця між початковим рівнем інформації, та наступним зростанням і ускладненням її. Якщо не буде намагання її ліквідувати, то не буде справжньої комунікативної мотивації;
- студенти повинні самі обирати мовні засоби, якими вони висловлюватимуть свої думки, іншими словами мовлення не повинно бути завченим;
- мовне завдання повинно містити певну кінцеву мету з тим, щоб мовлення було внутрішньо мотивованим [8].

При такому підході вищезгадані автори нерозривним та взаємопов’язаним розглядають питання методики, навчальної програми та взаємозв’язку із природнім середовищем. З метою створення відповідної атмосфери на занятті студенти мають бути центральною фігурою у всьому процесі комунікації [8]. Для цього необхідно, щоб завдання були значимими для його учасників, а спілкування організовувалось за принципом партнерства.

За таких умов успішно виконане не мовне, а функціональне завдання є показником рівня розвитку умінь студентів і оцінювання з боку викладача не є обов’язковим. А успішно виконане педагогічне завдання, крім того, формуватиме впевненість в своїх педагогічних здібностях, створюватиме ситуацію переживання короткотривалого відчуття успіху, яке з часом переростатиме у професійний інтерес.

Ефективність професійної діяльності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю тісно пов’язана із комунікативною компетентністю, яка включає мовну та риторичну, і є основою культури спілкування. Перепоною успішному виконанню функціональних обов’язків можуть бути бар’єри спілкування, серед яких виділяють: семантичні, організаційні, фізичні, невербальні, перцептивні, мо-тиваційні, емоційні, культурологічні, лінгвістичні (Н.П. Статінова).

На основі аналізу функцій, особливостей професійної діяльності майбутніх фахівців економічних спеціальностей було виділено такі групи професійних якостей:

- *комунікативні* (комунікативна обізнаність, впливовість, толерантність, винахідливість, злагідливість, лаконічність, переконливість);
- *управлінські* (діловитість, ініціативність, організованість, гнучкість, здатність виправдано ризикувати та класифікувати фахову інформацію);
- *фахові* (аналітичність, прогностичність, конкурентоспроможність, координаційна здатність, комп'ютерна грамотність, вільне володіння рідною та іноземною мовою);
- *особистісні* (професійна відповідальність, гуманність та самостійність, рефлексивна, емпатійна схильність, адекватність самооцінювання та способів реагування в конфліктних ситуаціях, емоційна стабільність та адаптивність, впевненість у власних діях).

Показниками сформованості культури мовлення є правильність, точність висловлювань, якість і доступність викладу, чистота і виразність мовлення, багатство мовних засобів, доречність висловлювань, відсутність „слівпаразитів”, різноманіття лексики, логічність, стилістична довершеність. Висока комунікативна обізнаність студентів формується в умовах навчальної діяльності й розрізняється як інтегральна якість, що об'єднує особистісні та професійні параметри. Успішна професійна комунікація студентів можлива на основі розвинутої емпатії як психологічної готовності сприймати почуття іншої людини як власні, та рефлексивної здатності, що дозволяє аналізувати думки та вчинки і є передумовою саморозкриття та самовдосконалення. Тому емпатія та рефлексія є важливою професійною якістю спеціалістів у галузі управлінської діяльності [2]. Цілеспрямована робота в процесі вивчення іноземної мови з метою розвитку вказаних параметрів стимулює суб'єктивну активність студентів та попереджує виникнення комунікативних бар'єрів. Значною мірою виконання цих завдань сприяє формуванню умінь та навичок активного слухання, які синтезують психологічну готовність до комунікативної взаємодії. Показниками професійної майстерності буде рівень адекватного сприйняття ситуації та вибір на цій основі раціональних прийомів реагування, що відповідатимуть когнітивному, емоційнооцінному та поведінковому компоненту діяльності [1].

У професійно спрямованому навчанні англomовного говоріння перевага надається ситуативно обумовленим вправам, що дозволяє максимально наблизити процес навчального спілкування до реального. Для досягнення максимальної ефективності вправи повинні відповідати таким стабільним

вимогам: заданості ситуації, професійній спрямованості завдань, природності ситуації спілкування, вмотивованості мовленнєвої дії студента, наявності вказівок надію з матеріалом, новизні. Через призму моделювання процесу спілкування у комунікативних ситуаціях можна відтворити багатогранний зміст фахової діяльності студентів.

На початковому етапі навчання формується комунікативне ядро майбутнього володіння спілкуванням іноземною мовою - вихідний набір фраз і вміння їх використовувати у певних ситуаціях. О. Заболотська умовно називає цей етап першим концентром, у результаті якого студенти одержують можливість оперувати великою кількістю комунікативних блоків у межах певної спеціальності [5, с. 22].

Інші дослідники (Л. Личко, Н. Петранговська), однак, вважають, що на по-чатковому етапі у ВНЗ при вивченні так званої General English моделю-ються і широко використовуються соціально-побутові рольові ігри, тоді як при професійно орієнтованому навчанні на середньому й вищому етапах навчання студентам пропонуються так звані ділові ігри. З позицій контекстного підходу ділова гра розглядається як форма відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності; моделювання системи стосунків, характерних для певної професії. Вона дозволяє задати в навчанні предметний і соціальний контексти майбутньої професійної діяльності і тим самим змодельовати більш адекватні у порівнянні з традиційним пояснювально-ілюстративним навчанням умови фахової підготовки майбутніх спеціалістів. Ділова гра дозволяє суттєво активізувати навчально-пізнавальну діяльність студентів, оскільки їй притаманні такі особливості: 1) відтворення структури і функціональних ланок майбутньої професійної діяльності в ігровій навчальній моделі; 2) актуалізація у студентів потреби в комунікативних знаннях і вміннях, що забезпечує осмисленість учіння, перехід від пізнавальної мотивації до професійної; 3) комплексне забезпечення навчального і виховного ефектів; 4) сприяння поступовому переходу від організації і регуляції навчальної діяльності викладачем до її самоорганізації та саморегуляції студентами [6, с. 34]. Викладач створює такі навчальні ситуації, які, з одного боку, мають професійну значимість для студентів, задовольняють їх пізнавальний інтерес з фахового спрямування підготовки у ВНЗ, а з іншого - дають змогу розкрити і реалізувати іноземномовні комунікативні здібності, необхідні в діяльності фахівців певної галузі, тобто формують вміння розпочати і вести бесіду, правильно висловити та аргументувати свої погляди на ту чи іншу проблему, дізнатись про думку співрозмовника, поцікавитись інформацією, уточнити факти або дані, попросити в чомусь допомоги чи запропонувати свою допомогу тощо. Щоб спонукати студента до професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності та

використання при цьому необхідного іншомовного навчального матеріалу, йому потрібно будувати й пропонувати такі мовленнєві й немовленнєві обставини та умови, в яких він міг би «реально опинитися в ситуації» і вчинити так чи інакше або здійснити «легке перенесення» на діючу в цих обставинах особу. Тобто в ситуаціях студенти можуть оцінювати себе з певною дійовою особою, роль якої вони виконують, поставити себе на місце цієї особи в певних обставинах, а це збагатить їхній життєвий досвід, допоможе набути яких практичних навичок з фаху та розвинути комунікативні вміння і творче, нестандартне мислення [1]. Ситуації можуть створюватись на основі вербального іншомовного ділового спілкування і мати передумови для свідомого використання засвоєного фахового матеріалу на практиці. За даних обставин студент розвиватиме своє мислення, тренуватиме пам'ять, мобілізує свій творчий і фаховий потенціал, що є актуальним у контексті професійної орієнтації майбутніх спеціалістів певної галузі. Тому виникає потреба в моделюванні комунікативних ситуацій і реалізації їх у рольових і ділових іграх та симуляції, що дають можливість студентам як суб'єктам навчальної діяльності на належному рівні виділити процесуальний і змістовий аспекти професійно-орієнтованого спілкування, свою творчу індивідуальність, вдосконалити свої комунікативні та організаційні здібності. Такі комунікативні ситуації дають змогу ліквідувати суперечності, які зазвичай викають між теоретичними знаннями й відсутністю досвіду їх реалізації у практичній навчальній діяльності, сприяють створенню позитивного емоційного фону на занятті, створюють відчуття природності й невимушеності своєї поведінки в навчальних ситуаціях.

Оскільки на заняттях з іноземної мови потреба у спілкуванні трансформується у формі комунікативних завдань (діалог, дискусія, обговорення), то переважна більшість студентів, особливо студенти перших та других курсів, намагаються уникати виконання таких завдань саме через відсутність природної потреби у спілкуванні та через низький рівень володіння нерідною мовою. Студенти виділяють переважно ті завдання, які не викликають у них труднощів, та намагаються уникати своєї участі в комунікативно спрямованих вправах. Ще одним важливим фактором низької мотивації є страх невдачі, що переслідує окремих студентів настільки, що вони не ризикують братись за розв'язання будь-яких більш-менш складних завдань. Все це відображається у недостатній методичній, практичній та психологічній підготовленості студентів до початку практичної професійної діяльності.

Висновки. Таким чином, одним із способів усунення зазначених проблем є розробка відповідного методичного оснащення з іноземної мови, зорієнтованого на оволодіння професійною діяльністю, а також ведення

нових форм організації навчального процесу (рольові та ділові ігри, диспути та ін.), все те, про що неодноразово наголошується в контексті Болонського процесу. Організація роботи має сприяти зменшенню емоційної напруженості і надати змогу студентам повністю сконцентруватись на реалізації власних потенційних можливостей.

Враховуючи основні вимоги щодо професійно-комунікативної спрямованості навчання іноземним мовам, які передбачені Болонською декларацією, нами було розроблено систему занять, що передбачала:

1. Вправи на корекцію діалогічних бар'єрів на основі моделювання типових комунікативних ситуацій, які повністю зорієнтовані на вироблення навичок усного і писемного мовлення на матеріалі управлінської діяльності [8; 135].

2. Вправи, спрямовані на розвиток навичок дискусійного обговорення з використанням прийомів активного слухання в процесі ведення діалогу іноземною мовою. Здатність вести переговори й дискусію включає велику кількість лінгвістичних, інтелектуальних і соціальних умінь і навичок. Особливо активно студенти відгукувались на такі теми: "Успішний менеджер - це геній чи працелюб?", "Жінки і бізнес", дискусія на тему "Яким повинен бути ідеальний керівник?" та інші.

3. Вправи на розкриття соціокультурного компонента в процесі вивчення іноземної мови. Вивчення іноземної мови майбутніми фахівцями невідривне від оволодіння культурою країни, мова якої вивчається, особливостями побуту, традицій, ділового етикету й менталітету носіїв мови. Студентам пропонуються вправи, насичені країнознавчою інформацією. У текстах вводяться реалії англомовних та німецькомовних країн, головним чином, Великобританії, США та Німеччини традиційні форми звертання, особливості поведінки ведення ділової кореспонденції.

4. Вправи психокорекційного змісту, які використовуються в професійній підготовці студентів, є своєрідною організаційно-дидактичною формою навчання іноземної мови, що спрямована на самоаналіз та самодіагностування особистісних якостей в контексті майбутньої професійної діяльності на основі вербалізованої рефлексії, емпатійного сприйняття учасників групи та повноцінного зворотного зв'язку. Поєднання навчального та психокорекційного аспектів подібних занять передбачає певний рівень іншомовної підготовки, що дозволяє комплексно використовувати активні методи групової роботи, і подібні заняття відповідають віковим потребам студентів вищих навчальних закладів, зокрема, потребі самовираження емоційної автономії, інтенсивного спілкування [4; 87].

Апробація розробленої системи занять дозволяє обґрунтувати педагогічні умови їх ефективності. Формування комунікативних вмінь буде успішним,

якщо: 1) практикувати в процесі вивчення іноземної мови комунікативно-ділові ситуації, в яких реалізується особистісна комунікативна потреба майбутніх фахівців, здійснюється відбір змісту, засобів професійної взаємодії спільно з діловими партнерами; 2) посилювати професійну спрямованість вивчення іноземної мови через моделювання фахових і соціальних контактів професійної діяльності, поєднувати аналітичний та мовленнєвий етап навчальної діяльності, прогнозувати та попереджувати можливі комунікативні бар'єри професійного спілкування іноземної мови; 3) забезпечувати організаційну довершеність професійної діяльності на основі поєднання індивідуальних, групових, колективних завдань в процесі вивчення іноземної мови; 4) посилювати соціокультурний компонент через автентичність, інформативність навчального матеріалу та врахування національних особливостей ділового етикету та менталітету носіїв мови.

Література

1. Бородіна Г. І. Комунікативно-орієнтоване навчання іноземної мови у немовному вузі // Іноземні мови. - 2005. - №2. - с. 28-30.
2. Вишнівська О. Я., Скакун Б. В. Викладання дисципліни "Ділова іноземна мова" у ВНЗ економічного профілю // Наукові записки. Серія: Педагогіка і психологія / Редкол.: Сметанський М. І. (голова) та інш. - ВІННИЦЯ, 2005. - №12.-с. 8-11.
3. Гордієнко В. І. Розвиток особистості в процесі професіоналізації: професіогенез особистості // Психологія праці та професійної підготовки особистості: Навч. посіб. / За ред. П. С. Перепилиці, В. В. Рибалки. – Хмельницький: ТУП, 2001. – С. 48-67.
4. Давидова М. А. Деятельность методиста обучения иностранным языкам.- М.: Высшая школа, 1990 – С.176.
5. Заболотська О. О. Формування інтелектуальної, мотиваційної та емоційної сфер індивідуальності СТУДЕНТІВ у профільному навчанні іноземних мов // Наукові ЗАПИСКИ. Серія: Педагогіка і психологія / Редкол.: СМЕТАНСЬКИЙ М. І. (голова) та інш. - Вінниця, 2005. - №12. - с. 20-22.
6. Личко Л. Я. Формування у студентів-менеджерів англослов'янської професійно-спрямованої компетенції в ГОВОРІННІ //Іноземні мови. - 2005. - №1. - с. 30-35.
7. Складенко Н.К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок та вмінь // Іноземні мови. – 1999. - № 3. – С. 3-7.
8. Brihgt Ideas. A Teacher`s Resource Manual. – English Language Programs.

- Division. – p. 225.
9. Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. – Oxford University Press, 1987. – 327 p.
 10. Taylor B.P. Teaching ESL: Incorporating a Communicative Student – Centered Component/ In M. Long & J. Richards. Methodology in TESOL. – New York. New-bury House – 1982. P. 45-50.
 11. Terrel T. The Natural Approach to Language Teaching: An Update: // Modern Language Learning. – 1982. № 66(2). – P. 121-132.
 12. Secara A.T. A Student – Centered Report – Writing Program // A Forum Anthology. Selected Articles from the English Teaching Forum 1984-1988. – Washington, - 1989. – 320 p. P. 41-47.

ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

У статті розкривається сутність освітнього менеджменту, його мета, завдання, принципи, роль в освітньому просторі в контексті Болонського процесу.

Ключові слова: освіта, менеджмент, освітній менеджмент, Болонський процес, вища освіта, принципи, методи.

В статье раскрывается сущность образовательного менеджмента, его цель, задачи, принципы, роль в образовательном пространстве в контексте Болонского процесса.

Ключевые слова: образование, менеджмент, образовательный менеджмент, Болонский процесс, высшее образование, принципы, методы.

The article reveals the essence of educational management, its goals, objectives, principles, role in the educational environment in the context of the Bologna process.

Key words: education, management, educational management, the Bologna process, higher education, principles and methods.

Постановка проблеми. Важливим пріоритетом кожної держави є розвиток її освітньої сфери, оскільки саме освіта посідає визначальне місце в інтелектуалізації праці, впливає на складні процеси трансформації і модернізації сучасного світу.

Прийнявши у 2005 р. до Болонського процесу в Бергені, наша країна засвідчила, що підтримує цілі, викладені в Болонській декларації, і взяла на себе зобов'язання координувати свої дії щодо формування Європейського простору вищої освіти до 2010 р. На жаль, виконання цих зобов'язань дещо уповільнено. Проблема полягає в тому, що наша держава поки що має слабку законодавчу базу з питань міжнародного співробітництва у галузі освіти. Теоретичні засади участі України у Болонському процесі суттєво відрізняються

від реалізації наукових чи практичних завдань в існуючих умовах.

Після здобуття Україною незалежності і початку розвитку підприємств недержавної форми власності, з'явилася потреба у фахівцях нових спеціальностей, підготовку яких вищі навчальні заклади не здійснювали або здійснювали у недостатній кількості. У той час диплом про вищу освіту, знання іноземної мови та володіння навичками роботи на комп'ютері давало змогу фахівцям, за наявності наполегливості, цілеспрямованості, досягати успіхів у сферах, відмінних від їх базової освіти. Сьогодні роботодавці вимагають, окрім практичного досвіду роботи і відповідної освіти, ще й теоретичної підготовки. Тому підвищення якості вищої освіти та її вплив на розвиток економіки повинно стати стратегічним національним пріоритетом України.

Сучасна ситуація засвідчує нездатність учасників ринку менеджмент-освіти – університетів і бізнес-шкіл – забезпечити потребу у відповідних фахівцях. Особливо це стосується підготовки фахівців, які повинні вирішувати завдання на стику інформаційних технологій із менеджментом, економікою, фінансами, кадрами, готових до роботи в галузях нової економіки.

Загальними недоліками сучасної української освіти, що потребують негайного втручання, є: відсутність довготривалих традицій вивчення менеджменту; відірваність від реальних потреб освітньої діяльності; неврахування вимог ринку праці при підготовці фахівців освітянського напрямку; низька середня якість підготовки студентів; невідповідність світовому рівню підготовки фахівців у переважній більшості ВНЗ. Слід визнати, що недоліки українського ринку освітніх послуг у галузі менеджменту є значнішими, ніж переваги.

Серед переваг української менеджмент-освіти маємо: збереження фундаментальності базової освіти; розвиток мережі спеціалізованих базових шкіл, коледжів у структурі університетів.

Аналіз останніх досліджень. До проблеми сутності освітнього менеджменту, його структури і ролі в навчальній діяльності в тій, чи іншій мірі зверталися Б. Андрушків, О. Кузьмін, Б. Гаєвський, В. Кришко. У наукових роботах Г. Дмитренка, Л. Карашук, Н. Коломінського, В. Коростельова, В. Крижка, Є. Павлютенкова розкривається сутність освітнього менеджменту та зміст діяльності менеджера освіти.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку освітнього менеджменту в контексті Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Менеджмент в освіті, або освітній менеджмент – це теорія і практика управління стратегічною галуззю національного господарства в ринкових умовах, об'єкт якої – процес управління освітніми системами.

Сучасний освітянський менеджмент стає наукомісткою сферою діяльності і все більшою мірою вимагає високого професіоналізму і різнобічних знань. Підвищення ефективності навчального процесу зараз визначається формуванням сучасних управлінських відносин, зростанням керованості цього процесу. Адже не можна керувати складними системами за допомогою простих методів.

Управлінські відносини, управлінські впливи, що виявляються у всіх функціях менеджменту, формують особистість студентів ефективніше, ніж пасивне середовище. Лише організовуючи навчальний процес або приходячи з черговою лекцією на заняття в утворену кимось навчальну групу (аудиторію), багато викладачів так і не стають керуючими навчальною діяльністю, залишаються елементом «керуючої підсистеми», звикнувши до режиму функціонування «зведеного порядку». Судячи з цього, менеджмент в освіті можна визначити як усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми – підлеглими, партнерами, своїми керівниками, студентами й інше, спрямована на забезпечення їх активної скоординованої участі в досягненні поставленої мети.

Нині освітній менеджмент став обов'язковою складовою системи освіти, покликаний створити умови для успішної роботи установ і закладів освіти, орієнтації їх на запити споживачів освітніх послуг, організації ефективної діяльності працівників. При цьому варто враховувати, що ефективна робота освітньої системи чи організації є результатом її діяльності, що має визначати ринок в особі споживачів освітніх послуг. У ринкових умовах, за наявності конкуренції між окремими закладами освіти цей результат є гарантом подальшого функціонування освітньої організації. Власне тому надзвичайно важливою є проблема формування цілей діяльності освітньої організації як прогнозованого результату їхньої діяльності та практичної роботи спрямованої на досягнення таких цілей.

Важливого значення набувають завдання освітнього менеджменту: визначення стратегії розвитку освітніх організацій та її реалізація; ефективне оперативне управління діяльністю освітніх організацій; переведення освітніх організацій з одного режиму функціонування в інший (шляхом внесення системних змін); мотивації діяльності працівників закладів освіти; мінімізація та оптимізація витрат на здійснення своєї діяльності без погіршення її результатів; прогнозування та подолання ризиків і ризикових ситуацій, пов'язаних із діяльністю освітньої системи чи організації; здійснення ефективного контролю за діяльністю освітньої системи чи організації.

Виконання зазначених завдань дасть можливість у повному обсязі реалізувати мету освітнього менеджменту і, як наслідок, забезпечити ефективну діяльність освітньої організації на ринку освітніх послуг.

Із появою освітнього менеджменту як окремої галузі наукового знання також виникла необхідність визначення основних принципів, правил управління освітньою організацією. Не існує єдиного підходу до класифікації принципів управління в системі наукового менеджменту взагалі і освітнього зокрема. До основних принципів освітнього менеджменту належать принципи: системності, багатофункціональності, інтеграції, зовнішнього оцінювання, забезпечення професійної свободи, мобільності системи управління, поваги до студента, вихованця, правової захищеності управлінського рішення, цілісного погляду на людину, соціальної справедливості, індивідуального підходу, найменшого впливу, відповідності підвищення кваліфікації та збагачення роботи, консенсусу, колегіальності.

Перелік основних принципів освітнього менеджменту не є вичерпним і може змінюватися відповідно до конкретних умов роботи освітньої організації, вимог її зовнішнього середовища.

Ефективний менеджмент передбачає дотримання всіма управлінцями цих принципів, адже в них знаходять відображення основні вимоги, що пред'являються наукою, практикою і суспільством до управлінської діяльності.

Менеджмент освітньої сфери передбачає: визначення цілей, завдань освітніх інституцій усіх форм власності; конституювання та утворення освітніх інституцій; формування та організацію виконання рішень в освітній сфері; підтримку життєдіяльності освітніх інституцій; контроль за функціонуванням і спрямуванням розвитку освітніх інституцій.

Важливими є способи дослідження, методики освітнього менеджменту. До них належить система дослідно-аналітичних та управлінських методів осмислення (вивчення і аналіз) та управління функціонуванням освітньою сферою суспільства у тісному зв'язку з іншими галузями (економічною, політичною, соціальною, науковою тощо) його життєдіяльності.

Методи менеджменту освіти можна поділити на три групи. Першу становлять загальнологічні методи – загальні методи наукового пізнання, які формуються в межах філософії (теорії пізнання) і використовуються як у теоретичному, так і в емпіричному пізнанні. До них належать: абстрагування, аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, порівняння, визначення і класифікація, спостереження і експеримент, статистичний аналіз.

Друга група включає методи теоретичного дослідження: системний, історичний, порівняльний (компаративний), діалектичний, структурно-функціональний, комунікативно-кібернетичний.

До третьої групи належать – емпіричні (біхевіористичні): безпосередній нагляд, контент-аналіз документів та інформаційних потоків, експеримент, анкетне опитування, інтерв'ю тощо.

Не менш важливими методами управління в освітньому менеджменті є

економічні методи – економічне стимулювання – найбільш недосконалі, потребують удосконалення на всіх рівнях; адміністративні методи – регламентація діяльності виконавців, її нормування, робота з кадрами; методи психолого-педагогічного впливу – забезпечення сприятливого психологічного клімату, стимулювання творчості та ініціативи, прогнозування соціальних перспектив розвитку освітнього закладу; методи суспільного впливу – розвиток демократії колективів, запровадження лояльної конкуренції, толерантності, підвищення престижу та іміджу.

Оволодіння основами менеджменту допоможе у підвищенні ефективності педагогічної діяльності. Методи і прийоми самоменеджменту допоможуть педагогам успішно вирішувати різноманітні проблеми особистісного плану, навчитися володіти собою, визначати і формулювати чіткі особисті цілі та цінності, займатися саморозвитком, доцільно використовувати час, здійснювати вплив на студентів – це далеко не повний перелік можливостей педагога, який опанував основи менеджменту.

Потрібно визнати існування в практиці педагогічних колективів цікавих наробок з проблем самоорганізації особистості. Це природна здатність усіх біологічних (соціальних) систем самостійно підтримувати, відроджувати і удосконалювати рівень своєї організації при зміні зовнішніх і внутрішніх умов їх існування та діяльності з врахуванням минулого досвіду. Діяльність щодо самовдосконалення достатньо трудомістка, але її результати перевершують очікування і приносять велике задоволення.

Головна мета ефективного менеджменту в освіті – домогтися, щоб кожен керівник був здатний діяти самостійно (після того, як визначена мета, форми та засоби її реалізації, форми винагороди), тобто мати ефективно працюючих педагогів – професіоналів своєї справи.

Призначенням менеджменту в освіті є створення освітнього середовища, що ефективно працюватиме та відповідатиме сучасним вимогам, є привабливим для реального та потенційного споживача. Управляти освітою означає керувати всіма компонентами, що її формують: 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 міжособистісної взаємодії, то вислів «кадри вирішують все» – не гасло, а керівництво до дії менеджера освіти). Сучасному погляду на управління освітою найбільшою мірою відповідає системний підхід, саме він є методологічною основою досліджень у працях Ю. Конаржевського, Г. Серікова та цілого ряду інших фахівців у галузі управління освітою. Такий підхід забезпечує сучасне бачення управління освітою в науці, співвіднесення методології системного підходу з

діалектичними протиріччями, що мають місце в сучасній освітній практиці, а також із проблемами, що випливають з них – є самостійним напрямом у теоретичному осмисленні управління освітою. Будь-який об'єкт наукового дослідження може бути розглянутий як особлива система. Людина в сучасному світі діє, оперуючи численними системами – лінгвістичними, психологічними, сама входить до чинних виробничих, організаційних та інших систем.

Системний підхід базується на принципах, які висвітлюють доцільність його використання як методології управління: будь-яке явище, будь-який предмет розглядається як деяка система. Системний підхід виступає як методологія, яка або управляється ззовні, або самокерована, або керована за змішаним типом; будь-яка система трактується як елемент більш загальної системи. Система може піддаватися зовнішнім впливам у формі контролю, стимулювання, корекції, цілепокладання; будь-яка система розвивається від стадії зародження, через стадії становлення до зрілості.

Управління має опиратися на об'єктивно існуючі потенційні можливості системи. Ніякі керівні впливи не здатні змусити систему виконувати більший обсяг функцій, ніж закладено в її системних властивостях.

Для зародження і розвитку будь-якої системи існують об'єктивні підстави. В освіті це – соціальне замовлення, яке виконує управлінські (перспективно орієнтовані, регулюючі) функції щодо системи: коли стадію зрілості в системі, що розвивається, пройдено, вона – відмирає; впливи на систему, що управляється людиною, не слід здійснювати без урахування особливостей самих систем (при реалізації управлінського впливу треба враховувати і цілі людини, і цілі системи. Вони не повинні суперечити одна одній); управління не може бути назавжди жорстко визначене (управляючи, людина спирається і на попередній досвід розвитку системи і управління нею, і на свою поточну діяльність. У діяльності вони неначе синтезуються, зливаються воедино).

Перераховані постулати є методологічною основою управління освітою у вищому навчальному закладі на двох його складових: внутрішньому і зовнішньому управлінні. Кожний із перелічених видів управління характеризується наявністю мети і виробленням управлінських впливів, орієнтованих на її досягнення. Аналіз поняття менеджменту та його структури в теорії управління, праця з педагогічного менеджменту показує, що в науці та практиці під цим поняттям розуміють: частину процесу управління щодо впливу на людей, тобто керівництва; комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом щодо підвищення його ефективності; галузь людського знання, що допомагає здійснити функцію щодо керівництва людьми.

Із соціально – психологічної точки зору, менеджмент (як діяльність, процес) – це взаємодія менеджера (керівника) з іншими людьми (підлеглими партнерами, керівниками тощо), що забезпечує їхню скоординовану активну участь у досягненні поставленої мети.

Професійна специфіка менеджменту в освіті полягає у: суб'єктивності, особистісності об'єкта впливу, а також його результату; значній залежності результату від ступеня гуманізації управлінської концепції менеджера; багаторівневій будові системи управління, яка зумовлює опосередкованість, віддаленість кінцевого результату від безпосередніх продуктів діяльності менеджерів (управлінських рішень).

В залежності від логічної основи, управлінська діяльність менеджера освіти може бути проаналізована за змістом і метою (цільові посадові функції), а також за процесом – як процесуальні, динамічні (оперативні) функції.

Фахівці переконані, що реформи в освіті можливі тільки за умов підвищення якісного рівня управлінського складу, розвитку та модернізації системи підготовки менеджерів освіти.

Висновки. На сьогодні можна з жalem констатувати, що незважаючи на природні досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система, в масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників вищих навчальних закладів (особливо нових) не конкурентоспроможною на Європейському ринку праці. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення, а все більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти і відповідно до цього напружено і послідовно вдосконалювати нашу професійну сферу діяльності.

Водночас участь системи вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості. Орієнтація на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан потрібно глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями і стандартами та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. Також не варто еволюцію системи освіти відокремлювати від інших сфер суспільства, вона має розвиватися в гармонічному взаємозв'язку з суспільством в цілому.

Література

1. Антонюк О. Менеджмент в освітянській сфері: концептуальні засади / О. Антонюк // Персонал. – 2006. – №10. – С.58–65.
2. Белкин В. Г. Теоретические основы и практические шаги формирования

- системы менеджмента качества в вузе / В.Г. Белкин // Качество. Инновации. Образование. – 2003. – № 4. – С. 42–57.
3. Вища освіта України і Болонський процес: навч. програма / МОН України; М.Ф.Степко (розроб.). – К.: Дельта, 2007. – 21с.
 4. Головнюова, І.В. Актуальні напрями застосування нового підходу до управління в освіті [Текст] / І.В.Головнюова // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 4. – С. 44–50.
 5. Концептуальні засади формування менеджменту в Україні: матеріали Другої Всеукр. наук.-практ. конф., м. Київ, МАУП, 16–17 листоп. 2007 р. – К., 2007. – 567с.
 6. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / Олександра Іванівна Мармаза. – Х.: Видавництво «Освіта», 2007. – 448 с.

ФАСТОВЕЦЬ О.О.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальних туристичних
дисциплін, Інститут туризму Федерації
профспілок України

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ МЕНЕДЖЕРІВ ТУРИЗМУ

В статті аналізуються особливості сучасного стану системи перепідготовки менеджерів туризму. Розглядаються складові програми професійної підготовки та інноваційні технології навчання дорослих. Особлива увага приділяється впровадженню практико-орієнтованих технологій – тренінгів.

Ключові слова: професійна підготовка менеджерів туризму, тренінг.

В статье анализируются особенности современного состояния системы переподготовки менеджеров туризма. Рассматриваются составляющие программы профессиональной подготовки и инновационные технологии обучения взрослых. Особое внимание уделяется необходимости внедрения практико-ориентированных технологий – тренингов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка менеджеров туризма, тренинг.

The article deals with the peculiarities of modern state of tourism manager's qualification training system. The constituent parts of vocational training programs and innovation technologies of adult education are discussed. Special attention is paid to the necessity of practice-oriented trainings implementation.

Key words: tourism manager's qualification, training.

Постановка проблеми. В умовах швидкого оновлення інформації, застосування нових технологій, кадрова політика туристичних підприємств, яка була спрямована на екстенсивний розвиток (збільшення кількості вакансій, введення нових посад, спеціалізації на певних напрямках та видах туризму) переорієнтувалась на підвищення ефективності праці персоналу.

Набуло поширення сумісництво посад, розширення повноважень у межах посад, введення відсотків від продажу замість основної ставки до оплати. Тому серед працівників туристичних агентств актуалізувалась необхідність неперервного навчання на курсах підвищення кваліфікації, на професійних тренінгах.

Необхідно зазначити, що все частіше великі туристичні фірми та мережі туристичних агентств організують замкнені навчальні курси для працівників підприємств, що входять до власної агентської мережі. У процесі занять (тренінги, майстер-класи) відбувається засвоєння слухачами технологічних стандартів та набуття кваліфікаційних навичок, що є характерними для діяльності даного підприємства. Аналіз тематики занять та форм їх проведення здійснені нами в ході дослідження свідчать, що вони визначаються та проводяться співробітниками підприємств, які мають як правило не педагогічну а економічну або географічну освіту. Тому не враховують сучасні досягнення педагогічної науки, що до особливостей організації навчання дорослих. Навчання на таких курсах зводиться до висвітлення найбільш актуальних на даний момент проблем. Особлива увага приділяється необхідності відпрацювання технічних навичок збільшення продажу туристичного продукту. Надзвичайно мала увага у процесі перепідготовки фахівців приділяється практико-орієнтованим технологіям а саме тренінгам.

Необхідно зазначити, що теоретичною основою освіти дорослих у системі підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців сфери туризму повинні бути дослідження відомих українських педагогів С.Гончаренка, Л. Лук'янової, Н.Нічкало, І.Носаченко, Л. Сігаєвої.

Останнім часом у працях науковців значна увага приділяється впровадженню активних методів навчання у педагогічний процес професійної підготовки менеджерів організацій (Л.Бондарева, О.Вербицький, А.Німімчук, Г.Ковальчук, В.Пугачов). Разом із тим, проблема перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників туристичних агентств, менеджерів туризму ще не достатньо досліджена.

Відносно специфіки освіти дорослих важливими є положення зазначені академіком С.Гончаренко щодо необхідності врахування «специфіки контингенту, своєрідності установ, форм та методів їх діяльності, змісту та особливостей форм та методів роботи використання активних форм та методів навчання» [1, с.67].

На думку дослідників С.Гончаренка, Л.Лук'янової, Л.Сігаєвої теоретичною основою дидактичної системи підвищення є особливості учіння дорослої людини, а саме наявність внутрішнього спонукання до навчання; самостійність як умінь організувати процес розв'язання завдань: залежність ступеню включеності людини у процес навчання від автономності мислення, здатності

до інноваційності; мобільності; прагнення людини будувати професійну діяльність на основі навої інформації як способ її саморозвитку. Ці особливості підготовки дорослих повинні враховуватися і при здійсненні перепідготовки менеджерів туризму.

Метою статті є аналіз сучасного стану перепідготовки менеджерів туризму, використання тренінгових технологій як однієї з перспективних форм формування професійних компетенцій фахівця.

Зазначимо, що традиційна система курсової перепідготовки в Україні здебільшого орієнтована на фронтальні заняття (лекції та доповіді) та вербальні методи викладання, коли більшу частку становлять лекційні заняття. На базі Інституту туризму Федерації профспілок України за підтримки ЗАК «Укрпрофтур» здійснюється курсова перепідготовка менеджерів туризму за програмою 252 год. (2 місяці). У системі курсової підготовки менеджерів туризму лекційні заняття зазнали певних змін. Лекції стали проблемними, основна увага концентрується на актуальних проблемах галузі. Матеріал лекцій чітко структурований та включає конкретні приклади. Під час лекцій слухачам курсів надається друкований матеріал. З метою посилення ефективності лекцій використовуються інформаційні технології. Проведення лекцій у формі презентацій дозволяє працювати з окремими її складовими. Легко пересуватися за змістом повертатися до попереднього матеріалу. Також в ході навчання слухачі розробляють бізнес-план (тренінг).

На нашу думку найбільш доцільною є наступна модель перепідготовки менеджерів туризму (рис.1.)



Рис.1. Модель перепідготовки менеджерів туризму в Інституті туризму Федерації профспілок України.

Зазначимо, що при аналізі навчального плану, нами було виділено певні складові: **управлінська** (менеджмент туристичного підприємства маркетинг туристичного підприємства); **економічна** (ціноутворення в туризмі, бухгалтерія та аудит туристичного підприємства на сучасному етапі); **правова** (правові аспекти організації туристичної діяльності); **психологічна** (діловий етикет та культура спілкування); **географічна** (туристичне країнознавство); **професійно-орієнтована** (основи туризмознавства, організація маршрутів і турів, організація екскурсійної діяльності; організація обслуговування в закладах ресторанного господарства; анімація в туризмі; спеціалізований туризм; організація транспортних подорожей та перевезень туристів; організація активних форм туризму).

Проведенні дослідження свідчать, що діяльність з підготовки. Перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців сфери туризму у м. Києві здійснюють кілька закладів. Серед них:

- Академія бізнес рішень «Успіх» (лекційний курс «Організація туристичного бізнесу: туристичне агентство» (48 год.);
- Мережа агентств «Горячі тури» пропонує індивідуальні та групові заняття на курсах «Менеджер з туризму». Курс спрямований на формування практичних навичок роботи в туристичних фірмах та особливості співпраці туристичних агентств різних міст України із мережею агентств «Горячі тури»;
- ООО «Логос и Ергос» пропонує бізнес практикум «Організація туристського бізнесу. Основна мета бізнес-практикуму сформулювати у слухачів уявлення про практичні основи здійснення бізнесу та обрати підходи до рішення завдань, що виникають під час бізнес-процесів допомогою аналізу прикладів з практики, засвоїти методи та інструменти практичного управління бізнесом;
- Центр «Profit» пропонує курс «Організація туристичного бізнесу» для фахівців сфери туризму, що включає лекційний курс та ділові ігри та практичні заняття із розгляду нестандартних ситуацій;
- Школа професійного сервісу пропонує підготовку у формі тренінгу на 5 денних курсах «Професійний менеджер турагенства». Програма має наступні складові: правова (порядок укладання договорів, страхування у туризмі), управлінська (маркетинг) професійно-орієнтована (он-лайн бронювання туристичних послуг, складання калькуляції, технологія продажу). Також пропонують: одноденні тренінги (з рекламної політики туристичного підприємства, особистої ефективності та управління часом); дводенні тренінги (з ефективного продажу туристичних послуг; успішних комунікацій та роботи з конфліктами, креативності як основного ресурси

особистого розвитку)[3].

У таблиці 1 представлені данні щодо основних складових програм підвищення кваліфікації менеджерів туризму, що пропонуються на ринку туристської освіти у м. Києві.

Табл.1. Складові програм підвищення кваліфікації менеджерів туризму (м. Київ).

Назва навчального закладу	Основні складові підготовки						Форма проведення занять
	Управ- лінська	Еконо- мічна	Правова	Психо- логічна	Геогра- фічна	Професійно- орієнтована	
Інститут туризму ФПУ	+	+	+	+	+	+	проблемні лекції, тренінг
Академія бізнес рішень «Успіх»	+		+			+	лекції
Мережа агентств «Горячі тури»			+			+	практичні заняття
ООО «Логос і Ергос»		+	+	+		+	бізнес- практикум
Школа професійного сервісу	+		+			+	тренінг
Центр «Profit»	+		+			+	лекції, ділові ігри

Вважаємо надзвичайно перспективним включення до навчального процесу такого виду практико орієнтованих технологій як тренінги та вбачаємо доцільним використовувати можливості цієї форми занять при здійсненні підвищенні кваліфікації менеджерів туризму. Під тренінгом доцільно розуміти комплекс вправ, які планомірно здійснюються з метою формування та вдосконалення умінь та навичок, підвищення ефективності діяльності. Цей комплекс вправ здійснюється за методикою, розробленою на науковій основі під керівництвом кваліфікованого фахівця [2, с. 70].

Використання тренінгу обумовлює таку подачу навчального матеріалу, що передбачає співпрацю учасників занять один з одним і з викладачем для набуття знань з теми та їх невідкладне закріплення у вигляді вмінь та навичок які потрібні у повсякденній роботі. Тобто під час тренінгу здійснюється «навчання через дію». Викладач виступає у ролі організатора та консультанта, він не нав'язує готові знання, а спрямовує слухачів курсів на розв'язання типових проблем. Одним з важливих умов успішного використання тренінгу є

чітке планування: формулювання теми, виділення у ній основних питань, розробка детального сценарію до кожного з них, встановлення часових обмежень та вивчення конкретної проблеми. Особливо ефективними виявляються тренінги тривалістю від чотирьох до восьми 45-хвилинних занять з 10 хвилинною перервою між ними. Наступною умовою успішності при плануванні тренінгового курсу є підбір матеріалу для викладання. Перш за все мається на увазі формування блоків інформації яка доводиться аудиторії та розподіл її таким чином, щоб кожне заняття включало наступні елементи: мотивацію, інформаційну частину (блок інформації), практичне застосування набутих знань, рефлексію (повторення). Важливим є наявність матеріалів для роздачі слухачам курсів, який виконує функцію носія інформації, та допомагає аудиторії включити зорову пам'ять.

На думку В.Пугачова [2, с.72] будь який тренінг має три науково обґрунтовані складові: аналіз потреб у тренінгу; *вибір методів та технік, що найбільш повно відповідають меті тренінгу*; оцінка тренінгової програми т. б. *вимір її результатів*.

Необхідно зазначити, що аналіз потреби у тренінгу на рівні робочого місця дозволяє з'ясувати, які значення, навички необхідні для використання завдань для даної посади. Характер роботи як правило відображено у професіограмі, якщо потреби організації виходять за стандарти професій та кваліфікацій, то необхідні тренінги, які дозволяють надолужити необхідні знання. Аналіз потреби в тренінгу окремого співробітника повинен з'ясувати. Наскільки здібності, навички реального працівника відповідають їх посаді, професіограмі. Якщо виникає невідповідність між необхідним та фактичним станом, тоді необхідно проводити тренінги і ліквідувати цю різницю. Друга складова забезпечення тренінгової програми – вибір методів та технік, які найбільш відповідають меті тренінгу. Тренінгові методи – це методи або способи навчання (ділові ігри, метод кейс-стаді, семінар, групова дискусія, виробниче навчання). Тренінгова техніка характеризує загальний спосіб та особливості навчання. Вибір оптимальної для тренінгу техніки залежить від багатьох факторів. Найбільш важливим є мета тренінгової програми. Якщо співробітникам необхідно довести важливу інформацію то використовуються інформаційні техніки (лекція у поєднанні із груповими дискусіями). У випадку необхідності відпрацювання роботи у групі використовуються імітаційні ігри. Якщо необхідно позбавитися технологічних помилок, то – кейс-стаді. Про те для досягнення мети можливо одночасно поєднувати кілька технік. Третя складова забезпечення тренінгової програми – оцінка її ефективності, визначення досягнутих результатів. Критерії оцінювання поділяється на внутрішні та зовнішні. До внутрішніх критеріїв відносять: оцінку корисності тренінгу самими учнями; демонстрацію досягнень у тренінгових вправах.

Зовнішні фактори характеризують вплив тренінгу на реальну працю (зміни ефективності праці на робочому місці та у роботі підрозділу).

Висновки. Отже на специфіку перепідготовки менеджерів туризму впливають наступні чинники: диференційований рівень контингенту слухачів (від початківців до тих, хто має досвід практичної роботи у сфері туризму); стислий термін навчання (необхідність освоїти великої кількості матеріалу в стислий термін); необхідність відмовитись від передачі знань лише під час лекцій та створити умови для самостійної роботи (комплексом методичних матеріалів); практико-орієнтований характер навчального процесу обумовлює необхідність широкого використання тренінгів. Оскільки професійно-орієнтовані дисципліни туристичного профілю належить до дисциплін із швидкими оновленням змісту матеріалу та варіюванням змісту, що відображає сучасний стан ринку туристичних послуг, їх вивчення вимагає застосування активних форм навчання. Сфера туризму динамічно змінюється, тому зміст навчальних програм, які відображають реалії туристичного бізнесу оновлюється та вдосконалюється безперервно. Проте основні складові залишаються стабільними (правова, управлінська, економічна, психологічна, професійно-орієнтована, географічна).

Зазначимо, що важливою проблемою залишається відсутність навчально-методичного забезпечення для системи курсової підготовки та недостатня кількість навчально-методичної літератури. Спрямованої на вдосконалення професійної перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців туристичних агентств та відсутність системи перепідготовки викладачів таких курсів

Література

1. Гончаренко С.У. Дидактичні аспекти дорослих / С.У.Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Зб. наук. праць. – 2009. – Вип.1. – С.66-71.
2. Пугачев В.П. Тесты, деловые игры, тренинги в управлении персоналом. – М.: Аспект Прес, 2000. – 285 с.
3. www.profischoll.com.ua

ХІЛЬЧЕНКО О.Г.,

викладач кафедри іноземних мов,
Харківський національний
економічний університет

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ТА ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК УПРАВЛІННЯ З ЯКІСТЮ ОСВІТИ

В даній статті представлений аналіз поняття «управління» в системі освіти, розглянуті визначення понять «педагогічний» та «освітній менеджмент», розглянуті особливості управління в системі вищої освіти та визначений взаємозв'язок управління та якості освіти.

Ключові слова: управління в системі вищої освіти, педагогічний менеджмент, освітній менеджмент, якість освіти.

В данной статье представлен анализ понятия «управления» в системе образования, рассмотрены определения понятий «педагогический» и «образовательный менеджмент», рассмотрены особенности управления в системе высшего образования и определена взаимосвязь управления и качества образования.

Ключевые слова: управление в системе образования, педагогический менеджмент, образовательный менеджмент, качество образования.

This article is devoted to theoretical issues of management in the system of education. It outlines some peculiarities of management in the system of education and describes the interrelation between management and the quality of education.

Key words: management in the system of education, quality of education.

Постановка проблеми. Основні стратегічні завдання в вищій освіті, визначені Законом України «Про вищу освіту», Національною доктриною розвитку освіти, вказують на необхідність принципової перебудови і вдосконалення організаційних процесів у вищих закладах освіти. Нові

завдання суспільства вимагають нового рівня розуміння теорії й практики управління освітніми системами. У зв'язку з цим виникає необхідність розробки нових підходів, технологій та механізмів управління, які б повністю відповідали сучасним вимогам ринкових відносин у сфері освітніх послуг та були б спрямовані на покращення якості вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми управління в освіті, досліджувалися у вітчизняній та зарубіжній теорії та практиці. Так питання якості управління освітою відображаються у наукових дослідженнях В. Андрущенка, В. Вікторова, Є. Ямбурга. Управління сучасною школою розглядали М. Поташник, А. Моїсєєв, Ю. Конаржевський, В. Пікельна. Сутність адаптивного управління педагогічними системами вивчали, П. Трет'яков, Т. Шамова, Т. Давиденко, С. Красиков, Н. Капустін, побудова адаптивної моделі навчання висвітлювалась Є. Ямбургом. Моніторинг якості освіти досліджували С. Шишов, В. Кальней. Концепції адаптивного управління та спрямованої самоорганізації у вітчизняній науці була представлена Г. Єльніковою.

Метою даної статті є узагальнення теоретичних положень управління в системі вищої освіти та визначення взаємозв'язку управління з якістю освіти.

Виклад основного матеріалу. Освітня система України спрямовує розвиток людини відповідно до її особистих, а також суспільних потреб, пов'язаних із загальними процесами у суспільстві, глобальними проблемами, інтеграцією знань і форм соціального буття. Провідну роль серед процесів і засобів взаємодії з освітніми структурами відіграє управління як вид діяльності, що забезпечує ефективне та продуктивне досягнення цілей. Проблема управління є актуальною на сучасному етапі розвитку педагогіки. Її поява припала на середину ХХ ст. і засвідчила зрілість суспільних наук (педагогіки, психології, соціології) та економіки. Вирішення цієї проблеми стало результатом управлінської практики в освіті, розвитку теорії управління в освіті, розвитку теорії управління складними об'єктами різної фізичної природи, в тому числі освітніми.

Наука управління навчальним закладом досить молода, тому в її теорії існує багато невизначеностей. Серед них і відсутність єдиної точки зору щодо суті поняття "управління". Його тлумачення дуже часто запозичується із загальної теорії управління виробництвом, у зарубіжних учених. Сьогодні все частіше використовується поняття "педагогічний менеджмент", "освітній менеджмент".

У словнику професійної освіти запропоноване наступне визначення: «Управління освітою – це цілеспрямована діяльність людей, за допомогою якої забезпечуються оптимальні умови її функціонування, створюється системний механізм регулювання на загальнодержавному і місцевому рівнях

та у навчально-виховних закладах і наукових установах. Воно має забезпечити: додержання законодавства у галузі освіти; створення рівних умов для громадян у здобутті освіти; дотримання державних вимог щодо змісту, рівня й обсягу освіти; стимулювання творчого пошуку педагогів і науковців; автономність у діяльності навчально-виховних закладів та наукових установ; можливість індивідуального загальнокультурного і професійного становлення суб'єктів навчання; ефективну діяльність системи освіти в умовах державотворення, формування ринкових відносин, інтелектуальних ресурсів і освітніх послуг». [1, с. 353]

Доктор педагогічних наук, професор В. Пікельна – одна з основоположниць вітчизняної науки управління навчальним закладом – зазначає, що управління є «адміністративною функцією керівництва й пов'язане з реалізацією загальних (технологічних) функцій управління в будь-якому спеціальному виді управлінської діяльності» [2, с. 63]. Такими загальними функціями управління є планування, організація, координація, контроль, регулювання, облік і аналіз. Вони «проявляють себе в кожних спеціальних функціональних обов'язках посадових осіб»: директора, його заступників, старшого майстра й майстрів виробничого навчання, вчителя та ін.

На наступному етапі нашого наукового пошуку ми звернулися до наукових джерел з педагогіки, що розкривають зміст поняття «освітній менеджмент». Його вітчизняні вчені тлумачать як «сукупність принципів, форм, методів управління педагогічними системами та шкільним персоналом, побудовану на наукових засадах».

Дослідники Н. Побирченко, Г. Лопушанська дають наступне визначення: «Галузь менеджменту, яка регулює процеси трансформації змісту освітньої діяльності, називається освітнім менеджментом; вона охоплює зміст, форми реалізації принципів, методів, підходів, технології, функцій і прийомів управління взаємодією освітніх процесів».

На підставі теоретичного аналізу психологічних особливостей менеджменту освіти Н. Коломинський пропонував таке визначення цього поняття: «Менеджмент в освіті - усвідомлена взаємодія керівника з іншими людьми: підлеглими, партнерами, своїми керівниками, учнями, батьками та іншими, яке спрямоване на забезпечення їх активної скоординованої участі в досягненні наміченої мети».

«Педагогічний менеджмент - це комплекс принципів, методів, організаційних форм і технологічних прийомів управління освітнім процесом, спрямованим на підвищення його ефективності» - таке визначення дає В. Симонов. Під освітнім процесом він розуміє сукупність трьох складових: навчально-пізнавального, навчально-виховного, самоосвітнього процесів. Виходячи з такого визначення, він стверджує, що будь-який викладач, по суті,

є менеджером навчально-пізнавального процесу (як суб'єкт управління ним), а керівник навчального закладу - менеджером навчально-виховного процесу в цілому (як суб'єкт управління цим процесом) [3].

Оскільки теорія менеджменту вивчає основні категорії науки управління, у своє дослідженні ми звернули увагу саме на управління соціальними організаціями, до яких належать навчальні заклади, як специфічній сфері людської діяльності. Особливістю управління такими організаціями є "вміння вирішувати кожне питання системно і комплексно з урахуванням усіх обставин" [1, с. 56].

Так, Є. М. Хриков під управлінням освітньою установою розуміє діяльність управлінської підсистеми, що спрямована на створення прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, правових, матеріально-фінансових, санітарно-гігієнічних, медичних умов, які необхідні для стабільного функціонування та розвитку навчально-виховного процесу, реалізації мети навчального закладу.

На його думку створення загальної теорії управління освітньою установою передбачає виявлення найбільш фундаментальних, спільних для всіх освітніх установ закономірностей управління, що стане важливим етапом у розвитку теоретичних засад педагогіки.

Серед цих закономірностей можна виділити три групи - закономірні зв'язки, які зумовлюють внутрішню технологічну сторону цього процесу, зв'язки управління з іншими підсистемами освітньої установи, а також закономірні зв'язки освітньої установи із зовнішнім середовищем. [4, с. 80]

Існуючі особливості управління новою освітньою системою зумовлюються й тим, що вона має складну структуру. Головними підсистемами сучасної системи освіти є педагогічна, економічна, технологічна, організаційна, які знаходяться в складному взаємозв'язку між собою та іншими сферами суспільного життя.

Саме тому, О. Шпак виділяє принцип системності як один з найважливіших принципів управління вищою освітою на всіх рівнях - на загальнодержавному, регіональному, муніципальному, а також на рівні ВНЗ.

Управління в системі вищої освіти являє собою інтегративність різних рівнів освітнього менеджменту. Саме тому будемо розглядати управління як процес впливу, а освітній менеджмент - як систему управління, в якій основними елементами є: менеджмент на державному рівні в сфері освіти, менеджмент на рівні міністерства освіти і науки, менеджмент на рівні ВНЗ. [5, с. 11]

Якщо застосувати "управлінську піраміду" до освітнього менеджменту, то ми отримаємо наступні рівні: найвищу ланку управління - на державному рівні (top management), середня ланка управління - на рівні міністерства

освіти (middle management), нижча ланка - вузівський менеджмент (low management). При цьому, кожна ланка управління, своєю чергою, може бути "внутрішньою управлінською пірамідою", яка складається з тих самих ланок, але в межах кожної окремої ланки.

Ефективність такої системи управління в системі вищої освіти залежить від ступеню взаємозв'язку цих рівнів та їхньої нерозривності. Своєю чергою, оцінка управлінських рішень на всіх рівнях імплементується в ефективності й успішності вузівського менеджменту.

Крім того, О. Шпак зазначає, що управління розвитком системи вищої освіти може бути ефективне лише за використанням сучасних освітніх технологій, інноваційних методів викладання. Воно також залежить від відповідних організаційних структур і форм, від розробки нових економічних механізмів. Проблеми удосконалення навчального процесу, механізмів його організаційних форм не можуть розв'язуватись ізольовано. На його думку ці проблеми повинні розглядатись і розв'язуватись як компоненти єдиного процесу формування цілісної системи. [5, с. 12]

С. Ніколаєнко особливу увагу приділяє інноваційним процесам в системі освіти. Він підкреслює, що інноваційні процеси в освіті є однією з найскладніших функцій загальної системи управління і діють у межах спільних законів їх розвитку. Причому ефективність управління системою розглядається як ступінь її наближення до поставленої мети, що показує, наскільки організація управління є успішною у виконанні своїх функцій. Серед факторів, що можуть сприяти тенденціям інноваційного розвитку системи освіти С. Ніколаєнко називає загальні соціально-економічні процеси, що відбуваються в державі, та вплив міжнародної освітньої сфери.

Головною тенденцією, що є характерною для управління сучасною освітою в Україні, можна визначити орієнтацію на максимальне якісне управління галуззю за рахунок високої результативності діяльності та ефективного і продуктивного використання ресурсів. [6]

Відмітимо, що в зарубіжній науково - освітянській літературі якість освіти розглядають як комплексний показник: відповідності реальних результатів освіти рамковій кон'юктурі; матеріально-технічного та ресурсного забезпечення освітнього процесу; рівня кваліфікації науково - педагогічних працівників і наявності розвиненої наукової інфраструктури; чинників престижності й економічної ефективності вищої освіти; досконалості змісту, технологій та системи оцінювання навчальних досягнень; інвестиційної привабливості вищої освіти тощо.

Вважається, що управління ВНЗ в сучасних умовах повинно розв'язувати наступні завдання: організацію доступу до освіти, яка здатна задовольнити освітні потреби населення; забезпечення рівності доступу до освіти для всіх

людей на всіх рівнях й ступенях освіти; підвищення якості освіти й встановлення відповідності згідно вимог суспільства; підвищення ефективності освітньої системи; забезпечення безперервності освіти; забезпечення інтеграції навчальних закладів різноманітних типів в єдині комплекси; розвиток конкурентної освітньої середи. За умови виконання поставлених завдань управління ми зможемо говорити про те, що був досягнутий певний рівень якості, оскільки показники якості освіти логічно впливають з успішно реалізованих завдань управління.

Висновки. Через особливості соціальної ситуації, що утворилася в нашому суспільстві на початку третього тисячоліття, сучасні наукові проблеми і практичні завдання, пов'язані з пошуком нових шляхів і засобів ефективного управління системою освіти, потребують всебічного і глибокого аналізу наявних теоретичних ідей та концепцій, а також досягнень передового управлінського досвіду, набутого в Україні та різних країнах світу. Час вимагає прийняття інноваційних управлінських технік та підходів, рішучого посилення професіоналізму управлінської ланки в освітній галузі задля покращення освітніх послуг. Розглянувши теоретичні питання управління в системі освіти, ми можемо констатувати, що управління в освіті має багаторівневу комплексну структуру, що пов'язана з багатьма галузями науки. Для того щоб удосконалити відомі принципи, практики та техніки в управлінні освітою, необхідно глибше дослідити потреби вузу та сучасні вимоги до послуг освітньої установи, що в умовах ринкової економіки диктуються роботодавцями та тими, хто навчається.

Література

1. Професійна освіта: словник / [уклад. С. У. Гончаренко та ін.]; за ред. Н.Г. Нічкало. – К. : Вища шк., 2000. – (Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України).
2. Пикельная В.С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) : метод. пособ. [Текст] / В.С. Пикельная – М. : Высш. шк., 1990. – 175 с.
3. Гамаюнов В. Державне управління освітою: регіональний аспект // Відкритий урок – 2008. – Режим доступу до журн. : <http://osvita.ua/school/manage/1723>.
4. Хриков Є. Особливості управління вищими навчальними закладами // Освіта Донбасу. - 2005. - №2. - С.80-86.
5. Шпак О. Особливості управління в сучасній системі вищої освіти // Молодь і ринок. – 2010. - №12. – С.10-13.
6. Ніколаєнко С. Проблеми розвитку теорії управління інноваційними

процесами в освіті. // Освіта регіону - 2010. - №3. - Режим доступу до журн.: http://www.socialscience.com.ua/jornal_content/63/education_management.

ХОЛОД Б.І.,

доцент економічних наук, професор,
ректор, завідувач кафедри економіки
підприємства

ДАШЕВСЬКА О.В.,

кандидат економічних наук, начальник
наукового відділу, доцент кафедри
маркетингу,
Дніпропетровський університет
імені Альфреда Нобеля

СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИБОРУ ОПЕРАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ ВНЗ

В статті розглянуто проблеми стратегічного управління вищим навчальним закладом. Автори запропонували сучасний інструмент вибору операційних стратегій розвитку вищого навчального закладу. Висновки ґрунтуються на практичних досліджень ринку вищої освіти м. Дніпропетровськ. Розроблені операційні стратегії для ВНЗ з урахуванням впливу факторів макросередовища. Ключові слова: вищий навчальний заклад, стратегія, SWOT-аналіз, макросередовище.

В статье рассмотрены проблемы стратегического управления высшим учебным заведением. Авторы предложили современный инструмент выбора операционных стратегий развития высшего учебного заведения. Выводы основываются на практических исследованиях рынка высшего образования г. Днепропетровск. Разработанные операционные стратегии для ВУЗа с учетом влияния факторов макросреды. Ключевые слова: высшее учебное заведение, стратегия, SWOT-анализ, макросреда.

The problems of strategic management higher educational establishment are considered in the article. Authors offered the modern instrument of choice of operating strategies of development of higher educational establishment. Conclusions are

base on practical market of higher education researches Dnipropetrovs'k. The worked out operating strategies are for institution of higher learning taking into account influence of factors of macro environment.

Key words: higher educational establishment, strategy, SWOT, macro environment.

Багато університетів світу розглядають освітній заклад як підприємницьку організацію й упевнено використовують можливості діяти як рентабельні підприємства в глобальній економіці: здійснюють глобалізацію навчальних планів, створюють міжнародну освітню мережу, опановують нову парадигму багатомірної громадянськості, розробляють міжнародну педагогічну етику, розвивають ідеї, концепції, перспективи глобальної освіти.

Як свідчать дослідники В.Д. Немцов і Л.Є. Довгань, в Україні теорія і практика стратегічного управління ще не досягла належного розвитку через складні умови господарювання, брак коштів для впровадження інноваційних проєктів та процесів, наукових технологій. Лише 30% українських ВНЗ системно впроваджують стратегічне керівництво освітнім закладом і мають чітку унікальну місію. Таким чином, проблема розробки стратегії розвитку вищим навчальним закладом, його поведінка по відношенню до конкурентів набувають все більш актуального значення.

Україна в теперішній час знаходиться тільки на стадії становлення і розвитку ринкових відносин та формування сучасних принципів і механізмів функціонування стратегічних моделей розвитку, в тому числі і в освітній галузі. У наукових колах України ще не дістала достатнього поширення та думка, що стратегічне планування повинно зробитись об'єктом пильного наукового пошуку і спеціального економіко-математичного моделювання. Тому, в період невизначеності, в силу істотної нестаціонарності процесів, які відбуваються під час трансформації економіки виникає особлива потреба в застосуванні поряд з чисельними підходами, ще й таких методів аналізу, які базуються на сучасних світових течіях економічної науки, одним з яких є теорія нечіткої логіки.

В статті ставиться за мету обґрунтувати ефективність використання сучасного інструментарію оцінки конкурентоспроможності та вибору операційної стратегії для вищих навчальних закладів.

Для вибору оптимальної стратегії ВНЗ доцільно використовувати варіант єдиного дослідження можливостей, загроз, сильних і слабких

сторін організації, який має назву аналізу чотирьох полів SWOT (strenghts, weaknesses, opportunities, threats).

Для розробки загальних рекомендацій щодо можливих операційних стратегій вищих навчальних закладів м. Дніпропетровська було проведено опитування представників галузі міста щодо сильних та слабких сторін Дніпропетровських ВНЗ, загроз та можливостей, що відкриваються сьогодні перед ними. Експертам було запропоновано визначити рівень впливу певного фактору на діяльність ВНЗ та визначити ранг даного фактору в загальній сукупності факторів. За результатами відповідей експертів було розраховано середнє значення впливу кожного фактору на поточну діяльність ВНЗ.

Отже, найбільш сильними сторонами дніпропетровських ВНЗ було визнано забезпеченість навчально-методичною літературою або доступність до неї за рахунок мережі наукових бібліотек міста; забезпеченість ВНЗ докторами та кандидатами наук; наявність мережі аспірантури та докторантури і відповідно мережі спеціалізованих Вчених рад по захисту кандидатських та докторських дисертацій, що дозволяє проводити підготовку висококваліфікованих науково-педагогічних кадрів та оновлювати професорсько-викладацький склад ВНЗ. Серед слабких сторін найбільше занепокоєння викликає стан матеріально-технічної бази та забезпеченість комп'ютерними технологіями; недостатній рівень оплати праці викладачів; неузгодженість цілей та інтересів між різними ланками управління вищою освітою – від державної влади до керівників закладів, від керівників закладів до викладачів.

Серед факторів макросередовища, які несуть потенційні загрози для майбутнього розвитку ВНЗ м. Дніпропетровська експерти визначили зниження інвестицій в НДР та інновації, переформування структури зайнятості місцевого населення, лобювання інтересів окремих ВНЗ міста на державному рівні та високу конкуренцію місцевого ринку вищої освіти. Разом з тим, серед можливостей, які відкриває зовнішнє середовище для розвитку дніпропетровських вишів було названо підвищення ефективності використання інформаційних технологій в освітній діяльності, зменшення рівня централізації управління вищою освітою, зростання ринку бізнес-освіти та демографічний взрив (вже через три роки очікується значне зростання кількості випускників шкіл – майбутніх студентів ВНЗ).

Виходячи з отриманих результатів було розроблено стратегічну карту розвитку ВНЗ м. Дніпропетровська, яка представлена на рис. 1. Для побудови такої карти ми використали по п'ять найбільш значимих факторів впливу макросередовища (вертикальна ось) та сильних і

слабких сторін дніпропетровських ВНЗ (горизонтальна ось). На сформованому проблемному полі визначені приклади операційних стратегій розвитку ВНЗ.

Реалізація запропонованих ризик-стратегій та операційних стратегій вищими навчальними закладами не можлива без організації процесу стратегічного планування, в якому перше місце займають визначення стратегічного бачення та місії ВНЗ. Стратегічне бачення вищого навчального закладу, як і будь-якої іншої бізнес-організації, це ідеальний образ майбутнього, який включає визначення напрямків руху, вибір технологій та цільових ринків, виділення можливостей тощо.

Найчастіше, в українських дослідженнях з питань стратегічного управління ВНЗ на перше місце виносять місію навчального закладу, не концентруючи увагу на тому, що місія – це констатація досягнутого рівня розвитку та відповідності сучасним запитам суспільства. Місія не розкриває напрямків розвитку та діяльності ВНЗ, бізнес-планів. Місія сучасних українських ВНЗ – це повторення засад та загальних рекомендацій державної політики у вищій освіті. Проведений аналіз формулювань місії українських вишів (табл. 1) підтверджує вищевикладене.

Таким чином, більш важливим для розвитку ВНЗ є стратегічне бачення закладу, бачення його місця в соціально-економічній системі країни, майбутнього світового простору. Якщо ж ВНЗ бачить себе як постачальника кадрів на ринок праці, постачальника якісної освітньої послуги, тоді виникає питання: а що сьогодні!? Кадри не постачаються на ринок? Освітня послуга, яку надає ВНЗ неякісна?

Стратегічне бачення розвитку ВНЗ – це образ тієї зірки, до якої прагне наблизитись організація; це чіткий, продуманий напрям розвитку, який дозволяє оптимально розподілити ресурси в часі та створити (обрати) унікальну стратегію та методи і моделі її досягнення. Стратегічне бачення ВНЗ повинно відповідати на питання: яким буде заклад через 30-50 років і що для цього потрібно? Чому ми приділили увагу даному питанню? Відповідь проста: стратегічне бачення –це початок розвитку ВНЗ, визначивши стратегічне бачення можна переходити до його втілення в життя – стратегічне планування.

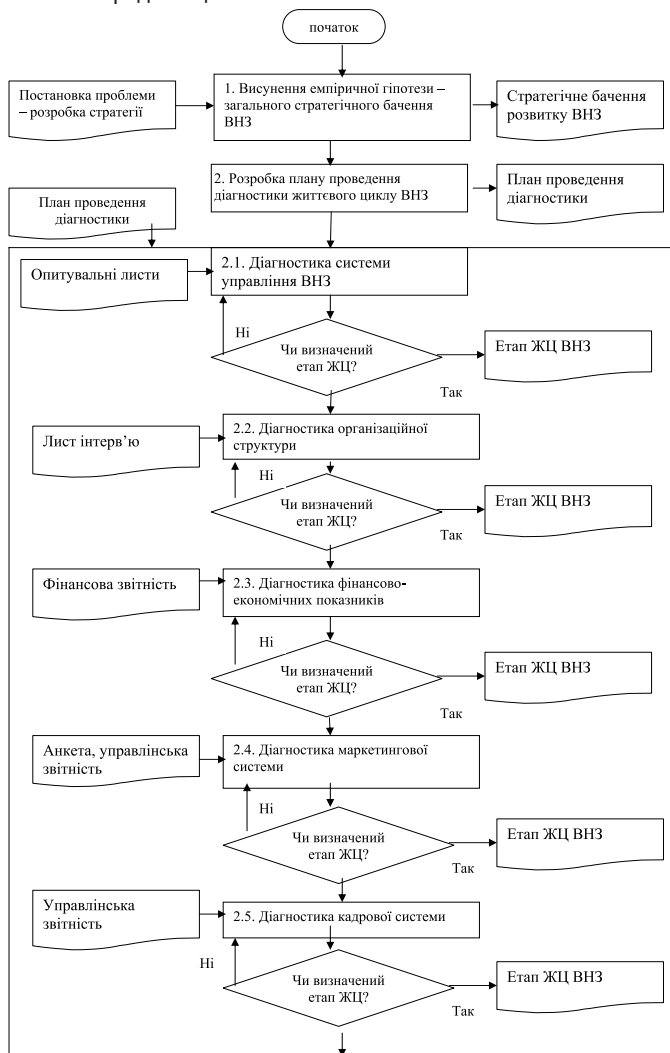
Алгоритм стратегічного планування розвитку ВНЗ передбачає використання методів декомпозиції стратегічних завдань до рутинних дій. На рис. 2 представлено загальний алгоритм розробки стратегії розвитку ВНЗ, який може бути взятий за основу будь-яким навчальним закладом.

Табл.1. Місії окремих вищих навчальних закладів України.

Назва вищого навчального закладу	Місія	Стратегічне бачення
Львівський інститут менеджменту	Розвивати управлінські знання українського бізнесу	
Хмельницький економічний університет	Забезпечення Подільського регіону фахівцями економічних спеціальностей, які будуть не просто виконавцями, а генераторами нових державотворчих ідей, творцями нової, можливої України	Стратегія розвитку університету – сповідувати нову філософію підприємницької діяльності в умовах ринкової економіки, та здатність до аналітичного мислення в нестандартних умовах конкуренції.
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини	Вплив на суспільство через освіту й науку, посилення ролі університету у пропаганді національних та європейських культурних цінностей.	Зміцнення науково-дослідної бази університету, інтеграція наукових досліджень й освітньої діяльності, спільна науково-дослідна робота викладачів і студентів, наукове й навчально-методичне співробітництво з вищими навчальними закладами України та зарубіжних країн.
Київський національний університет ім.Т.Шевченка	Головний національний осередок вищої освіти і прогресивної думки.	Статус незалежного вищого навчального закладу України; вищий навчально-науковий заклад, який готує спеціалістів з багатьох галузей знань і проводить широку науково-дослідну роботу.
Український державний університет фінансів та міжнародної торгівлі	Сприяти самореалізації студентів, викладачів, працівників УДУФМТ та творенню високоосвіченої, національно свідомої особистості, здатної незалежно мислити і діяти згідно з принципами добра й справедливості.	Надавати сучасну освіту шляхом навчання та здійснення наукової діяльності відповідно до суспільних потреб, зумовлених розвитком української держави, науки, економіки та права, а також глобальними процесами розвитку людської цивілізації.
Києво-Могилянська академія	Сприяти самореалізації студентів, викладачів, працівників НаУКМА та творенню високоосвіченої, національно свідомої особистості, здатної незалежно мислити і діяти згідно з принципами добра й справедливості	
Київський національний торговельно-економічний університет	Працюємо для нинішнього та майбутнього поколінь	

Представлений алгоритм досить детально описує весь процес розробки стратегії ВНЗ: від аналізу зовнішніх умов до визначення операційних стратегій та методів їх реалізації. Для реалізації стратегічного плану необхідна модель. Реалізація стратегічних завдань розвитку ВНЗ в сучасному глобалізованому

освітньому просторі можлива через використання комплексної моделі проектно-цільового планування. Проектно-цільове планування дозволяє забезпечити практичний підхід, врахування інтересів ВНЗ, регіону, держави. Проектно-цільова модель поєднує коротко-, середньо- та довгострокові цілі та інтереси всіх учасників освітньої системи, взаємодію різних сфер суспільного життя, враховує особливості та параметри наявного і майбутнього зовнішнього середовища.



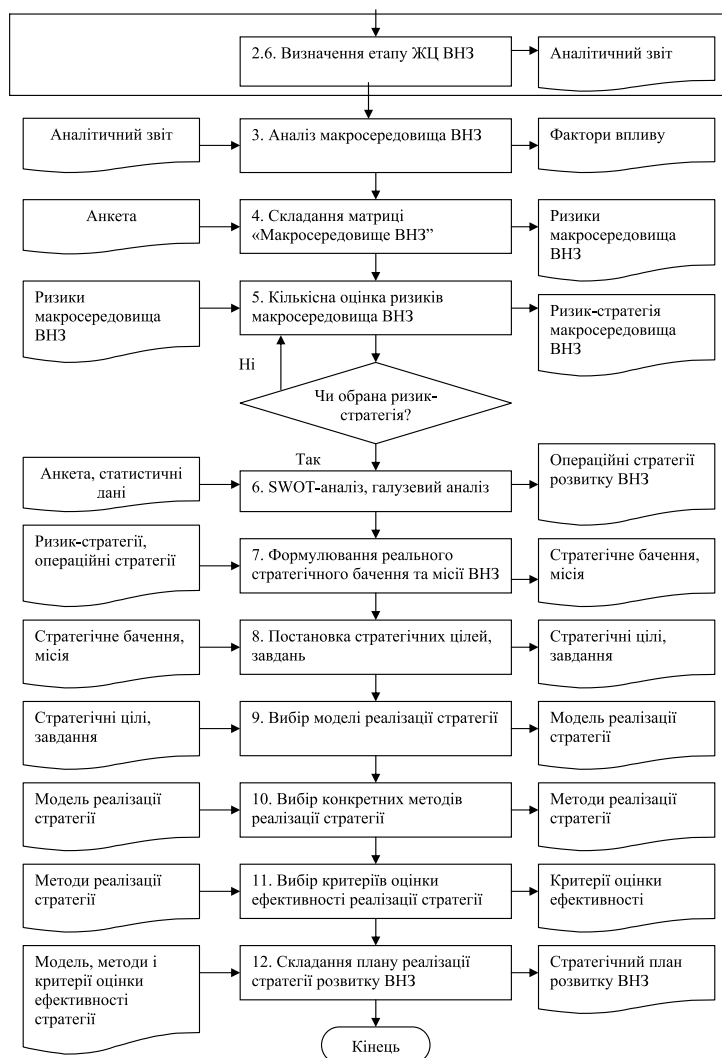


Рис. 2. Алгоритм процесу розробки стратегії розвитку ВНЗ.

Наступною підсистемою виступають пріоритетні напрямки розвитку (стратегічні цілі), згідно до яких і розробляються проекти. Реалізація проектів повинна бути оцінена з точки зору ефективності досягнення стратегічної мети і для цього в системі обов'язково присутня підсистема оцінки результативності,

яка включає якісні та кількісні показники. За цими результатами складається звіт, який відображає три складові конкурентоспроможності ВНЗ: загальний рейтинг ВНЗ, рейтинг викладачів та рейтинг випускників. І далі цикл повторюється. Ті проекти, які вже відпрацьовані і увійшли в поточну діяльність закладу, вибувають з пріоритетних напрямків, а їх місце займають нові. Ті ж проекти, які не принесли очікуваного результату вибувають із системи.

Очікуємий результат від впровадження такої системи реалізації стратегії може бути різний, в залежності від самої стратегії, але можна виділити загальні особливості:

- створення банку даних соціальних, економічних, політичних показників з метою прогнозування тенденцій розвитку освітньої галузі регіону, України;
- об'єктивний моніторинг результативності роботи університету;
- визначення ринкової ніші університету в освітній та науково-дослідній сфері;
- підвищення ефективності організації роботи університету;
- підвищення результативності навчальної діяльності студентів, навчально-методичної та науково-дослідної роботи професорсько-викладацького складу;
- залучення зовнішніх інвестицій у розвиток науково-дослідної та інноваційної роботи, матеріально-технічної бази університету.

ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г.А.,

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри іноземних мов,
Національний університет харчових
технологій, м.Київ

ТАЛАШОВА Т.Г.,

старший викладач кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін,
Білоцерківський інститут економіки і
управління вищого навчального
закладу ВМУРОЛ «Україна»

СУЧАСНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ВИБОРУ ОПЕРАЦІЙНИХ СТРАТЕГІЙ РОЗВИТКУ ВНЗ

У статті розкриті педагогічні умови формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у процесі їх професійного становлення.

Ключові слова: управлінська компетентність, менеджери, професійна підготовка.

В статье раскрыты особенности формирования управленческой компетентности будущих менеджеров в процессе их профессионального становления.

Ключевые слова: управленческая компетентность, менеджеры, профессиональная подготовка.

In the article the features of forming of administrative competence of future managers in the process of their professional training are exposed.

Key words: administrative competence, managers, professional training.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Результати проведеного нами аналізу психолого-педагогічної та фахової літератури показують, що структура професійної компетентності майбутнього менеджера повинна обов'язково включати такий компонент як управлінська компетентність. На сьогодні у професійному становленні майбутніх менеджерів завдання

формування управлінської компетентності особистості розглядається як пріоритетне, що припускає тісний взаємозв'язок таких напрямків, як гуманізація, професіоналізація й фундаменталізація з метою формування оптимального підходу до організації освітнього процесу підготовки управлінців. При цьому переважна точка зору в науковій літературі спрямована на співвідношення цих тенденцій у підкресленні системостірного характеру гуманізації вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання підвищення ефективності управлінської діяльності у навчально-виховному процесі розглядали науковці Т. В. Ваколюк, Л. В. Васильченко, П. Р. Вишневський, Н. М. Генералова, В. М. Гнатюк, В. В. Коваль, В. М. Колпаков, П. М. Лашенко, Н. Б. Новицька, Я. В. Подоляк, І. Г. Радванський, М. М. Тарнавський, С. О. Шевченко, Ю. Г. Юрчук та ін.

Проблематику управління людськими ресурсами організації на засадах компетентнісного підходу висвітлено в наукових працях закордонних вчених - М. Армстронга, Р. Боятциса, В. Вертера, А. Віланда, Д. Дубоїса, Р. Міллса, Л. Спенсера, С. Уїддета, С. Холліфорда, В. Байденка, І. Зимньої, Г. Селевка, А. Субетто, А. Хуторського.

Метою статті є визначення педагогічних умов формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у процесі їх професійного становлення у ВНЗ України.

Виклад основного матеріалу. Для визначення особливостей формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів у трактуванні феномену “управління” можна виділити декілька важливих моментів:

- управління є керованим процесом, якщо серед усіх впливів на нього є засоби, за допомогою яких можна добитися поставленої мети;
- управління є необхідною суспільною функцією, що забезпечує узгодженість, організованість і впорядкування трудової, навчальної та інших видів діяльності;
- управління – це свідоме регулювання всіх соціальних процесів, спрямованих на досягнення поставленої мети. Воно здійснюється на основі пізнання об'єктивних законів суспільного розвитку. Під науковим управлінням слід розуміти свідому, цілеспрямовану, планомірну дію на об'єкт або суб'єкт на основі пізнання, а також об'єктивних законів і тенденцій розвитку [1, с. 56].

Поняття “управління” широко застосовується в різних науках, позначаючи функцію, властиву організованим системам (біологічним, технічним, соціальним). Навчально-виховний процес у вищому навчальному

закладі належить до соціальних явищ. Отже, вся навчально-виховна діяльність є соціальною системою.

Вивчення проблеми показало, що формування управлінської компетентності студентів є спеціально здійснюваною керівництвом навчального закладу, кафедр, студентських підрозділів і науково-педагогічного складу діяльністю, спрямованою на формування у майбутніх менеджерів стійкої пізнавальної мотивації, навичок і вмінь у сфері управління, а також на розвиток самої особистості як суб'єкта цієї діяльності.

Проаналізувавши погляди науковців щодо управлінської діяльності майбутніх менеджерів [2, 3, 4, 5, 6, 7] можна стверджувати, що:

- майбутнім менеджерам необхідні такі здібності, які дозволятимуть йому в найкоротший час досягати високих показників у керівництві людьми. Основними з них виступають: вміння, які дозволяють керівникові генерувати нові ідеї, позбуватися від традиційних схем, оперативно розв'язувати проблемні ситуації, створювати продукт, що відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю, вміння керівника самостійно приймати відповідальні рішення й неухильно реалізовувати їх у практичній діяльності;
- у бізнесі особливо цінується здатність ризикувати і йти на компроміс, здібність керівника розуміти специфіку управлінської праці й знаходити найбільш ефективні методи організації й контролю;
- креативність керівника – це його здатність передбачати, опираючись на свою інтуїцію;
- для управління дуже важливі уміння легко встановлювати контакти з людьми й співпрацювати з ними, що в свою чергу викликає задоволення від спілкування, вміння дотримуватися вимог ділового етикету, проявляти ввічливість і коректність, витримувати дистанцію й не відкриватися повністю, уміння навчати підлеглих, уміння забезпечити чіткий ритм роботи співробітників, а також організацію своєї власної роботи;
- менеджерів необхідні здібності управляти собою, боротися зі стресами й конфліктами, а також уміння здійснювати об'єктивну самооцінку, самоконтроль і саморегуляцію;
- для ефективного керування й керівництва керівникові варто розвивати здібність цінувати час і витримувати високий темп діяльності;
- здібність згуртовувати колектив залежить від цілого комплексу особистісних якостей і вмінь керівника, зокрема, від його вольових якостей (цілеспрямованості й вимогливості), комунікативних

якостей (лідерства й сумісності), умінь використовувати різні форми співробітництва (колективні, кооперативні, групові), умінь створювати сприятливий клімат, направляти колективну думку, регулювати колективний настрій, налагоджувати оптимальні взаємини зі співробітниками;

- керівникові у розвитку здібностей потрібно звертати увагу на ті з них, які необхідні йому в першу чергу, при вирішенні актуальних завдань керівництва;
- у кожного керівника повинна бути спрямованість. Спрямованість керівника – сукупність стійких потреб, мотивів і цілей, що визначають його головну лінію управлінської діяльності. Спрямованість особистості також визначається переважними інтересами, схильностями, установками, переконаннями, ідеалами, у яких виражається світогляд людини. У керівника повинен бути стійкий інтерес до роботи з людьми й захопленість справою. Залежно від прояву цих психологічних властивостей спрямованість особистості керівника може мати різні форми;
- проявом організаторських здібностей виступають уміння доводити почату справу до логічного завершення, налагодити роботу групи й великого колективу підлеглих так, щоб максимально використовувати достоїнства одних і нейтралізувати недоліки інших, уміння впливати на особистість і колектив, спонукати співробітників працювати сумлінно і з повною віддачею;
- здібний організатор – завжди гарний психолог, що вміє вивчати людей, підтримувати психологічний контакт і розбиратися у взаєминах. При цьому керівникові необхідно вміння ефективно навчати й виховувати підлеглих, контролювати їх професійно-посадовий розвиток;
- творчі здібності керівника закладені в психологічному потенціалі його особистості, установці на пошук проблемних ситуацій у системі керування й на самостійність у вирішенні завдань (що не виключає колегіальності).

Визначаючи систему основних функціональних дій менеджера, спрямованих на формування управлінської компетентності у підлеглих, можливо повною мірою реалізувати вимоги, висунуті загальною теорією управління: описати процес управління, установити необхідний вихідний рівень пізнавальної діяльності для управління, указати логічну систему управління, за якою повинен контролюватися та коректуватися зазначений процес.

Дослідження цього наукового напрямку охоплює шляхи визначення

інформації з різних джерел і різного характеру, управління дією на основі інформації, створення постійних форм взаємодії, прямого і зворотного зв'язку, вираження здатності навчатися та удосконалюватися, передбачати й функціонувати на основі зміни інформаційних ситуацій, планування всіх дій і очікуваного результату, реагування на зміни й ухвалення оптимального рішення.

Слід зазначити, що кожен компонент системи формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів складається з безлічі елементів, що знаходяться у взаєминах і зв'язках між собою, утворюють визначену цілісність та єдність і призначені для виконання своїх інформаційних або управлінських функцій. Так, компонент, що належить до замкнутої системи управління, включає такі групи складових:

- для одержання інформації про стан процесу;
- прийому, перетворення і передачі інформації з каналів зв'язку;
- перетворення, збереження та обробки інформації і формування команд управління;
- використання управління інформацією з метою впливу на процес.

Дослідно-експериментальна робота показала, що формування управлінської компетентності студентів здійснюється успішніше, коли досконалішим є процес управління ними. При цьому аналіз управлінської діяльності керівників підрозділів, викладачів кафедр свідчить, що вона має свою внутрішню логіку й певні закономірності. Дослідження підтвердило, що якщо управлінська діяльність будується з урахуванням цих закономірностей, то її результати, як правило, відповідають поставленій меті. Якщо ж у практиці управління вони не враховуються, то й результативність її залишається низькою.

При трактуванні сутності поняття "управління" вчені виходять з того, що у широкому розумінні управління – це вид діяльності щодо керівництва людьми у різноманітних організаціях. В управлінні завжди є дві складові – суб'єкт і об'єкт, які тісно взаємопов'язані, взаємозалежні й постійно взаємодіють.

Як показує аналіз емпіричних даних професійного становлення студентів 3-х і 4-х курсів, у найбільш сензитивний період свого розвитку майбутні менеджери втрачають інтерес до навчальної діяльності й мають низьку мотивацію до навчання. У старшокурсників знижується оцінка таких якостей особистості, як активність, висока працездатність, працьовитість, сумлінність, ініціативність. Крім того, існуюча структура освітнього процесу викликає в студентів сильну психічну напругу, що, у свою чергу, знижує продуктивність навчання. Для виходу із такого стану необхідно перебороти методологічну настанову, що має місце (перевага об'єкта засвоєння змісту

знання перед суб'єктом) і протиставити цій існуючій позиції цілком усвідомлену настанову: перевага суб'єкта навчання, перевага особистості, її ціннісних орієнтацій, змістів, мотивів при організації навчання.

Таким чином, у сучасних умовах в освітньому процесі студенти повинні знайти для застосування ті підходи в навчанні, які спрямовані на розвиток особистості студентів шляхом принципового піднесення “людського фактора” – особистісних якостей і самобутньої індивідуальності кожного студента. Ми вважаємо, що тільки так, використовуючи дані про психічний розвиток особистості студентів, про індивідуальні розходження між ними, можливо сформувати всебічну підготовленість і готовність студентів до успішної професійної діяльності, забезпечити високий рівень їх навчання й виховання, єдність теоретичної та практичної підготовки з урахуванням спеціалізації випускників.

У сучасних умовах намітилися тенденції удосконалення професійної підготовки, пов'язані зі збільшенням кількості навчальних годин, які виділяють на вивчення природничих і гуманітарних дисциплін із широким використанням нових інформаційних технологій. Однак це впливає на формування професійно важливих та соціально необхідних якостей, а професійно-особистісний розвиток майбутнього менеджера обмежується винятково рамками пізнавально-інформаційної сфери.

Незважаючи на різні підходи в знаходженні шляхів модернізації освітнього процесу, важливо визначитися у виборі організаційних і процесуальних складових навчання для створення умов, що забезпечують повноцінний вияв, функціонування та розвиток усіх актуальних і потенційних можливостей студентів, а також через те, що зміст навчання не може проходити у відриві від процесуальної форми його реалізації.

Висновки. Отже, формування управлінської компетентності студентів не зводиться тільки до цілеспрямованого впливу на студентів у процесі їх навчання і виховання та не обмежується соціалізацією в умовах навчального закладу. Воно здійснюється під впливом усієї сукупності зовнішніх і внутрішніх чинників, у процесі навчання і практичної діяльності у ВНЗ з урахуванням міждисциплінарних зв'язків, у сфері самопізнання і включає результати як стихійних, так і цілеспрямованих впливів на майбутніх менеджерів. Для подальшого розвитку процесу формування управлінської компетентності студентів необхідно здійснювати педагогічні дослідження на основі обґрунтованих педагогічних технологій.

Актуальні напрями подальшої розробки окресленої проблеми полягають у розробці моделі формування управлінської компетентності майбутніх менеджерів.

Література

1. Ваколюк, Т. В. Педагогічні умови інтенсивного навчання іноземної мови студентів-прикордонників : дис. ... канд. пед. наук : Т. В. Ваколюк. - Хмельницький : Видавництво НАДПСУ, 2003. - 199 с.
2. Влодарска-Зола Лідія. Професійна підготовка майбутніх менеджерів у вищих технічних навчальних закладах: дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Лідія Влодарска-Зола. — К., 2003. — 472арк.
3. Герасимова І. Г. Гуманізація професійної підготовки майбутніх менеджерів виробничої сфери : дис... канд. пед. наук : 13.00.04 / І.Г. Герасимова.— Вінниця, 2002. — 230 арк. : рис., табл.
4. Друкер Питер Ф. Эффективный руководитель / [пер. с англ. О. Л. Чернявская). — М. ; СПб. ; К. : Вильямс, 2008. — 223 с. — (Серия “Harper Business Essentials”)
5. Капітанець О. М. Педагогічна підготовка менеджерів у вищих технічних навчальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Олександр Миколайович Капітанець. — Вінниця, 2001. — 211 с.
6. Креативное мышление в бизнесе : [пер. с англ.] / [Амабайл Тереза М., Друкер Питер Ф., У Чан Ким и др.]. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2006. — 227с. — (Серия “Классика Harvard Business Review”).
7. Червінька Л.П. Основи мотивації в менеджменті / Л.П.Червінька. — Суми ВВП “Мрія-1”, 1997. — 192 с.

ЧЕРНИШЕВА В.І.,

старший викладач кафедри іноземних
мов, Луганський державний
університет внутрішніх справ
імені Е.О. Дідоренка

ГУМАНІЗАЦІЯ ВІДОМЧОЇ ОСВІТИ ЯК ВАЖЛИВИЙ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИЙ ПРИНЦИП ФУНКЦІОНУВАННЯ ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНІВ УКРАЇНИ

Стаття присвячена проблемі гуманізації міжособистісних взаємин у майбутніх правоохоронців спеціалізованих ВНЗ МВС України як одній з педагогічних умов запровадження європейських стандартів вищої освіти в Україні. Аналізуються особливості специфіки ВНЗ режимного типу та проблеми, з якими стикаються учасники освітнього процесу.

Ключові слова: гуманізація, гуманітаризація, компетентність, міжособистісні взаємини, спеціалізовані ВНЗ МВС України, педагогічні умови, європейські стандарти.

Статья посвящена проблеме гуманизации межличностных отношений у будущих работников правоохранительных органов специализированных высших учебных заведений МВД Украины, как одной из педагогических условий внедрения европейских стандартов высшего образования в Украине. Анализируются особенности специфики вузов режимного типа и проблемы, с которыми сталкиваются участники образовательного процесса.

Ключевые слова: гуманизация, гуманитаризация, компетентность, межличностные отношения, специализированные высшие учебные заведения МВД Украины, педагогические условия, европейские стандарты.

The article under consideration is devoted to the humanization of interpersonal relations of the future law enforcement officers in the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine as one of the pedagogic conditions of introduction of the European standards of higher education in Ukraine. It is analyzed

the peculiarities of specificity of institutions of regime type and problems which are actual for the participants of educational process.

Key words: humanization, humanitarianization, competence, interpersonal relations, the higher education establishments, pedagogic conditions, European standards.

Реалії сьогодення такі, що Болонський процес (1999р.) став робочим середовищем для європейського освітнього простору й безпосередньо впливає на економічний, соціальний і культурний розвиток суспільства. Україна, підписавши Болонську декларацію (2005 р.), стала учасником усіх здійснюваних перетворень та активно бере участь у процесі реформування й модернізації своєї освітньої політики.

Зміни, що відбуваються, повною мірою відобразилися на відомчій освіті, особливості якої, зокрема, зводяться до підготовки кадрів правоохоронних органів країни. Специфіка навчання у ВНЗ такого типу полягає в тому, що за своєю суттю це виш режимного типу і курсанти водночас з навчанням виконують свої службові обов'язки, що нерідко спричинює цілу низку проблем у сфері міжособистісних взаємин. Це й обумовлює актуальність зазначеної проблеми в Україні, оскільки ці відносини не завжди носять характер, що відповідає європейським стандартам.

Слід зазначити, що ефективність відомчої освіти залежить, перш за все, від якісної кадрової політики, основна мета якої полягає в створенні організаційно-правових, соціальних, виховних, психологічних, економічних передумов для формування високопрофесійного персоналу підрозділів внутрішніх справ, здатного вирішувати будь-які службові завдання. Основний же критерій якості освіти полягає в компетентністному розвитку курсантів, за умови якого кожен випускник повинен вирізнятися не тільки професійною компетентністю (професійне мислення, здібність до гнучкої професійної адаптації, самостійність в ухваленні рішень професійної діяльності, професійна активність, креативність), але й особистісною, тобто у своїй поведінці дотримуватися таких моральних стандартів, які дозволять попередити негуманне або дискримінаційне ставлення до кого б то не було в суспільстві.

Тому мету цієї статті можна сформулювати як аналіз подолання кризових явищ у міжособистісних взаєминах майбутніх правоохоронців шляхом їхньої гуманізації ще в період навчання у спеціалізованих навчальних закладах, що за суттю збігається з принципами, на які спираються і європейські стандарти освіти, і правоохоронці у своїй професійній діяльності.

Аналізу проблем гуманізації навчально-виховного процесу в загальному

плані присвячено роботи І. Бега, Є. Бондаревської, М. Боришевського, В. Вікторова, С. Гончаренка, І. Зязюна, І. Кона, Л. Кондрашової, Ю. Мальованого, В. Оржеховської, В. Приходько та ін. Проблеми підготовки майбутніх правоохоронців і юристів щодо питання гуманізації розглядають О. Бандурка, О. Баранов, Т. Грица, Л. Джигун, Н. Карпунова, Р. Мусаєв, Б. С'єдін та ін. У цих роботах у цілому розкривається поняття гуманізації як сукупності філософських, соціологічних, гносеологічних, психологічних і педагогічних поглядів, що окреслюють мету і завдання вищих навчальних закладів у підготовці та вдосконаленні майбутніх фахівців. Однак питанням міжособистісних взаємин (курсант-курсант, курсант - командир, курсант - викладач) у навчальних закладах закритого типу, на наш погляд, приділено недостатньо уваги. Зазначений аспект є дуже важливим, оскільки саме побудова цих відносин, які на сьогоднішній день характеризуються, в основному, як адміністративно-командні та силові, надалі визначатимуть їх професійні відносини і діяльність в цілому. Негативне ставлення населення до сучасної міліції, низький авторитет правоохоронних органів і відсутність довіри до них у суспільстві посилює актуальність теми, що розглядається.

Одним з шляхів вирішення вказаних чинників-проблем є створення та впровадження в повсякденне життя закритих ВНЗ, таких умов і форм міжособистісної взаємодії, які сприятимуть формуванню не тільки високих професійних, але й стійких моральних якостей майбутніх працівників правоохоронних органів. Адже від їх особистісних характеристик залежить не тільки імідж української міліції, а й життя та добробут усіх українських людей.

У зв'язку з цим необхідно не тільки посилити гуманітарний аспект відомчої освіти, тобто ввести якомога більше дисциплін гуманітарного циклу до навчального процесу, але створити та забезпечити соціальне середовище щодо формування гуманних міжособистісних взаємин. Така міні модель не тільки зробить гуманні відносини звичкою і нормою поведінки, але й прискорить гуманізацію суспільства в цілому, оскільки, як уже було зазначено, співробітники правоохоронних органів - це, перш за все, охоронці порядку, який слід довіряти тільки кращим.

Основним засобом досягнення гуманізації освітнього середовища, на наш погляд, є гуманітаризація як акцентування людських аспектів у всіх навчальних дисциплінах і процесах. З огляду на це необхідно, по-перше, забезпечити поступове подолання історично виниклого відокремлення спеціальних і гуманітарних наук, яке дозволить в умовах професійної підготовки сформувати особистість, виховати громадянські якості, навчить формам спілкування, допоможе засвоїти культурні цінності в процесі навчання. По-друге, створити умови, необхідні для формування активної, діяльної, творчої особистості, для реалізації її інтересів і прав, для виявлення

та розвитку здібностей і дарувань особистості кожного курсанта, для соціальної творчості, що дозволить їм надалі «усвідомити свої можливості в різних видах бойової діяльності і життя, у соціальному, специфічно військовому середовищі; пізнати себе в різних умовах і ситуаціях» [1, с. 71] і, таким чином, забезпечить функціональне регулювання суспільного життя.

Отже, гуманізація відомчої освіти є єдністю професійного та соціально-етичного розвитку особистості з урахуванням суспільних і особистісних потреб. Убачаємо, що для її створення доцільно використати такі напрями модернізації навчального процесу:

- створити своєрідну модель працівника правоохоронних органів, що передбачає, з одного боку, формування якостей офіцера, як громадянина України, високовихованої, ерудованої людини, з іншого - формування його якостей як кваліфікованого співробітника правоохоронних органів;
- збільшити гуманітарну складову всього навчально-виховного процесу, що передбачає формування гуманістичного, соціального середовища військово-навчального закладу (створення умов для ефективної самостійної роботи; стимулювання навчальної діяльності системою моральних і матеріальних заходів; використання диференційованого підходу щодо творчо обдарованих курсантів; створення дружніх взаємин і здорового етично-психологічного клімату);
- постійно удосконалювати методичні засоби гуманітарної підготовки курсантів (відмова від авторитарної педагогіки та утвердження педагогіки співпраці, особистісно-діяльнісного підходу).

Ураховуючи цей комплекс напрямів гуманізації, необхідно додати, що за умов гуманізації освіти не допустимі ситуації, коли, наприклад, педагог може бути кваліфікованим філологом, істориком, юристом, але при цьому не любити курсантів, не бачити їхніх індивідуальних особливостей, не спонукати й не підтримувати у них прагнення вивчати його предмет, що в цілому, зводиться до однобічності, а значить фальсифікації навчального процесу. Не допускати умов, коли з курсантами працюють командири, яких вони бояться або зневажають. Жорстокість і насильство породжують тільки жорстокість і насильство, при цьому заражаючи все навколо. Звідси, важливою формою гуманізації освіти, як справедливо стверджує Н. Постман, є забезпечення нормативно-правової свідомості особи, яка навчається як суб'єкта навчальної і професійної діяльності, що знає свої цивільні права, уміє їх захищати та відстоювати [3, с. 12].

Таким чином, можна твердити, що основну відповідальність за організацію гуманітаризації в закритих навчальних закладах несуть, перш за

все, викладачі та командири, тобто люди, які безпосередньо, день за днем, працюють з курсантами. При цьому роль викладача не повинна обмежуватися розробленням відповідних навчальних програм, планів, підручників, методичних розробок і забезпеченню суб'єкт-суб'єктних відносин на заняттях, при яких викладач сприймає студента як рівноправного партнера, активного суб'єкта навчання і виховання.

Що ж стосується командира, то його функції обумовлені детальним правовим регулюванням військових відносин. Слід зазначити, що правові норми дають право офіцерам віддавати накази і розпорядження, установлюють підстави щодо застосування засобів озброєної боротьби. Міжособистісні взаємини на цьому рівні будуються на принципах єдиноначальності, субординації і командирської вимогливості. У цих умовах зберегти суб'єктність курсанта є справою складною, але необхідною. Вирішення цієї проблеми убачається, на наш погляд, у наявності та суворому дотриманні етичних правил або кодексу честі, як курсантами, так і командирами. Оскільки, як справедливо твердить А. Наumenko «не може бути двох моралей, це принижує студента й виховує з нього сліпого виконавця чужої волі» [2, с. 132].

Не менш важливими в умовах закритого навчального закладу є міжособистісні взаємини курсантів. На жаль, у відомчих ВНЗ практично не здійснюється педагогічне керування такою взаємодією. Вважається, що курсанти - це дорослі люди, готові до встановлення адекватних міжособистісних взаємин. Однак на практиці далеко не завжди така поведінка є нормою і в курсантському середовищі досить часто можна спостерігати негуманні взаємовідносини. Звичайно, викладачі, зі свого боку, здійснюють низку заходів педагогічного регулювання міжособистісних взаємин курсантів (організація роботи в малих групах, дискусії, позанавчальна діяльність тощо), проте ці заходи не завжди продуктивно використовуються, оскільки основну відповідальність за моральний і психологічний стан курсантів несуть не викладачі, а командири, увага яких спрямована, перш за все, на забезпечення дисципліни і порядку. Передбачається, що тут важливим моментом може бути курсантське самоврядування (яке має місце в цивільних вишах), що обирається більшістю курсантів, основна функція якого зводиться як до допомоги в адаптаційний період курсантів першого курсу до нових умов побуту і навчання, так і до вирішення повсякденних проблем, з якими стикаються курсанти. Уже сьогодні в багатьох відомчих вишах є свої Інтернет сторінки, газети, у яких висвітлюються основні поточні події та досягнення. Проте, вони більшою мірою відображають загальне життя вузу. Тоді як одним з головних стандартів європейської вищої освіти є індивідуальний підхід і всебічний розвиток особистості кожного студента (курсанта).

Вищевикладене дозволяє дійти висновку, що гуманізація і гуманітаризація відомчої освіти означає не тільки глибокі якісні перетворення в технологіях (методах, тактиках, стратегіях) навчання, націлюваних на професійне вдосконалення, але й передбачає зміщення всіх акцентів на людський (особистісний) чинник. Отже, гуманізація відомчої освіти може бути розглянута як найважливіший соціально-педагогічний принцип, що відображає сучасні суспільні тенденції в побудові та функціонуванні системи освіти.

Література

1. Липский И. Педагогическая культура и гуманизация военного образования // Ракурс. 1993 № 2. – С.70-76.
2. Науменко А. Про філософію освітньої етики та гуманітаризацію сучасного навчання / А. Науменко // Покликання університету: зб. наук. пр. / відп. ред. О. Гомілко. – К.: РІА „ЯНКО”, „ВЕСЕЛКА”, 2005. – С. 120 – 123.
3. Postman N. Technology. The Surrender of Culture to Technology. – New York: Vintage Books, 1993. – 124 p

ШАПОВАЛ С.С.,

кандидат економічних наук

КАТАШИНСЬКА М.О.,

аспірант

ВАН ТАО,

аспірант,

Одеський національний політехнічний
університет

ІНТЕГРАЦІЯ ЛОГІСТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ В УПРАВЛІННІ ВИЩОЮ ОСВІТОЮ

В статті розглянуто основні принципи логістики послуг та запропоновано використання методичного логістичного інструментарію в управлінні вищою освітою за умов зміни освітньої парадигми.

Ключові слова: логістика послуг, освітня логістика, вища освіта, управління, логістичні принципи.

В статье рассмотрено основные принципы логистики услуг и предложено использование методического логистического инструментария в управлении высшим образованием в условиях смены образовательной парадигмы.

Ключевые слова: логистика услуг, образовательная логистика, высшее образование, управление, логистические принципы.

In the article basic principles of logistic of services are considered and the use of logistic tool is offered in a management by higher education in the conditions of changing of educational paradigm.

Key words: logistic of services, educational logistic, higher education, management, logistic principles.

Сьогодні в умовах формування нової освітньої парадигми, можна говорити про те, що освіта – один із способів забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені.

Вища освіта є одним з фундаментів людського розвитку і прогресу, сприяє формуванню інтелектуального, духовного, економічного, виробничого

потенціалу суспільства, і є складовою національного інноваційного потенціалу [1].

Для сучасної України актуальним є питання зростання рівня інноваційної складової в процесі підготовці фахівців з вищою освітою, і інтеграція логістичних принципів в управлінні вищим навчальним закладом.

Як у світі, так і останнім часом в Україні, сфера послуг бурхливо розвивається. До цієї сфери відноситься: освіта, транспорт, зв'язок, торгівля, фінанси, наука, охорона здоров'я і тому подібне.

Згідно диференціації послуг, існуючої в СOT, виділяють 12 основних секторів послуг до яких відносяться і освітні.[2, с.10].

Ринок освітніх послуг в Україні на сьогодні відрізняється особливо активним ростом, багато процесів вимагають узгодження і систематизації. Необхідним є розробка таких моделей управління, які дозволять розглядати освітню систему не як сукупність ізольованих груп освітніх установ з відособленими, негнучкими освітніми програмами, а як цілісну систему здатну концентрувати і розподіляти ресурси в інтересах задоволення потреб населення з одного боку, і забезпечувати розвиток економіки і соціальної сфери в цілому – з іншого.

Виконанню цих завдань значною мірою може допомогти логістика як наука і практика про оптимізацію потокових явищ господарських систем різного рівня.

На сьогодні велика кількість наукових праць присвячена розвитку логістики, використанню логістики на всіх управлінських та виробничих рівнях у багатьох сферах діяльності, що особливо важливо за умов глобалізації. Подібні дослідження означено в роботах Окландера М.А., Саркісова С.В., Сергєєва В.І., Денисенко М. П. та багатьох інших вчених.

Аналізом ресурсного забезпечення освітньої сфери, її управлінням а також застосуванням методів логістики у сфері вищої освіти займалися багато зарубіжних і вітчизняних учених, такі як: Аникин Б.А., Крос Д.Д., Карнаухов С. Би., Гаджинский А.М., Неруш Ю.М., Пурлик В. М., Сергєєв В. І., Баллоу Р. Х., і інші.

Незважаючи на велику кількість робіт по логістиці, обґрунтування теорії і методології управління підприємствами сфери послуг на логістичних принципах носить фрагментарний характер.

Метою нашої статті є обґрунтування застосування принципів логістики в управлінні вищою освітою.

Зазначимо, що виробництво послуг може бути або не бути пов'язано з товаром в його матеріальному вигляді. Освітні послуги, які можна характеризувати як інтелектуальні послуги, мають такі риси: невідчутність, нездатність до зберігання, неоднорідність, нерозривність виробництва і

споживання [3, с.7]. (рис.1).

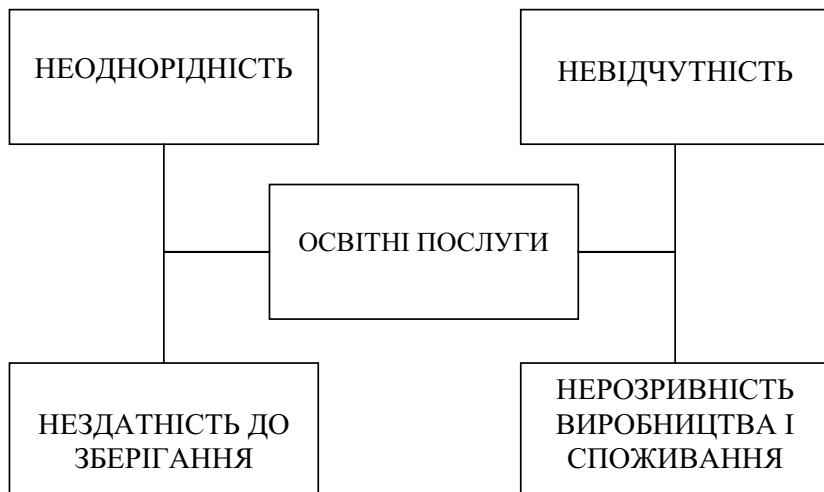


Рис. 1. Особливості освітніх послуг, як нематеріального товару.

Логістика послуг характеризується великою різноманітністю і складністю. Ринок послуг не є тотожним ринку товарів, тому логістика послуг теж має свою відмінну специфіку.

У логістиці виділяють окремо логістику товарних потоків (CRL - Commodity Response Logistics), і логістику сервісних потоків (SRL - Service Response Logistics). Оскільки ми досліджуємо діяльність вищого учбового закладу і освітні послуги, які він здатний генерувати, то представимо основні моменти логістики сервісних потоків стосовно освітньої послуги (сервісу), і порівняємо з основними поняттями логістики товарних потоків. Ці дані представимо в таблиці 1. [4, с.69].

Табл. 1. Відмінні риси логістики послуг (освітніх) і логістики товарів.

CRL	SRL
1. Прогнозування об'єму продажів товарів	1. Прогнозування об'єму освітніх послуг
2. Постачання / закупівля	2. Кваліфікований персонал (викладацький, кадровий потенціал ВНЗ)
3. Планування виробництва	3. Розклад роботи ВНЗ (учбовий план, розклад, учбова програма і так далі)
4. Внутрішні транспортування	4. Рух інформації (знання, розробки, наукова діяльність і так далі)
5. Управління запасами	5. Управління потужностями сервісного устаткування
6. Сканування товарів	6. Зберігання інформації (комп'ютерні системи, бібліотечна база, доступ до інформаційних ресурсів і так далі)
7. Формування замовлень	7. Взаємодія із споживачами освітніх послуг
8. Система дистрибуції	8. Планування сервісної мережі комунікацій
9. Контроль дистрибуції	9. Контроль мереж і комунікацій
10. Зовнішнє транспортування	10. Надання інформації про послуги (реклама, маркетинг ВНЗ)
11. Логістичне транспортування	11. Мережеве адміністрування

Освітня логістика - цей достатньо новий напрям, і є мало дослідженою областю. У ній присутні усі класичні види потоків, що вивчаються в логістиці (матеріальний (товарний), інформаційний, фінансовий, кадровий і так далі). Проте відмінною особливістю є зміна їх положення – в якості головних (основних) і допоміжних (обслуговуючих). Це представлено на малюнку 2.

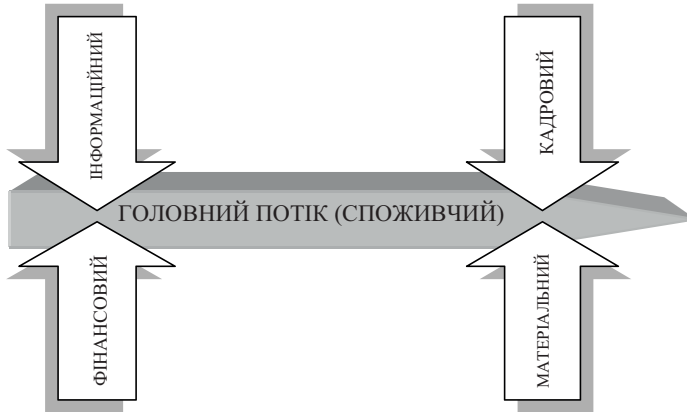


Рис. 2. Принципи логістики освітніх послуг.

Так у сфері освітніх послуг у вищому навчальному закладі головним виступає потік тих, що навчаються (споживчий), а обслуговують його - інформаційні, фінансові, матеріальні (товарні), кадрові потоки. До того ж значною особливістю освітніх послуг є те, що процес виробництва і споживання освітньої послуги у вищому навчальному закладі практично співпадає за часом.

Логістика послуг зазнає певні труднощі у своєму розвитку, по-перше, із-за особливостей самих послуг, а по-друге, із-за великої різноманітності послуг, їх диференціації, яка постійно поглиблюється. В зв'язку з цим сектор освітніх послуг в Україні викликає все більший інтерес з боку дослідників, у тому числі логістів.

Сьогодні сфера вищої освіти України знаходиться в стані реформування тому питання оптимізації потоків є дуже актуальним.

Ринок освітніх послуг в Україні має чітко виражені тенденції до росту. Так, наприклад, кількість тих, що поступили і випущених у вищих навчальних закладах студентів за останні 20 років збільшилась майже удвічі (рис.3)[5].

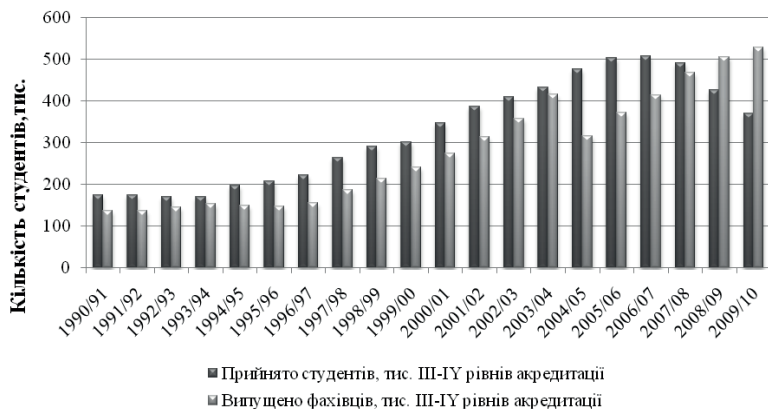


Рис. 3. Динаміка кількості студентів прийнятих та випущених вищими навчальними закладами України за 1990-2010 рр.

На сьогодні спостерігається відносно зниження попиту на освітні послуги, що пов'язано з демографічною ситуацією в Україні яка безпосередньо пов'язана з кількістю студентів у ВНЗ. Намітилася негативна демографічна тенденція, і кількість молоді, яка є основним потенційним споживачем на ринку освітніх послуг, значно скорочується.[5]

На початок 2010/2011 навчального року сектор вищих учбових закладів України I - IV рівнів акредитації складався з 854 закладів. Упродовж останніх років спостерігалася тенденція до поступового скорочення кількості ВНЗ, а особливо ВНЗ I - II рівня акредитації. Причина переважно полягає в реорганізації ВНЗ I - II рівня акредитації в структурні підрозділи ВНЗ вищого рівня акредитації [5].

Державний сектор складається з 652 учбових закладів при цьому від загальної кількості закладів 15 % складають приватні ВНЗ. Серед недержавних закладів провідну роль займають університети, академії, інститути III - IV рівня акредитації - 126 ВНЗ, коледжі і технікуми I - II рівнів акредитації - 76 учбових закладів. Приватний освітній сектор налічує: 9 академій, 35 університетів, 82 інститути, 55 коледжів, 18 технікумів, 3 училища [5].

Можемо зробити висновок, що сьогодні ринок освітніх послуг характеризується високою конкуренцією, завищеною кількістю ВНЗ усіх рівнів акредитації та відсутністю узгодженості з ринком праці.

Сьогодні в Україні досить велика кількість випускників загальноосвітніх і вищих учбових закладів мають проблеми з працевлаштуванням [5, 7].

Вважаємо, що проблема узгодження потреб ринку і можливостей професійної освіти, загострюватиметься і далі. Рішення існуючих проблем на ринку освітніх послуг можливе з впровадженням методичного інструментарію і основних принципів логістики у сфері управління вищою освітою. Останні можна структурувати таким чином [2]:

1) визначення стратегії розвитку освіти, детальна розробка національного освітнього законодавства, моніторинг і оцінка його втілення в практичній діяльності;

2) управління системою освіти, забезпечення наявності адекватної кількості закладів, навчально-методичної літератури, професорсько-викладацького складу, розвиток інфраструктури освітньої сфери;

3) забезпечення реального фінансування освіти в тих об'ємах які об'єктивно потрібні для будь-якого типу або рівня освіти.

На малюнку 4 показаний рух основних логістичних потоків у вищому навчальному закладі.

Де ВНЗ представлений як комплексна і складна організація, яка має свої внутрішні потоки (кадровий - професорсько-викладацький склад, студентський потік; фінансовий потік - входить (держава, меценатство, фонди і так далі) і виходить (стипендії університетські гранти і так далі); матеріальний потік, інформаційний потік).

Вищий навчальний заклад, є відкритою системою, тому гостро реагує на зміну зовнішнього середовища (зовнішні потоки які впливають на освітній ринок). Напрями внутрішніх і зовнішніх потоків можуть бути паралельними або зустрічними, що ще більше ускладнює логістичне завдання в системі освіти.

Складність освітнього ринку, залежність від демографічних, соціально-політичних, економічних технологічних і багатьох інших чинників, зайвий раз підкреслює масштабність і актуальність питання оптимізації потоків в системі в цілому і у вищому навчальному закладі зокрема.

Логістика освітніх послуг, пропонує набір функцій, механізмів і алгоритмів, що дозволяють проводити оцінку ефективності методів для вдосконалення професійної структури, враховувати динаміку кваліфікаційних характеристик випускника ВНЗ і вимог працедавця до фахівця, а також підтримувати баланс матеріальних і нематеріальних ресурсів і потреб вищої освіти.

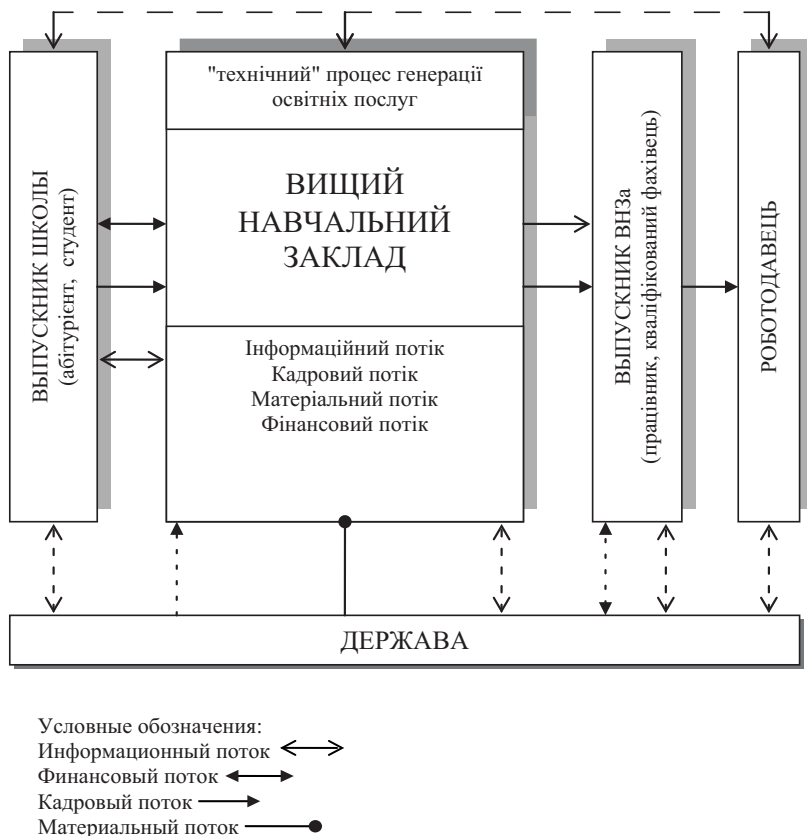


Рис. 4. Модель руху основних логістичних потоків у вищому навчальному закладі.

Тому, вважаємо що належне логістичне опрацювання проектів розвитку вищих учбових закладів і застосування принципів логістики в управлінні вищою освітою, поза сумнівом сприятиме поліпшенню якості освітніх послуг і рішенню проблем інтеграції і адаптації України до європейського і світового освітнього простору, вдосконаленню системи управління вищою освітою відповідно до національного інноваційного потенціалу і стратегії розвитку держави

Література

1. Шаповал С. С. Створення регіональних центрів фундаментальних досліджень і освіти в контексті зміни освітньої парадигми / С. Шаповал // Економіст. Український журнал. - 2010. - № 10. - с. 43-46.
2. Основи логістики/ Під ред. Л.Б. Миротина, В. Н. Сергєєва. - М.: ИНФРА - 2001. - 200 с.
3. Смірнов І.Г. Логістика: просторово-територіальний вимір. - До.: Обрії, 2004. - 335 с.
4. Копец Г. Р. Розвиток логістики туризму в сучасних умовах господарювання України // Маркетинг і логістика в системі менеджменту : Тези доповідей VI Межд. науково-практичною конф. - Львів: Вид-во НУ Львівська політехніка, 2006. - с.149-150.
5. Офіційний сайт Державного комітету статистики України [Електронний ресурс]. - Режим доступу : <http://www.ukrstat.gov.ua>.
6. Ткаченко І.С., Ткаченко В.А. Вища школа: моделювання вибору пріоритетного інваріанту. — Тернопіль: Економічна думка, 2000. — 56 с.
7. Інноваційний розвиток регіонів: питання теорії та практики: Монографія / Соловйов В.П., Кореняко Г.І., Головатюк В.М. – К.: Фенікс, 2008. – 224 с.

БОЙЧЕНКО О.І.,

кандидат філософських наук, доцент,
професор кафедри філософії та
культурології, Центр гуманітарної
освіти НАН України

КОНФУЦІЙ: РОЛЬ ОСВІТИ У ДЕРЖАВОТВОРЕННІ

Розглядаються філософські позиції Конфуція щодо ролі освіти у виникненні й впровадженні суспільних норм та ідеалів, заснованих на етичних засадах. Аналізуються процес формування ідеалу суспільного управління в Китаї епохи Чжань Го, на прикладі вчення Конфуція про існування держави.

Ключові слова: держава, суспільство, політика, управління, освіта, конфуціанство.

Рассматриваются философские позиции Конфуция относительно роли образования в возникновении и утверждении общественных норм и идеалов, как основанных на этических принципах. Анализируется процесс формирования идеала общественного управления в Китае эпохи Чжань Го, на примере учения Конфуция о государстве.

Ключевые слова: государство, общество, политика, управление, образование, конфуцианство.

Philosophical positions of Confucius are examined in relation to an origin and claim of public norms and ideals, as based on ethics principles. On the example of Confucius doctrine about the state it is analyzed the process of forming of ideal of public management in China of epoch of Chzhan' Go.

Keywords: state, society, policy, management, education, Confucianism.

Звернення до проблем сучасної освіти в контексті Болонського процесу спричинило загострення уваги і до більш широкого кола зразків успішних освітянських шкіл в глобальних масштабах. Економічні успіхи та вражаючі перспективи розвитку китайського суспільства змусили світову освітянську громадськість, у тому числі й представників європейських національних освітніх традицій звернути увагу на значимість конфуціанства як своєрідної освітньої ідеології, яка тисячоліттями зберігає вплив на усе суспільне життя

китайців. В житті людства було не так багато постатей, які впливали на його історію не тільки протягом свого життя, але й тисячоліттями після своєї смерті. Зрозуміло, що кожна відома подія з життя чи вчинок такої особи вивчався й коментувався незліченною кількістю дослідників. Адже саме це дозволяє зрозуміти їхні прагнення та дії, що й призвели до майбутньої величі й значення для нащадків. Одним з таких був і мислитель давнього Китаю – Кун-цзи, більш відомий нам як Конфуцій.

Взагалі, конфуціанська система управління суспільством може вважатись однією з найдавніших і затребуваних у світі. Адже вона не просто проіснувала понад дві тисячі років, але й була запозичена у китайців багатьма оточуючими культурами. Навіть в сучасному суспільстві, незважаючи на певну ідеологічну полеміку з вченням Конфуція у Китаї протягом XX сторіччя, вона продовжує здійснювати свій вплив як там, так і в Японії та Південній Кореї. Якоюсь мірою ідеали конфуціанської системи управління знайшли застосування навіть в економічно розвинених країнах Заходу. Все це не могло залишитись поза увагою дослідників і фахівців з вивчення Китаю самого широкого профілю. Відповідно значною мірою це зацікавило синологів, які вивчали філософську спадщину засновників конфуціанства: самого Конфуція, його учнів та послідовників. Зокрема можна згадати праці Л.І. Думана, П.С. Попова, В.С. Колоколова, Л.С. Переломова, Б. Ван Орден, А. Грехема, Х.Г. Кріла, М.Л. Титаренка, Х.Х. Дабса, Б. Уотсона, Х. Кьостера та інших.

Слід зазначити, що Конфуцій є одним з тих, вельми небагатьох мислителів, чиє життя й вчинки не просто пояснюють, але й обґрунтовують його творчість. Більш того, він був одним з тих філософів, хто підпорядковував власне життя й стосунки з іншими людьми своєму ученню. Слід враховувати також, що для самого Китаю й всіх оточуючих його країн Конфуцій є не просто мислителем чи філософом, хоча б навіть і геніальним. Він – Великий Учитель, і таке визначення не є літературним перебільшенням чи формальним шанобливим зверненням нащадків. Це пряма й правдива констатація факту. Вплив цієї людини на всю подальшу історію Китаю, всіх оточуючих країн, а в перспективі на подальший розвиток людства зараз важко навіть собі уявити.

Взагалі, складається враження, що традиційне розуміння особистості і вчення Конфуція для розвитку китайської філософії зокрема, і китайської цивілізації загалом у європейській та російській синології є не зовсім вірним. Оскільки він виступає не просто як один з визначних мислителів Давнього Китаю, але й виняткова за соціально-історичною значущістю особистість. Відповідно, його вчення не є простою системою соціально-етичних норм, як зазвичай воно й представлене в російській та західній філософії, але – базовим для розуміння соціально-політичного устрою цілого регіону. Тому

найбільш точним визначенням якраз і буде Великий Учитель Китайської цивілізації, що й було задекларовано китайцями два тисячоліття тому. Суттю його філософії виступає вчення про основоположне значення освіти й виховання для формування й розвитку як окремої особистості, так і держави в цілому. Заслуга Конфуція полягає, таким чином, у створенні певної освітянської «матриці», котра за допомогою належного інструменту – конфуціанства, дозволила йому врешті повністю «відформатувати» усі соціальні стосунки в соціумі. Починаючи від найдрібніших (у сім'ї) і закінчуючи такими, що утворюють і формують державу. Всі інші елементи конфуцієвого вчення в такому разі виступають скоріше як вторинні, такі що закладають та обґрунтовують норми та цінності нового соціуму, розбудованого на основі конфуціанства. Безумовно, особливе значення серед них мали різноманітні етичні принципи (зокрема людяність, почуття обов'язку, вірність, синівська поштивість, повага до старших тощо) та норми ритуалу.

Традиційно вважається, що Конфуцій мав 72 учні, в «Лунь юй» згадано їх втричі менше. Але найголовніше в його навчанні було те, що він особисто відбирав тих кого вважав достойними навчання. Вони повинні були мати бажання отримати знання, мати відповідні здібності й володіти необхідними моральними якостями. При цьому для Конфуція було зовсім не обов'язково, щоб його учень був багатим чи родовитим. Про це свідчить «Лунь юй»: «Я не відмовляв нікому, аж до тих, хто міг принести лише зв'язку сушеного м'яса» [1, с. 224]; «У навчанні немає [соціальних] відмінностей».[1, с. 539] Більш того, яка б людина не була багата чи родовита, навчати її не варто, якщо вона не має хоча б природної тямущості. Якщо зі знання двох кутів вона не може вивести третій. Напроти він високо поцінював свого неродовитого учня Янь Хуэя за його здогадливість: скажеш йому тільки про одне з десяти, а він вже зрозумів усе, тобто усі десять. [1, с. 153]

Про те, що це була далеко не відірвана від життя наука свідчить те, що серед учнів Конфуція, ще за його життя, декілька досягли значних посад у ряді чжоуських царств. І вони дійсно видавалися вмілишими і придатнішими порівняно з іншими тогочасними управлінцями, про здібності і рівень підготовки яких Конфуцій зазвичай відгукувався украй неохоче. [1, с. 472] Бо окрім моральних максим (які саме й полюбляють поцінювати на заході) Конфуцій давав своїм учням кращий з можливого тоді курс різноманітних знань і умінь, а до цього ще й немало цінних практичних порад і рекомендацій. Це призводило до того, що його учням надавали високі посади, водночас зростав престиж і їх учителя.

Цікаво, що описуючи ці події, майже всі коментатори чомусь не усвідомлюють, що ще за часів свого життя Конфуцій фактично зумів подолати тогочасні соціальні й адміністративні реалії. Причому не в

поодинокому випадку (своїм власним життям), але й систематично – через інфільтрацію своїх учнів в замкнені на родовому рівні адміністративні кола. І кожен такий випадок, незважаючи на те, наскільки довгим та успішним він був призводив до поступової трансформи усталеного суспільства.

Взагалі, сам Конфуцій вважав, що більшість його учнів так і не досягли великих вершин в мистецтві управління собою та суспільством. Майже всі вони, за рідким винятком, мріяли лише про те, щоб отримати високу посаду і стати біля керма правління царством або хоч би його значною часткою. [1, с. 388, 395] Його учні, досить часто були вимушені йти на компроміси і зраджувати заповіді учителя. Такі компроміси іноді суворо осуджувались Конфуцієм, коли він дізнавався про них: “Цю не мій учень! Бийте в барабан і виступайте проти нього!”[1, с. 385]

Готуючи своїх учнів до політичної діяльності, Конфуцій сам також постійно намагався посісти належну посаду. Він їде у царство Вей, де розраховував отримати посаду, про що свідчать його міркування під час поїздки, бесідує з луським узурпатором Цзи Кан-Цзи. [1, с. 430-433] В тексті “Лунь юй”, можна віднайти чимало нарікань Конфуція про невизнання і незрозуміння. Але, незважаючи на свій неабиякий розум, величезний престиж, незважаючи на усі старання і прагнення, тоді Конфуцій так і не дістав реальної можливості стати біля керма правління якого-небудь царства, або хоч би набути впливову посаду. Всі дослідники й коментатори життя Конфуція згодні в тому, що на той час він або взагалі не мав ніяких посад, або ж мав одну цілком почесно-формальну посаду в рідному царстві. Фактично ж до реального управління його не допускали.

Тому й не дивно, що Конфуцію за його життя було надзвичайно важко реалізувати власні ідеали навіть в межах одного царства тогочасного Китаю. Незважаючи на свій неабиякий розум, величезний престиж, незважаючи на усі старання і прагнення за свого життя Конфуцій так і не дістав реальної можливості надовго стати біля керма управління якого-небудь царства, або хоч би набути досить впливову посаду.[4, с. 55-63]

Можливо справа полягала в тому, що Конфуцій не дозволяв ні собі, ні своїм учням йти на компроміси в політиці. Кожен подібний випадок компромісу суворо ним засуджувався. [1, с. 385] На погляд сучасної людини, котра живе в умовах теперішніх соціальних реалій така позиція Конфуція стосовно політичної сфери життєдіяльності суспільства є, м'яко кажучи, нонсенсом. А якщо не м'яко – просто дурістю. Але потрібно враховувати, що завдання які ставлять перед собою сучасні політики, і які ставив Конфуцій, докорінно різняться. Сучасний світ, від представників найвпливовіших кіл до останньої пересічної людини, вже декілька сторіч майже повністю меркантилізувався. Саме різноманітні сторони матеріального добробуту давно вже стали

невід'ємно визначальними майже в усіх інтенціях сучасної людини. Ніхто не хоче зараз вмирати за принципи, але майже всі готові вбивати й помирати за майно. Вмерти за власні переконання, погляди й віру – чи не найвища чудакуватість, яку людина може здійснити у власному житті. Так Олександр Матросов, що власним тілом закриває кулеметну амбразуру – повний і неспростовний дурень. Бо що відразу приходить на думку нашому сучаснику – „За кого ж ти помер? За упира Сталіна? За партійних бонз, що жирували за твоєю спиною у тилу?” Батьківщина давно вже стала доволі розпливчастим поняттям в сучасному світі. Звідси й розуміння необхідності існування безкінечних важелів компромісів у всіх сферах сучасного життя. А в політиці – у першу чергу.

Конфуцій жив у інший час, в межах іншої культури, тоді, коли приклади прийняття смерті в якості доведення своїх принципів були усталеним явищем, а не маргінальним винятком. Конфуцій був людиною, яка несла нове, причому нове не в якусь окрему сферу суспільного життя, він започатковував трансформу самого соціуму. Саме цікаве, що оцінюючи його висловлювання стосовно власної ролі, значення його вчення з'являється неспростовне враження, що робив він усе це цілком свідомо. Насправді ж – так воно й було. Непрямим доказом цього є особистості і життєвий шлях інших видатних мислителів того часу – Мо Цзи, Шан Яна, інших відомих легістів. Всі вони намагались творити нове, й творити не на папері, а в суспільстві. Й кожен з них був переконаний у власній правоті. А політична влада їм потрібна була не для особистого збагачення, чи задоволення власних амбіцій. Кожен з них будував царство власної мрії, яке відображало б вищу соціальну справедливість, причому будував у реальності. Але всіх їх розсудив час. І це справедливо. Перемогло найбільш соціально збалансоване, помірковане й людяне вчення. Але переможець не відкинув невдач як історичний непотріб, а поволеньки й обережно всотав у себе всі найкращі риси з невинуватих часом учень, більш того - врахував ще негативний досвід їх існування. Перемогло конфуціанство. Чому – питання окреме, яку потребує особливого вдумливого аналізу. Зараз нам важливо усвідомити, що конфуціанство було започатковане Конфуцієм, який не просто вірив, він – знав, що саме його шлях трансформи суспільства є єдино правильним. І саме його мрія вже понад два тисячоліття задає розвиток китайського соціуму. Легісти робили ставку на закон, Мо цзи – на всезагальну любов. Великий Учитель вірив у силу виховання й освіти. І він переміг.

Для сучасної людини, особливо для людини пострадянського простору, така спроба, однієї ключової людини змінити світ згідно власних переконань, граничить, мінімум, з злочином проти людства і людяності взагалі. Після соціальних експериментів ХХ сторіччя ми боїмось чужої злої волі. І це при

тому, що соціальні теоретики нашого часу здебільшого не мають ніяких вагомих суспільних важелів, на відміну від мудреців давнього Китаю. Що ж можливо так для нас і краще, але ж можливо ми втрачаємо щось безкінечно важливе.

Отже, і для Конфуція і для його послідовників компроміси в політиці були неприпустимі. Але, разом з тим, вони намагалися не тільки зайняти значні посади в державному управлінні багатьох царств, але й впроваджувати власні ідеї й погляди стосовно тогочасного мистецтва політики й управління. Звісно, така позиція не могла не зустріти значного супротиву з боку усталеної управлінської системи цих держав. Тим більше, що вона традиційно формувалась за кровно-родовими принципами. Всі більш-менш значні посади й сфери впливу були вже давно розподілені між родами. Тому, дослідниками вважається, що й сам Конфуцій, і його безпосередні учні ніяк не могли досягти значного успіху у сфері політичної практики. Але, з іншого боку, можна впевнено стверджувати, що навіть при тих умовах їхні досягнення вражають. Адже, не маючи ні бажання, ні змоги йти на ганебні домовленості, Конфуцій з найуспішнішими учнями постійно примушували *оточуючих* до компромісів, поступово привчаючи до нового. Це були перші спроби впровадити новітню управлінську ідеологію в старе політичне середовище. Тому й не дивно, що майже всі перші конфуціанці (на чолі з самим Великим Учителем) втрачають посади, вимушені переїздити з царства в царство, постійно змінювати господарів. Дивним є якраз те, що вони постійно знаходять собі нові місця й посади. Це можна пояснити лише надзвичайно високим, як на той час, рівнем освіти, що вони отримали у Конфуція. Вони стають вельми привабливими як управлінці для багатьох владарів, але етична складова їхнього навчання стає на заваді кар'єрного зросту. Тому всі вони – лише першопрохідці, розвідники, що закладали вектор подальшого розвитку всього вчення.

Література.

1. Беседы и суждения Конфуция. – СПб.: Изд-во „Кристалл”, 1999, 1120 с.
2. Васильев Л. С. Древний Китай. В 3 томах. Том 3. Период Чжаньго (V-III вв. до н. э.) / Л. С. Васильев. – М.: Изд. фирма «Вост. лит-ра» РАН, 2006. – 680 с.
3. Древнекитайская философия. Собрание текстов: В 2 т. – Т.1. [Текст]. – М.: Мысль, 1972. – 363 с.
4. Переломов Л.С. Конфуцианство и легизм в политической истории Китая. – М.: Наука, 1981, 331 с.
5. Сыма Цянь. Исторические записки (Шицзи). Т.VI. / Цянь Сыма; [Пер. с кит. Р. В. Вяткина]. М.: Наука, 1992. – 483 с.
6. Бойченко А.И. Конфуций: мечта длиной в тысячелетия

КОВПАК І.О.,

аспірант,

Інститут вищої освіти НАПН України

МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ТЕХНОЛОГІЯ НАВЧАННЯ МАГІСТРАНТІВ

Розкриваються підходи до проектування міждисциплінарної технології навчання магістрантів.

Ключові слова: міждисциплінарна технологія навчання, міждисциплінарні зв'язки, види взаємозв'язків, принцип міждисциплінарності.

Раскрываются подходы к проектированию междисциплинарной технологии обучения магистрантов.

Ключевые слова: междисциплинарная технология обучения, междисциплинарные связи, виды связей, принцип междисциплинарности

The approaches to designing an interdisciplinary graduate education technology. are disclosed

Keywords: interdisciplinary education technology, interdisciplinary relationships, types of relationships, the principle of interdisciplinarity

Побудова міждисциплінарної технології навчання магістрантів потребує детального аналізу структури цих понять та технологічного підходу в освіті. Сутність перелічених вище понять становить міру або вид зв'язків між елементами різних систем.

У методології науки розрізняють такі різновиди взаємозв'язків, на основі яких утворюються різноманітні системи: *причинно-наслідкові* (універсальний зв'язок природи); *інформаційні* (з урахуванням прямих і обернених схем); *функціонування та розвитку; управління* (по типу процесів); *змістові* (за змістом, який є основою зв'язку); *прямі й зворотні* (по напрямку руху); *результативності* (по характеру результату); *зв'язок породження; зв'язок перетворення* та ін.

На основі досліджень, проведених різними вченими, розглядаються інші типізації. Для нашого дослідження важливими є взаємозв'язки, які відображають педагогічну реальність. Науковці І. Д. Зверев та В. М. Максимова розробили наступну класифікацію міжпредметних зв'язків, які є важливими

для розробки педагогічних систем:

1. Змістовно-інформаційні:

- за складом наукових знань (фактологічні, теоретичні);
- когнітивні (філософські, історико-наукові, соматичні, логічні);
- аксіологічні (політико-економічні, етичні, естетичні, правові).

2. Операційно-діяльнісні:

- за способом практичної діяльності у використанні теоретичних знань - «практичні»;
- за способом навчально-пізнавальної діяльності у здобуванні нових знань - «пізнавальні»;
- за способом ціннісно-орієнтаційної діяльності - «ціннісно-орієнтаційні».

3. Організаційно-методичні:

- за способом засвоєння зв'язків у різних видах знань (репродуктивні, пошукові, творчі);
- за широтою здійснення (міжкурсові, внутрішньоциклові, міжциклові);
- за часом здійснення (попередні, супутні, наступні);
- за способом взаємозв'язку предметів (однобічні, двобічні, багатобічні);
- за постійністю здійснення (епізодичні, постійні, систематичні);
- за рівнем організації навчально-виховного процесу (поурочні, математичні та інші);
- за формою організації праці суб'єктів учіння (індивідуальні, групові, колективні) [1, С. 66 – С.67.]

У дослідженні Н. Ю. Тітаренко обґрунтовується важливість опори на принципи навчання та проектування педагогічних систем на рівні необхідної умови їх розробки [9, С.15].

Загалом, міждисциплінарність набула настільки важливого у розвитку освітніх систем, що науковці надають їй статусу принципу навчання [3, 4, 5].

В зазначених вище роботах дослідників підкреслюється **визначальна роль принципу міждисциплінарності** для реалізації інших принципів навчання.

Вважаємо, що опора на принцип **міждисциплінарності** відіграватиме системотвірну роль і при розробці міждисциплінарної технології підготовки магістрів.

Нерідко під міждисциплінарністю розуміється взаємодія між двома або декількома різними предметами, яке може варіювати від простого обміну ідеями до взаємної інтеграції цілих концепцій, методологій процедур, епістемології, термінології, даних дослідницької і освітньої діяльності у вельми широкому обсязі.

Розглядаючи суть і форми міждисциплінарного підходу, Б. Чендов (Болгарська Академія Наук), спочатку визначає міждисциплінарний підхід у сучасній науці як сумісний розгляд проблем, що належать різним, інколи далеко віддалених одна від однієї наукам, що характеризуються подекуди вельми різними формами, засобами дослідження і що пред'являють різні вимоги до учених [10].

Будуючи міждисциплінарні технології підготовки вчителів О.П. Панкратова [5] здійснює опору на педагогічні загально дидактичні і психологічні умови і формування понять на міждисциплінарній основі майбутніх вчителів географії в умови інформаційного суспільства, виділені М. І. Резніком. Він виділяє наступні педагогічні, загальнодидактичні і психологічні умови, сприяючи формуванню наукових понять на міждисциплінарній основі [8].

1) узгодження в часі вивчення окремих навчальних дисциплін, при якому кожна з них спирається на попередню понятійну базу і готує суб'єктів учіння до успішного засвоєння інших дисциплін;

2) необхідність забезпечення наступності у безперервності в розвитку понять; поняття, що є загальними для ряду дисциплін, повинні від дисципліни до дисципліни безперервно розвиватися, наповнюватися новим вмістом, збагачуватися новими зв'язками;

3) однозначність в інтерпретації загальнонаукових понять;

4) виключення дублювання одних і тих же понять при вивченні різних дисциплін;

5) здійснення єдиного підходу до розкриття однакових класів понять.

Прояви міждисциплінарності можна спостерігати при аналізі змісту різноманітних навчальних дисциплін. У навчальному посібнику «Педагогіка вищої школи» зазначається, що не випадково основні тлумачення менеджменту, представлені в Оксфордському словнику: спосіб, манера спілкування з людьми; влада і мистецтво управління (як особливого роду вмілості і адміністративні навички); орган керування у вигляді адміністративної одиниці; група осіб, яка забезпечує упорядкованість процесів; наука управління і навчальна дисципліна. В такому значенні менеджмент має міжнародний характер як своєрідний «сплав» теоретичних узагальнень практичного досвіду видатних менеджерів, практики найбільш відомих компаній і фірм, а також внеску з різноманітних галузей наукового знання. Автори підкреслюють, що менеджмент має відношення до всіх без винятку соціальних систем, у тому числі до системи освіти, оскільки він:

- має міждисциплінарний характер і розглядає свій об'єкт — діяльність менеджера (керівника) як особу, котра здійснює управління процесами функціонування підприємства;
- виявляє прагматичну позицію, тому що в усіх аспектах спрямований

на поліпшення справ організації щодо досягнення нею ефективності й прибутку;

- утворений операціональними знаннями, що слугують організації виконання конкретних дій;
- оперує мовою, покликаною мобілізувати зусилля людей на реалізацію поставлених загальних цілей організації, стимулювати їхню активність у напрямі досягнення найкращих результатів. [6, С. 276-277].

Здійснений нами аналіз поняття «педагогічна технологія» спонукав нас до пошуку визначення, яке за своєю сутністю є найбільшим відповідним до специфіки нашого дослідження.

Серед різноманітних визначень поняття «педагогічна технологія» ми виокремили кілька їх типів:

1. Операційно-рецепторно-виробничий, при якому задається сукупність, послідовність дій, виконання яких приводить до отримання певного виробничого у тому числі, освітнього результату.
2. Методично-системний із відображення різноманітних форм, методів і засобів навчання.
3. Методологічно-концептуальний, при якому здійснено спробу інтегрувати всі елементи впливу на результат взаємодії суб'єктів навчання.

Здійснивши аналіз різноманітних досліджень [2, 7, 9] ми дійшли до висновку про необхідність використання інтегративно-синергетичної моделі педагогічної технології як базової для нашого дослідження.

У процесі проектування моделі формування ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності Ю.В. Пелех здійснив доповнення в плані розробки змісту та форм навчання та виховання, запропонувавши бінарне поєднання у викладачів та студентів ціннісно-сислової сфери, особистісних смислів суб'єктів учіння. Характеризуючи інтегративно-синергетичну модель педагогічної технології як «мегасистему» Ю.В. Пелех зазначає: розглядаючи концептуальну модель ціннісно-сислової готовності майбутнього педагога до професійної діяльності через призму технологічного структурування із застосуванням концепції М. М. Левшина, ми надаємо такому «конструкту» ознак цілісності і універсальності щодо впровадження у навчально-виховний процес ВНЗ [7, С. 339-341].

Творчо використала інтегративно-синергетичну модель педагогічної технології для розробки технології формування у магістрантів умінь проектувати навчально-методичне забезпечення Н. Ю. Тітаренко (здійснено доповнення та уточнення цілей навчання магістрантів; обґрунтовано необхідні методи і форми навчання; виокремлено засіб навчання – підручник – як об'єкт проектування;

спроектовано модель змісту навчання (блок знань: знання про сутність і функції підручника (компонентів дидактико-методичного комплексу), знання типології структур підручника, знання сутності та процесу «педагогічного проектування», методів системного аналізу і моделювання, знання нормативних вимог до обсягу та форми, навчальних видань для вищої школи, знання галузевих стандартів (ОКХ, ОПП), знання програм із фахових навчальних предметів, фундаментальні знання відповідної науки; блок проєктивних умінь: діагностичних; моделювання; інформаційних; організаційних) [9, С.3].

Ми вважаємо, що інтегративно-синергетична модель педагогічної технології має такі переваги для побудови міждисциплінарної системи навчання у порівнянні з іншими підходами:

1. Узагальнене, математизоване формування визначень педагогічної технології та педагогічного проектування:

Визначення 1: «Педагогічна технологія у вищих навчальних закладах – це множина обґрунтованих проєктивних дій **P1, P2, ..., Pn**, здійснених суб'єктами навчально-виховного процесу з метою підготовки фахівців відповідно до вимог інформаційного суспільства».

1. Визначення 2: «Психолого-педагогічне проектування (P) є створенням на основі заданої мети та заданих і досліджених теоретико-методичних засад певної педагогічної системи, підсистеми, моделі» [2].
2. Відкритість запропонованих вербальної та графічних моделей спонукає до винайдення та відображення нових класів та видів взаємозв'язків між самими компонентами моделі, так із оточуючим культурно-творчим інформаційним простором.

Модель підлягає чіткій ієрархії та забезпечує можливі відображення різноманітних рівнів її загальності:

- рівень навчального заняття;
- рівень навчальної дисципліни;
- рівень навчального плану;
- рівень галузевих стандартів (ОКХ, ОПП);
- рівень взаємодії галузевих стандартів різних спеціальностей;
- рівень міжнаукової змістової взаємодії.

Спираючись на зазначені вище прийоми інтерпретації інтегративно-синергетичної моделі педагогічної технології та проаналізовані вище різновиди зв'язків між дисциплінами нами було спроектовано таку модель міждисциплінарної технології навчання майбутніх викладачів педагогіки вищої школи (Рис. 1).

Педагогічна технологія – сукупність, спеціальний набір форм, методів, способів, прийомів учення й виховних засобів, системно використовуваних в

освітньому процесі, на основі декларованих педагогічних для психолого-педагогічних установок.

Викладене вище повною мірою можна застосувати в базовому курсі педагогіки, і це вимагає розробки характерної методології. Вбачається педагогічно доцільним визначення **педагогічних засад проектування МДТН**.

В останні роки спостерігається розповсюдження принципу самоорганізації педагогічних систем. Це породило розширення дослідницького кола проблем, збільшення об'ємів знань та реалізації міждисциплінарних і трансдисциплінарних стратегій навчання. Поширення синергетичних ідей спричинено тим, що синергетика дозволяє створювати універсальні моделі, які виявляють спільність процесів різної природи як процесів самоорганізації.

За своєю природою фахова діяльність, викладача особливо викладача педагогічного ВНЗ, є поліпредметною, полідисциплінарною. Педагогічна дія за І.А. Зязюном ефективно відбувається тоді, коли викладач застосовує систему різноманітних педагогічних впливів, активізуючи цим види діяльності (переводячи із латентного стану знання) суб'єкта навчання (студента), причому множинність видів впливів забезпечує для кожного суб'єкта навчання максимальну ефективність як за рахунок синергізму впливів, так і за рахунок того, що множинність впливів надає йому можливість підсвідомо виокремити і використати саме той вплив, який для нього найбільш прийнятний.

Якщо навчання майбутніх педагогів вищої школи має ознаки технологічності, поліпредметності, поліфункціональності, то досягається подвійний ефект. По-перше, покращується якість підготовки фахівця, а по-друге, у майбутньому фахівець (викладач вищої школи) буде готовий застосовувати подібні підходи у власній фаховій діяльності.

Таким чином, МДТН використовується як система навчання і об'єкт вивчення. До педагогічних засад проектування міждисциплінарної технології навчання для підготовки викладачів педагогіки необхідно віднести наступне:

1. Технологія, як основа середовища навчання і об'єкт вивчення.
2. Цілеспрямоване формування педагогічних впливів різних дисциплін, їх гармонізація за змістом навчання.
3. Дотримання інноваційних підходів у плануванні навчання різних дисциплін (синхронізація у часі).
4. Виокремлення змістових ліній навчання, спільних для кількох навчальних дисциплін та створення умов для сприйняття їх спільності суб'єктами навчання (тут будуть завдання).
5. Врахування реалій інформаційного суспільства.

З метою виявлення загальних ідей зазначених дисциплін, доцільно виділити визначальні атрибути навчальних елементів кожної з них.

Для кожного поняття, яке вивчається в тій чи іншій дисципліні, необхідно виділити множину загальних ознак у відповідності з дидактичними цілями.

На кожний предмет, як зазначалося вище, розробляють програму навчальної дисципліни – нормативні документи, що визначають роль і місце навчального предмета в системі підготовки фахівців, цілі його вивчення, перелік тем навчального матеріалу, форми організації навчання.

Основними категоріями педагогіки є: формування особи, виховання, освіта, навчання. Під формуванням особи, яке раніше позначалося терміном «виховання в широкому сенсі», розуміється процес становлення людського індивідуума під впливом як цілеспрямованих впливів (виховання у власному сенсі слова), так і різноманітних, нерідко суперечливих впливів навколишнього середовища. У сучасній зарубіжній педагогіці перша група дій на людину часто позначається терміном “інтенціональне виховання”, друга – “функціональне виховання”.

Відповідно, мають бути сформовані й продемонстровані такі компетентності:

- 1) визначати і обґрунтовувати конкретні завдання навчально-виховного впливу на особистість, виходячи із загальної мети виховання у національній школі та базуючись на особистісно-соціальному підході;
- 2) володіти методами і формами організації навчально-виховного процесу, педагогічної діагностики та педагогічного проектування;
- 3) визначати мету навчання і виховання з урахуванням вікового підходу, будувати навчально-виховний процес на основі глибокого і систематичного вивчення учнів, їх інтересів, запитів;
- 4) формувати і розвивати суб'єкт-суб'єктні виховальні відносини «викладач - студент» на рівні співпраці й співтворчості;
- 5) використовувати у навчально-виховному процесі здобутки української етнопедагогіки;
- 6) впроваджувати принцип наукової організації педагогічної праці;
- 7) аналізувати, узагальнювати та застосовувати передовий педагогічний досвід і досягнення психолого-педагогічної науки;
- 8) розробляти і вести навчально-методичну документацію кафедри;
- 9) організовувати і проводити науково-дослідну (експериментальну) роботу.

Розроблена модель міждисциплінарної технології навчання майбутніх викладачів педагогіки потребує детальної інтерпретації кожного її компонента.

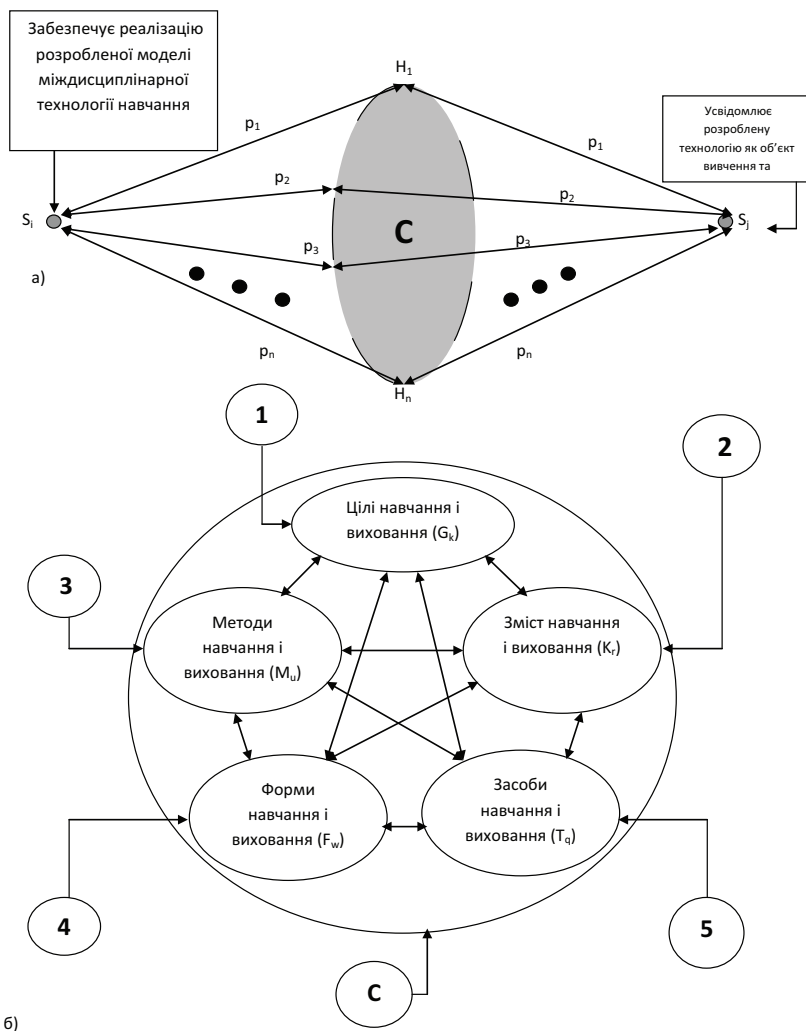


Рис. 1. Модель міждисциплінарної технології навчання майбутніх викладачів педагогіки

Література.

1. Зверев И. Д. Межпредметные связи в современной школе / И. Д. Зверев, В. Н. Максимовна. – М.: Педагогика, 1981. – 160 с.
2. Левшин М. М. Інтегративно-синергетична модель проектування

- особистісно-орієнтованих технологій навчання і виховання. // Вища освіта України. – №1. – 2004. – С. 36 – 40.
3. Максимова В. Н. Межпредметные связи в процессе обучения. – М.: Просвещение, 1988. – 191 с.
 4. Максимова В. Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1984. – 143 с.
 5. Панкратова О. П. Проектирование междисциплинарной технологии обучения студентов в условиях информатизации образовательного процесса Вуза: дисс.: ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Ольга Петровна Панкратова. – М., 2003. – С. 33.
 6. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З.Н. Курлянд, Р.І. Хмелюк, А.В. Семеноватаін.; Заред. З.Н. Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К.: Знання, 2007. — 495 с. – С. 276-277.
 7. Пелех Ю. В. Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога: монографія/ Ю. В. Пелех; за ред. М. Б. Євтуха. – Рівне: Тетіс, 2009. – 400 с. – С. 339-341.
 8. Резник Н. И. Инвариантная основа внутрипредметных, межпредметных связей: методологические и методические аспекты. – Владивосток, 1998. С. 32-38.
 9. Тітаренко Н. Ю. Формування проєктивних умінь у майбутніх викладачів педагогіки в умовах магістерської підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / Н. Ю. Тітаренко. – К., 2011. – 20 с.
 10. Чендов Б. Междисциплинарный подход и проблема исследования сложных самоорганизующихся систем. Сущность и формы междисциплинарного подхода в современной науке [Електронне видання]. – Режим доступу : <http://iph.ras.ru/mifs/philosophy/articles/chendovlr.htm>

ЛЕВШИН М. М.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу педагогіки і психології вищої освіти, Інститут вищої освіти НАПН України

СЕМІОТИЧНИЙ КОМПОНЕНТ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Розкривається семіотичний компонент інформаційної культури, підкреслюється його комунікативна та інтегруюча функції, описуються відповідні процесуальні складові.

Ключові слова: семіотика, знак, інформаційна культура, семіотизація суспільства, інтегративна функція, комунікативна функція.

Раскрывается семиотический компонент информационной культуры, подчеркивается его коммуникативная и интегрирующая функции; описываются соответствующие процессуальные составляющие.

Ключевые слова: семиотика, знак, информационная культура, семиотизация общества, интеграционная функция, коммуникативная функция.

The semiotic component of informational culture is described, its communicative and integrative functions are emphasized, appropriate procedural components are described.

Keywords: semiotics, sign, informational culture, semiotization of society, integrative function, communicative function.

*„Семіотика – наука, яка в значнішій мірі
прояснює і відображає деякі риси притаманні
будь-якому науковому мисленню”
(Ю. Лотман).*

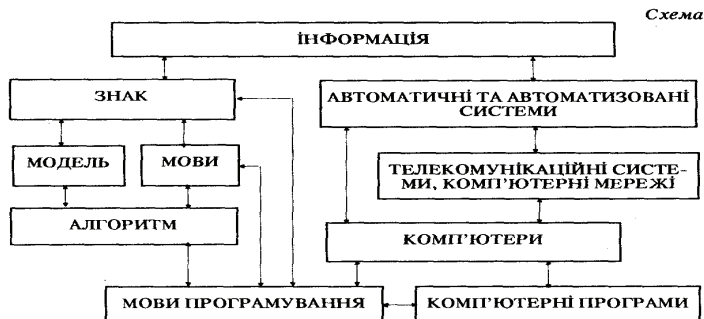
Термін „інформаційне суспільство” та його зміст спричинили активне оновлення педагогіки за різноманітними векторами. Широкого вжитку набули поняття „інформаційний простір”, „інфосфера”, „системно-інформаційна картина світу”, „інформаційне середовище”, „інформаційне поле”, „педагогічна інформатика”, „інформологія”, „інформаційна едукологія” тощо.

Відпрацювання сутності деяких з перелічених понять має незавершений, а інколи і взаємовиключаючий, суперечливий характер, однак будь-які підходи до їх тлумачення добре інтегруються на основі поняття „знак”.

Беззаперечним є факт, а це підтверджує і наявність кореня „інфор” у оновлюючих педагогіку термінах, що поняття „інформація” становить фундаментальний базис явищ світу та основний економічний ресурс інформаційної цивілізації.

Однією із сутнісних характеристик інформаційної культури є інваріантність її компонентів для всіх ланок і ступенів навчання.

„Потоки інформації здійснюються двокомпонентно, на основі гуманітарної та технократичної складових (представлені на схемі). Причому гуманітарна складова (знак, мови, модель, алгоритм) є джерелом та способом існування технократичної складової (автоматичні та автоматизовані системи, телекомунікаційні мережі, комп’ютери, тощо).



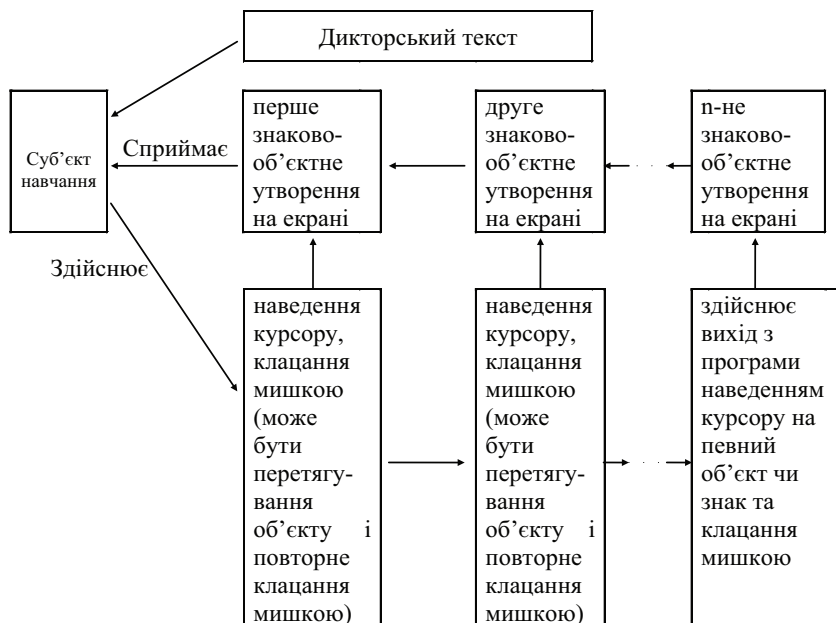
Правильне співвідношення між вказаними компонентами є необхідною умовою проектування відповідних навчальних дисциплін та предметів” [3, с. 123-124].

На перший погляд здається, що останній – технократичний, має досить відносний зв'язок з попередніми інформаційними здобутками, однак комунікативна їх сутність є інваріантною і добре описується поняттями й методами семіотики, яка досліджує сутність та загальні закони функціонування знакових систем.

Взаємозв'язки між традиційними та технічними засобами представлення інформації, проілюстровані на схемі полягають саме в тому, що спілкування

за допомогою технічних засобів передачі, обробки, отримання інформації має знакову природу, власне як і у спілкуванні рідною мовою.

Прогресуючий розвиток різноманітних електронних засобів та залучення суб'єктів діяльності до її компоненту „людина – знакова система спричинили



введення у вжиток понять: „семіотична функція” – здатність людини створювати та використовувати знакові системи; „семіотизація суспільства” – створення і розвиток різноманітних знакових систем, які породжують проблему комунікаційної адаптації людини в суспільстві.

Дійсно використання сучасних телевізорів, мобільних телефонів, банкоматів, комп'ютера, тощо потребують засвоєння певної множини знаків та відповідної системи їх організації, здебільшого у вигляді меню, списку (поля) вибору), який може мати ланцюжковий характер.

Оперування кожною із знакових систем має інваріантну (незмінну) операційну структуру і описується чотирма видами семіотичних вмінь: семантичні, синтаксичні, знакового моделювання, інтерпретації [5].

Комунікація суб'єкта навчання із комп'ютером можна зобразити таким чином (Рис.1) [4, с. 63].

Таким чином, інтегративна функція інформаційної культури є одним із суттєвих чинників фундаменталізації педагогіки та педагогічної науки, а

необхідність ознайомлення з поняттями та методами семіотики зумовлена кількома причинами:

- а) широким використанням їх в інформатиці (енциклопедія кібернетики розглядає семіотику навіть як теоретичну основу інформатики) в свою чергу набуванням загальнодидактичного смислу самими поняттями інформатики);
- б) значним розповсюдженням різноманітних знакових систем, що в свою чергу вимагає виявлення спільних операційних механізмів діяльності під час їх застосування.

Семіотика досліджує сутність та загальні закони функціонування знакових систем та складається з трьох основних розділів: семантику (вивчає значення знаків та їх відношення до позначуваних об'єктів; синтатику (наука, яка вивчає синтаксис, тобто відношення знаку до знаку) та прагматику (відношення знака до практичних потреб людини).

Суб'єкт засвоює різні значення знаків внаслідок правильно організованої у залежності від етапу навчання об'єктної, знаково-об'єктної, знакової діяльності. У залежності від етапу навчання у суб'єктів можуть бути сформовані різні види значень, які відображають родово-видові відношення понять.

Прагматика в педагогічному контексті вивчає умови розуміння знаків та знакових утворень суб'єктами навчання. Це потребує від суб'єктів навчання рефлексій способів конструювання різноманітних знаків.

Синтатика у найзагальнішому вигляді вивчає точні правила для послідовності знаків (синтаксис). Оволодіння нею у результаті характеризуються суб'єкти учіння повинні мати сформовані уявлення про різновиди.

У сучасній сімеотиці під мовою розуміють будь-яку знакову систему разом з її інтерпретацією або системою значень.

Розрізняють змістовні мови, у яких кожний знак має своє значення, формально-змістовні, у яких значення знаків може інтерпретуватися та формальні, штучні мови, у яких відсутня семантика для елементарних знаків.

Таким чином, наявність системи елементарних знаків та синтаксису є необхідною умовою існування мови.

У звичайній (рідній) мові синтаксичні зв'язки між словами здійснюються відношеннями підрядності і супідрядності.

У штучних мовах синтаксис будується алгоритмічно, тобто існують алгоритмічні правила, за допомогою яких можна здійснити висновок чи належить будь-який вираз незалежно від його змісту, до класу виразів даної мови.

З вище сказаного випливає, що семіотичні знання є одним із необхідних компонентів загальнопедагогічної підготовки студентів. не менш важливою

вона є і для нижчих ступенів навчання. У зв'язку з цим особливої уваги заслуговує діяльність суб'єктів навчання по оволодіння певними знаками і знаковими системами. Вони також мають інваріантну (незмінну) структуру за фундаментальну загальнонавчальну роль.

Ми виділяємо такі види вмінь:

Семантичні вміння ґрунтуються на дії семантизації мовних одиниць (співвіднесення учнями знака та його значення) і складаються з таких умінь: розпізнання об'єктів за їх термінами та символами серед інших об'єктів чи їх зображень; виділення суттєвих ознак понять; оцінка відповідності словесного (символічного) виразу предметно-матеріальній або матеріалізованій ситуації; підведення об'єкта під поняття; заперечення понять; виявлення взаємозв'язків між поняттями; відтворення об'єктних ситуацій у словесно-символічній формі; мислене оперування термінами і символами.

Синтаксичні вміння характеризуються такими діями: читання і запис символічних виразів; побудова і перетворення виразів відповідно до встановлення правил.

Уміння інтерпретувати виявляється у виявленні особливості даної синтаксичної структури, виділенні об'єктної сфери з урахуванням відповідностей між об'єктами та елементарними символами, встановленні взаємозв'язків між об'єктами, які задовольняють задану синтаксичну структуру [5].

Таким чином перехід до інформаційного суспільства характеризується невинною появою різноманітних знакових систем, яке суттєвим чином урізноманітнює у кількісному та якісному плані інформаційну діяльність людини. Цей процес називається "сімеотизацією суспільства". Цілком правомірно, що виникає проблема інформаційної адаптації людини у суспільстві. Це є ще одним підтвердженням необхідності вивчення загальних закономірностей виникнення і функціонування знакових систем, вироблення знакової передбачливості у суб'єктів навчання на всіх його етапах.

З вище сказаного випливає, що проектування методичних систем навчання на всіх його ступенях і рівнях потребує відображення семіотичного компоненту.

Для студентів педагогічних навчальних закладів це допоможе усвідомити загальні принципи проектування та оперування повідомленнями, роль, функції та міру відображення відповідного матеріалу на різних ступенях навчання.

Наведемо приклад реалізації вказаних положень на прикладі проектування навчального предмету „Інформатика”, введення якого з другого класу передбачене новими державними стандартами загальної початкової освіти. Загалом, будь-яке реформування змісту освіти на всіх ступенях та

рівнях потребує цілеспрямованої системної роботи по розробці відповідного навчально-методичного забезпечення, яке безумовно потребує концептуального обґрунтування.

Згідно з вище зазначеним учні початкових класів виконують завдання на розкриття змісту певних знаків (здійснюють узагальнення того, що щодня людям доводиться зустрічатися з багатьма знаками: шкільний дзвінок своїм сповіщенням позначає початок і кінець уроків, стрілки вказують напрямки руху, прапорець на парті свідчить про успіхи учня у навчанні), побудову найпростіших знакових моделей, аналіз форми певних знаків та обґрунтування її доцільності, ознайомлення із знаками інтерфейсу операційної системи Windows та наявного програмно-методичного забезпечення, конструювання знаків для певних смислових ситуацій (свята, канікули, правила поведінки та поведження в транспорті, на вулиці і природі, тощо).

Майбутні вчителі початкових класів повинні оволодіти певною методологією та теорією структури та організації знакових систем, усвідомлювати та вміти проектувати вказаний матеріал у процес навчання початкової школи.

Література.

1. Андрущенко В., Губерський Л., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість. – К.: Знання України. – 2002. – 578 с.
2. Зязюн І.А. Функції сучасної інформологічної культури / І.А. Зязюн // Вища освіта України – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2011. – № 3 (дод. 1). – Т. 1 – 636с. – С. 24-33.
3. Левшин М.М. Інформаційна культура фахівців в контексті компетентнісного підходу / М.М. Левшин // Вища освіта України – Тематичний випуск «Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології». – 2011. – № 3 (дод. 1). – Т. 1 – 636с. – С. 122-128.
4. Левшин М.М. Інформаційні технології з першого класу (Семіотичний підхід у процесі керування мультимедійними навчальними програмами / М.М. Левшин // Вища освіта України. – № 1. –2001. – С. 58-63.
5. Левшин М.М. Концепція вивчення інформатики / Початкова школа. – 1995. – № 8. – С. 40-42.
6. Левшин М.М. Педагогічна сутність поняття “Інформаційна культура особистості” / Вища освіта України. – № 3(5). – 2002. – С. 67-74
7. Лотман Ю. М. Семиосфера. - С.-Петербург: “Искусство-СПБ”, 2000. - 704 с.
8. Психологические проблемы знаковой информации / Редкол. В.Ф.Венда и др. – М.: Наука, 1977. – С. 276.
9. Резников Л.О. Гносеологические вопросы семиотики. – Л.: Из-во ЛПУ, 1964. – 304 с.

ЛЕСИК Г.В.,

кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник Інституту вищої освіти, Національна академія педагогічних наук України

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ТА ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕСІ ВИКЛАДАННЯ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У ТЕХНІЧНИХ ВНЗ

У статті автором розкрито важливість диференційованого та індивідуального підходів до професійної підготовки майбутніх інженерів, особливості викладання у циклі гуманітарних дисциплін.

Ключові слова: професійна підготовка майбутніх інженерів, циклі гуманітарних дисциплін, диференційований та індивідуальний підхід.

В статье автором раскрыто важность дифференцированного и индивидуального подходов в профессиональной подготовке будущих инженеров, особенности преподавания в цикле гуманитарных дисциплин.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих инженеров, цикл гуманитарных дисциплин, дифференцированный и индивидуальный подход.

In the article an author is expose importance of the differentiated and individual going near professional preparation of future engineers, teaching feature in the loop of humanitarian disciplines.

Key words: professional preparation of future engineers циклі of humanitarian disciplines, differentiated and individual approach.

Постановка проблеми. Цілісність гуманітарної підготовки як комплексного завдання, що обіймає задачі і способи їх реалізації, урівноважуючи співвідношення знань, вмінь та навичок, а також процесів, які сприяють укладанню в єдину систему уявлень про світ та його плинність. Проблема забезпечення змістової цілісності гуманітарної підготовки є пріоритетною. Проте, виникає суперечність між необхідністю вдосконалення процесу в

реалізації індивідуального підходу до студентів технічних навчальних закладів і недостатньою розробленістю способів, які є науково обґрунтованими, дієвими, придатними до практичної реалізації.

Аналіз останніх досліджень. Проблемі стилю педагогічної діяльності викладача та різних аспектів його дослідження присвячено наукові праці Г. Андреевої, А. Войтовича, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Кан-Калика, А. Маркової, А. Ніконової, Т. Щербан. Цілісність процесу вивчення гуманітарних дисциплін розглянуто в роботах О.Леонтьєва, Н.Тализіної, І.Лернера. Зокрема, зазначається, що процес навчання це зміна актів навчання, що відбуваються за об'єктивними законами. Аналіз наукових праць засвідчує проблему необхідності формування особистості майбутнього інженера засобами, як відповідають сучасності.

Метою дослідження є розкриття особливостей викладання дисциплін гуманітарного циклу й теоретичне обґрунтування індивідуального та диференційованого підходу у процесі вивчення гуманітарних дисциплін.

Виклад основного матеріалу.

Індивідуальний підход не есть разовое мероприятие. Он должен пронизывать всю

Індивідуальне навчання передбачає індивідуальну роботу учителя й учня в парі. Цей спосіб навчання виник від початку зародження освіти, але поява масової школи, включно з вищою, зробили його безперспективним, а подекуди й практично непридатним для практичного застосування.

У контексті індивідуалізації навчання поняття „диференціації” вбирає особливості індивіда та його особистісні якості. Проте при формуванні змісту освіти та організації навчальної роботи диференціація враховує певні ознаки, зокрема технічні навчальні заклади орієнтуються на результативність та необхідність введення кожної гуманітарної дисципліни в майбутній професійній діяльності інженера.

Таким чином здійснюється диференційований підхід до визначення актуальності рівня розвитку знань студентів, а з іншого – визначає зону їх найближчого розвитку, поступово наближаючи їх до більш істотного оволодіння знаннями та способами їх набуття. Цей підхід спирається на гуманістичну основу виховання та дає перспективи розвитку кожному студентові.

Індивідуальний підхід першочергово спрямовано на закріплення позитивних якостей та усунення недоліків. Як частина педагогічного процесу він допомагає залучити до активної діяльності з оволодіння програмовим матеріалом, а також сприяє розвитку творчих підходів до розв'язання елементарних та ускладнених завдань. На нашу думку, індивідуалізація та диференціація навчального процесу вищої школи у частині виховання розв'язуватиме завдання самовиховання, самонавчання та самореалізації.

Для успішного самовиховання та самореалізації необхідно зважати на результати спілкування з оточуючими, що є маркером у між особистісних стосунках. Важливе місце у спілкуванні посідає загальна культура спілкування та здатність до толерантної взаємодії.

Слід зауважити, що цьому активно сприяють мовленнєво-комунікативні вміння і навички, які забезпечують компетентність майбутнього інженера: уміння правильно визначати тему висловлювання та чітко дотримуватися її меж; будувати висловлювання відповідно до його мети; будувати висловлювання логічно й послідовно, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між фактами та явищами; використовувати найбільш вагомі факти й докази для розкриття теми та основної думки; робити необхідні узагальнення і висновки; вибирати тип і стиль мовлення залежно від мети і ситуації спілкування тощо [3].

Практичне засвоєння мови відбувається безпосередньо в процесі реальної індивідуалізованої діяльності з метою оволодіння комунікативними вміннями і навичками. Ми цілком погоджуємося з Г.Онкович у тому, що викладачам, які зможуть обирати комбінації медіатехнологій, що більше підходять до того чи іншого заняття з врахуванням теми, цілей, завдань заняття, засобів подання матеріалу, тощо у підготовці та проведенні занять. Таким чином, використання медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі вищих технічних навчальних закладів є не лише доцільним, а й необхідним. Вони виконують такі основні функції:

- інформатизація навчального процесу (доступ до різних джерел інформації);
- активізація навчально-пізнавальної діяльності студентів;
- підвищення мотивації студентів до навчання;
- інтерактивність навчання;
- моніторинг навчального процесу;
- підвищення ефективності засвоєння студентами навчального матеріалу;
- спонукання до творчої діяльності (підготовка презентацій з використанням комп'ютерних програм; участь студентів у відеоконференціях, робота з зарубіжними студентами і т.д.).

Таким чином, медіаосвітні технології якнайкраще відповідають принципам індивідуального підходу й сприятимуть розширенню та урізноманітненню змісту навчання, активізації розумових та творчих здібностей [8].

Щодо сучасних компонентів навчально-методичного комплексу (підручники, посібники, хрестоматії, робочі зошити), то вони містять велику кількість різноманітних завдань і сприяють підвищенню пізнавального

інтересу студентства. Суттєвим недоліком таких комплексів є їх незібраність у єдину систему, що відповідає закономірностям поетапного формування інтелектуальних вмінь. Це ускладнює цілеспрямоване, свідоме оволодіння діями. Варто також посилити розвивальний потенціал навчальних посібників за рахунок введення до їх тексту прикладів і зразків виконання аналітичних дій, побудови методичного апарату згідно з логікою та етапами формування вмінь.

Насамперед, гуманітарна підготовка фахівців негуманітарної сфери повинна бути орієнтована не стільки на засвоєння великої кількості інформації та методик передавання знань, скільки на здатність до власної і спільної діяльності. На це звертає увагу О.Шевченко у своїй статті „Структура процесу вивчення гуманітарних дисциплін у технічному ВНЗ” [12]. Не уміння аналізувати поточну ситуації відбивається на якості виконання виробничих завдань та мікрокліматі в колективі. Таким чином майбутній інженер повинен навчитись оцінювати ситуації та оволодіти необхідним мінімумом для їх розв’язання. Тому виконання таких вправ як аналіз ситуацій-ілюстрацій, ситуацій-оцінок, ситуацій-проблем, конфліктів, ситуаційних задач є профілактикою і підготовкою до набуття навичок керування та узгодження дій колективу.

У процесі вивчення дисциплін гуманітарного циклу варто використовувати рольові ігри як метод активного навчання. Він урізноманітнює традиційну систему тим, що зовнішня легкість виконання завдання у грі, розкривається варіативністю рішень, можливістю співтворчості тощо.

Висновки.

Одним із визначальних завдань системи вищої освіти є підвищення професійної культури фахівців. Отже, реалізація диференційованого та індивідуального підходів у процесі викладання гуманітарних дисциплін сприятимуть формуванню гуманітарного та гуманістичного мислення, де провідне місце належить активізації пізнавальної діяльності студентів, що уможливити вирішення питань, які постають перед кожним студентом і викладачем: чому потрібно навчитися і чому потрібно навчати.

Література.

1. Бескина Р.М., Виноградова М.Д. «Идеи А.С.Макаренко сегодня».-М.: Знание, 1988 – 80с.
2. Вільга І. Врахування сталих індивідуальних рис особистості як аспект гуманізації навчання і виховання// Педагогіка і психологія. – 1998.– № 2.– С. 61-67.
3. Гребенюк О.С., Гребенюк Т.Б. Основы педагогики индивидуальности –

www.tnpu.edu.ua/lib.

4. Дроздова І.П. Навчання писемної мови студентів вищих технічних навчальних закладів східного регіону України з урахуванням їх комунікативних потреб http://209.85.129.132/search?q=cache:yx3oDEgT71wJ:www.bdpu.org/scientific_published/pedagogics
5. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов // Русский язык за рубежом. – №4. – 1990. – с. 54-60.
6. Лаврентьева Н.Б. Педагогические технологии: Технология учебного проектирования в системе профессионального образования. Барнаул: АлГТУ, 2003. – 119 с.
7. Макаров С.П. Технология индивидуального обучения / С.П. Макаров // Педагогический вестник. – 1994.-№1.-с.2-10.
8. Онкович Г.В. Медіаосіта як інтелектуально-комунікативна мережа. // Вища освіта України – Додаток 3, том V (12) – 2008р. – Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору – 660с.
9. Пентиліук М. Наукові засади комунікативної спрямованості у навчанні рідної мови // Дивослово. – 1999. – № 3. – С. 8.
10. Романовский А.Г. Формирование конкурентноспособного специалиста как стратегическая задача философии современного образования / А.Г. Романовский // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2008. - №3. – С. 3-10.
11. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М., 1990.– 482 с.
12. Шевченко О.П. Структура процесу вивчення гуманітарних дисциплін у технічному ВНЗ / О.П. Шевченко // Вісн. Житомир. держ. ун-ту. – Вип. 46. – С. 118-122.

ЛІТВІН К.О.,

магістр соціальної педагогіки,
КУ Запорізький обласний
спеціалізований дитячий будинок
дитини “Сонечко”

ІГРОТЕРАПІЯ В СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті вивчається ігротерапія як напрям професійної діяльності соціального педагога з дітьми дошкільного віку.

Ключові слова: особистість, ігротерапія, емоції, емоційний стан, дошкільний вік, корекційна діяльність.

В статье изучается игротерапия как направление профессиональной деятельности социального педагога с детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: личность, игротерапия, эмоции, эмоциональное состояние, дошкольный возраст, коррекционная деятельность.

In the article is studied igroterapiya as direction professional activity of social teacher with the children of preschool age.

Keywords: personality, igroterapiya, emotions, emotional state, preschool age, correction activity.

В даний час увага багатьох педагогів в усьому світі спрямована до проблем дошкільного віку. Цей інтерес далеко не випадковий, тому що виявляється, що ці роки життя є періодом найбільш інтенсивного розвитку, коли закладається фундамент фізичного, психічного і морального здоров'я. Від того, у яких умовах воно буде протікати, багато в чому залежить майбутнє дитини.

Теоретичну основу дослідження склали праці відомих вітчизняних і зарубіжних педагогів та психологів: Л.С. Виготського, Т.Д. Зінкевич-Євстигнєєвої, С.Л. Рубінштейна, В.О. Сухомлинського, М. Монтесорі, Ж. Піаже.

У період дошкільного віку дуже важливо вчасно створювати умови для формування тих або інших особистісних якостей. Кожний період дитинства має свої особливі, неповторні гідності, властиві тільки визначеному етапу

розвитку.

Головним чинником розвитку в цей період є дорослий - центр усякої соціальної ситуації для дитини. Дорослі - найважливіші регулятори і стимули морального розвитку, а потреба в спілкуванні - одна з рушійних сил розвитку в цей період. На границі немовлят і дитячого періоду головне місце займає потреба в зовнішніх враженнях. Згодом вона перетвориться в пізнавальну потребу. На цій основі зростає пізнавальна активність дитини. Дитина максимально контактує з дорослим. Спілкування в цей період повинно носити емоційно-позитивний характер. Тим самим у дитини створюється емоційно-позитивний тонус, що служить ознакою фізичного і психічного здоров'я.

Соціальна ситуація розвитку зберігає основні риси протягом раннього і дошкільного віків: від дитини не потрібно діяльність, що має прояв в обов'язковому продукті як її результаті. В окремі періоди дитинства виникають підвищені, іноді надзвичайні можливості розвитку психіки в тих або інших напрямках, а потім такі можливості поступово або різко слабшають.

Л.С. Виготський вважав, що відношення дитини до світу - залежний і довільний процес від самих безпосередніх і конкретних його відношень дорослої людини [3].

Актуальною в Україні стає проблема виховання дітей в умовах інтернатних закладів. Але недостатньо розглянено деякі питання. Особливої уваги надається питанню розвитку емоційної сфери дітей дошкільного віку, які знаходяться в будинках дитини. Це обумовлено тим, що перші кроки в соціальному розвитку діти-сироти роблять саме в будинках дитини. Тому нами обрано тему статті: „Ігротерапія в соціально-педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку».

Метою даної статті є вивчення ігротерапії як напряму професійної діяльності соціального педагога з дітьми дошкільного віку.

Предметом даної статті: діяльність соціального педагога з ігротерапії з дітьми дошкільного віку в умовах будинку дитини.

Завдання статті:

1. Провести теоретичний аналіз ігротерапії як напряму професійної діяльності соціального педагога з дітьми дошкільного віку.
2. Охарактеризувати соціально-педагогічні умови розвитку дітей дошкільного віку.
3. Розглянути соціально - педагогічні особливості розвитку дітей в умовах будинку дитини.
4. Охарактеризувати зміст форми та методи роботи соціального педагога в умовах будинку дитини.
5. Провести діагностику та корекцію емоційного стану дітей дошкільного віку методом ігротерапії.

Дитина, яка зростає й виховується поза родиною - завжди неприродне явище. На жаль, прикметою нашого часу стало значне збільшення в Україні кількості дітей, від яких з народження або у перші роки життя відмовилися батьки. Підпадаючи під піклування держави, діти отримують кваліфіковану медичну допомогу і належну турботу. Однак виховання поза родиною у закритому закладі залишає негативний відбиток на особистості дитини на всіх вікових етапах, веде до формування хронічного почуття неповноцінності.

При реабілітації таких дітей передбачаються такі методи:

- підтримуюче педагогічне консультування;
- психологічна корекція;
- соціально педагогічні розвиваючі заняття(з логопедом, соц. педагогом);
- ігротерапія; поведінкова терапія (експозиція і профілактика реакції);
- щоденне спостереження педіатра;
- організація режиму та фізичного виховання дітей; впровадження нових програм медико-соціальної допомоги, педагогічно - виховних заходів.

Переважаючою емоційною поведінкою дітей дошкільного віку викликає чимало, часом конфліктних, емоцій і у вихователів. Керуванню своїми емоціями вони практично не навчаються, і це не включено у програми підготовки. Разом з тим, співчутлива, емпатійна або відштовхуюча поведінка персоналу закладу є важливими детермінантами розвитку дитини та її психологічного добробуту у майбутньому.

У дітей які мають деякі порушення емоційного розвитку спостерігається в моториці, порушеннях координації рухів, відсутності рухового акту при ходьбі. Формуванню психомоторної сфери такої дитини допомагає спілкування з дорослими і використання при цьому полі сенсорного впливу: сполучення тактильно рухових, жестомімічних, звукочуттєвих прийомів.

Тому ми вважаємо, що слід використовувати сучасні корекційні технології (ігротерапію, артотерапію, музико терапію, казкотерапію) в роботі з такими дітьми.

Принципи корекційної роботи з дітьми дошкільного віку. Вони побудовані на фундаментальних положеннях про те, що особистість - це цілісна психолого-педагогічна структура, яка формується в процесі життя людини в результаті засвоєння нею суспільних форм свідомості і поведінки [3].

1. Принцип єдності корекції розвитку. Цілеспрямована корекційна робота яка здійснюється тільки на основі психолого-педагогічного аналізу внутрішніх і зовнішніх умов розвитку дитини з урахування вікових закономірностей і характеристики порушень.

2. Принцип єдності діагностики і корекції розвитку. Мета і зміст колекційної роботи можуть бути виявлені тільки на основі комплексного системного цілісного і динамічного вивчення дитини.
3. Принцип взаємозв'язку корекції і компенсації. Вся система колекційної роботи призвана компенсувати порушення розвитку і спрямована на реабілітацію та соціальну адаптацію дитини. Мета колекційної роботи безпосередньо пов'язана з результатом – компенсації порушень.
4. Принцип врахування вікових психологічних та індивідуальних особливостей розвитку. Він виявляє індивідуальний підхід до дитини і побудово - корекційної роботи на снові закономірностей психічного розвитку і врахуванням сензитивних періодів в формування особистості дитини.
5. Принцип комплексності методів психолого-педагогічних впливів. Він дозволяє надати комплексну допомогу дитині з врахуванням її вікових, індивідуальних особливостей і організації умов проведення.
6. Принцип особистісно - орієнтованого і діяльнісного підходу в здійсненні корекційної роботи. Цей принцип заснований на визнання розвитку особистості в діяльності.
7. Принцип оптимістичного підходу в корекційній роботі з дитиною. Він передумовлює віру в позитивний результат корекції, в заохочення досягнень дитини.

Таким чином, корекційна діяльність соціального педагога з дітьми дошкільного віку в інтернатних закладах має науково обґрунтовану методологічну основу.

Гра - провідний тип діяльності» дитини дошкільного віку. Д. Б. Єльконін підкреслював, що гра належить до символіко-моделюючого типу діяльності, у якому операційно-технічна сторона мінімальна, скорочені операції, умовні предмети. Проте гра дає можливість такий орієнтації в зовнішньому, зримому світі, якої жодна інша діяльність не дасть. Усі типи діяльності дитини дошкільного віку, крім самообслуговування, носять моделюючий характер. Сутність будь-якого моделювання, вважав Д. Б. Єльконін, полягає у відтворенні об'єкта й інші, не натуральному матеріалі, внаслідок чого у об'єкті виділяються такі сторони, стаючи предметом спеціального розгляду, спеціальної орієнтування.

Інтерес до ігрової діяльності як надзвичайно важливій стороні в житті дитини у цей час представляється природним, про що свідчить розвиток методів ігрової терапії.

По переконанню Д. Віннікотта, ігрова діяльність є основою для нагромадження культурного досвіду й розвитку навичок творчої діяльності. Її

можна вважати властивістю життєвого процесу в широкому змісті слова.

Різні види ігрової діяльності і їхня роль у психічному розвитку дитини стали предметом всебічного розгляду в роботах Ж. Піаже. Різні види ігрової діяльності він зв'язує з різними стадіями психічного розвитку («сенсомоторні», «символічні» ігри й «гри із правилами»).

Поряд з іншими авторами Ж. Піаже описав деякі загальні ознаки ігрової діяльності. З них можна виділити чотири основних:

- гра приємна, тобто звичайно позитивно сприймається її учасниками;
- гра протікає спонтанно й припускає наявність в учасників внутрішньої мотивації;
- гра вимагає високої гнучкості психічних процесів і рольовий пластичності;
- гра є природним наслідком фізичного й інтелектуального розвитку дитини.

Роботи Ж. Піаже аж до теперішнього часу широко використовуються для обґрунтування практики ігрової терапії. Він одним з перших підкреслив значимість збереження вербального контакту з дитиною в процесі гри.

Цілий ряд авторів, починаючи із середини ХХ в., починає усе більш активно застосовувати ігрові техніки в роботі з дітьми, поступово відходячи від психоаналітичних, пов'язаних з інтерпретацією, способів їхнього використання й звертаючи увагу на особливості поведінки й реакцій дитини в ігровій ситуації. Розробляються нові методики ігрової терапії. М. Ловенфельд прагнути структурувати ігрову діяльність дитини в психотерапевтичному процесі, запропонувала «техніку побудови миру в мініатюрі». Ця техніка з'явилася однією з перших в ігровій терапії, що припускає застосування набору мініатюрних іграшок і предметів, і послужила основою для створення піскової терапії. Роботи Ловенфельд знаменували собою розвиток одного з напрямків в ігровій терапії, заснованого на використанні багатих можливостей ігрової діяльності як такої, без інтерпретації особливостей психотерапевтичних відносин.

Паралельно з використанням ігрових методів у діагностиці й оцінці розвиваються недирективні підходи до ігрової терапії, пов'язані з відмовою від інтерпретації й рішення діагностичних завдань. Щодо цього досить показові роботи В. Екслейн, що поклали початок використанню ігрової терапії в руслі клієнт-центрованого підходу К. Роджерса. Вони сприяли залученню широкого кола спеціалістів до використання ігрових методів. Підкреслюючи їх гідність, Екслейн пише: «В грі дитина виражає себе критично відверто, відкрито і цілковито природно... Його почуття, установки та думки легко проявляються в грі... Завдячуючи грі дитина вчиться розуміти себе та інших... Він починає усвідомлювати, що в психотерапевтичному кабінеті, у присутності дорослого

він може дати вихід своїм почуттям і імпульсам і в той же час дистанціюватися від них. Використовуючи іграшки, він може створити свій власний «світ» [5]. Він може вибирати одне й відкидати інше; він може творити й руйнувати». Дотримуючись принципів клієнт-центрованого підходу, Екслайн по-новому визначає роль психотерапевта, що використовує ігрові методи, і постулює вісім основних принципів його роботи:

- установлювати з дитиною тісні, дружні відносини;
- приймати дитину такою, якою вона є;
- прагнути зберегти атмосферу терпимості, щоб дитина почувала себе вільно й змогла, не соромлячись, виражати свої почуття;
- розпізнавати почуття дитини й відбивати вербальними прийомами, щоб дитина вчилася усвідомлювати свої переживання;
- поважати здатність дитини самостійно вирішувати свої проблеми й робити свій власний вибір;
- уникати якого-небудь впливу на дії й висловлення дитини; дитина повинен бути «провідною», а психотерапевт — «веденим»;
- не квапити ігровий процес;
- накладати мінімальні обмеження на діяльність дитини для того, щоб допомогти співвідносити гру з реальністю й сформувати в неї почуття відповідальності.

Ігротерапія розглядається як засіб динамічної корекції розбалансованої емоційно-вольової, комунікативної й опорно-рухової сфер дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. Доцільність використання ігротерапії в організації тривалого відбудовного періоду для поліпшення самопочуття дітей обумовлена: по-перше, тим, що гра для них залишається найбільш основним і органічним видом діяльності й спілкування, по-друге, тут представлена єдність психологічної природи гри і спілкування, по-третє, у грі дитина може вільно виражати себе, звільниться від напруги і повсякденного життя. Нарешті, ігротерапія представляє унікальний досвід для соціального і психологічного розвитку дитини, відкриваючи йому можливість для вступу до значимого особистісного зв'язку і з вихователем, педагогом та батьками.

Будинок дитини (БД) - це заклад, підпорядкований Міністерству охорони здоров'я, для медико-соціального захисту дітей - сиріт та дітей, які залишились без батьківського піклування. В будинок дитини приймаються діти від народження до трирічного віку; діти з вадами фізичного та психічного розвитку можуть знаходитись у реабілітаційних групах до сьомірічного віку. Діти, що виховуються в будинках дитини, мають ряд особливостей стосовно стану здоров'я, темпів формування фізичного, розумового розвитку. Все це потребує не тільки створення необхідних умов утримання і їх виховання відповідно до віку і стану здоров'я, але й медичного забезпечення, глибоких та різносторонніх

знань у медичного і педагогічного персоналу з питань фізіології і патології розвитку дітей раннього віку, їх оздоровлення, виховання, раціонального харчування.

Робота з дітьми дошкільного віку, в умовах будинку дитини спрямована на збагачення емоційних і особових контактів з дорослими і однолітками, задоволення потреби в доброзичливій увазі з боку дорослого і співпраці з ним, потреби в дослідженні наочного миру, а також на стимулювання психомоторного розвитку.

У ігротерапії виділяють три основні функції:

1. Ігротерапія необхідна для корекційно-розвивальної взаємодії дорослого з дітьми.

2. Ігротерапія має сприяти формуванню системи міжособистісних стосунків дітей.

3. Ігротерапія допомагає формуванню довіри між педагогом тих дітей, що мають потребу в психологічній корекції.

Корекційна програма побудована з використанням казкотерапії та ігротерапії.

Дослідження проводилося в три етапи.

Перший етап це діагностування дітей дошкільного віку в умовах будинку дитини.

Мета цього етапу - встановити емоційні стани дітей дошкільного віку.

Для виконання мети були використані метод спостереження і психодіагностична методика «Дім-дерево-людина».

Після проведення діагностування була розроблена корекційна програма.

Другий етап дослідження - проведення корекційної програми «Ріпка».

Програма ігрової корекції містить 16 занять. Кожне заняття побудовано так, що задачі які вирішують діти разом з педагогом поступово ускладнюються. Термін одного заняття 25 хвилин. Заняття проводяться два рази на тиждень.

Мета проведення - корекція емоційних станів дітей дошкільного віку.

Одне з головних завдань даної програми - випробувати на практичному рівні проблему соціалізації особистості дитини дошкільного віку. Ведуче місце у виховному процесі приділяється формуванню у дітей структури психологічної готовності до проявів емоційних станів. Програма базується на вивченні сильних та слабких сторін кожної дитини і будується у відповідності її індивідуального стану, її потреб, досягнень, здібностей, а також тім або іншими недоліками в загальному розвитку та підготовки до систематичного навчання.

Програма передбачає створення таких умов для соціалізації дитини, аби кожна дитина знала про свої можливості і вірила в них, мала оптимістичну

«Я» - концепцію, тому що при низькій самооцінці розвивається невпевненість в своїх можливостях, тривожність, яка в свою чергу часто приводить до агресивності.

Матеріал, що використовується в програмі, був зібраний з багатьох джерел та практично використовували. Напрямки роботи: корекція емоційної сфери; корекція інтелектуальної сфери; профілактика й корекція негативних особистісних новоутворень.

Третій етап дослідження - повторна діагностика емоційних станів дітей дошкільного віку.

Мета цього етапу - перевірка ефективності проведеної на другому етапі корекційної програми.

Вибірка дітей склала 28 осіб. Це діти від 3 років до 7-ми років, які виховуються в будинку дитини «Сонечко». Контрольна вибірка склала 14 осіб, та експериментальна вибірка склала також 14 осіб.

На першому етапі дослідження нами було проведене спостереження за вибіркою дітей, та психодіагностична методика «Дім-дерево-людина» (ДДЛ).

Спостереження за дітьми дошкільного віку було проведено з використанням :

1. Картки обстеження дітей 3 та 7 років з затримкою психомоторної та мовленнєвого розвитку.

Пропонована карта обстеження спрямована для обстеження дітей дошкільного віку соціальним педагогом в спеціалізованих закладах. В процесі дослідження соціальний педагог використовує різноманітні методи: вивчення медичної, педагогічної документації, сумісну ігрову діяльність з дитиною та ігрові вправи. Для обстеження дітей використовують предмети різної величини, форми, кольору, іграшки, музикальні інструменти, малюнки. Час обстеження дитини складає 10 - 15 хв. щодня. Результати обстеження записуються в спеціальну картку.

Аналіз отриманих результатів дослідження дозволяє встановити етіологію порушень, механізми психічних та мовленнєвих вад, виявити особливості поведінки дітей.

2. Картка спостережень Д. Стотта

В основу цього спостереження покладена фіксація різних форм поведінки дитини за результатами спостереження. Картка спостережень містить фрагменти форм поведінки дитини, які згруповані у 16 синдромів, ця картка заповнюється соціальним педагогом або психологом.

В реєстраційному бланку спостерігач закреслює цифри, які відповідають формам поведінки (фрагментам), найбільш характерні для даної дитини. Центральна вертикальна смуга відокремлює більш тяжкі порушення (з права) від менш тяжких (з ліва). Номери симптомів не завжди йдуть по черзі, їх

місце знаходження залежить від значимості того чи іншого симптому у загальному зображенні симптому.

Безумовно, при оцінюванні тривожності дитини особливу увагу слід приділяти синдромам описуючим тривожність по відношенню до дорослих, до дітей, також недовіра до нових дітей, речей, ситуацій, та емоційне напруження.

Цю методику краще всього застосовувати у роботі з дітьми дошкільного віку. Застосовування інших методів суттєво утруднено з ряду причин, зв'язаних з рівнем психічного розвитку дітей цього віку. Спостереження за дітьми проводились у різних ситуаціях, однак спостереження у ігровій діяльності є найбільш інформативним.

Результати спостереження дозволяють зробити такі висновки. У всіх 28 дітей спостерігаються емоційні порушення. Вони дуже тривожні, конфліктні. Сильно проявляється незахищеність таких дітей. Навички спілкування або відсутні зовсім або недорозвинені.

Психодіагностика ДДЛ. Аналізуючи малюнки деяких дітей, можна бачити більш яскравий прояв тривожності. Наприклад малюнок Олексія К. показує наявність у дитини тривоги, емоційної залежності, почуття дискомфорту і скутості, нестачі віри у собі, тому що всі три малюнки дуже маленькі і зображені в самому низу листа. Лінії малюнка невпевнені, виділення деяких деталей малюнка говорить про можливе існувати тривожності. Також мінливий натиск може говорити про емоційну нестабільність. Під час малювання дитина просила допомоги, перепитувала, що треба малювати. Зображення людини - руки короткі, відсутні кісті, що свідчить про маленьку практику спілкування дитини. Потреба в спілкуванні не задовольняється. У дитини можлива відсутність прагнення до спілкуванні і прояв почуття неадекватності. В малюнку дерева гілки зображенні спрямованими нагору, одною лінією, тобто можливо, що дитина намагається уникати неприємностей реальності і прикрашання її. Розглянемо малюнок дома: відсутні двері, що говорить про замкнутість дитини, про труднощі при спілкуванні.

По результатам проведеного дослідження й кількісної оцінки тесту ми одержали дані по симптомокомплексам. Ми маємо такі результати: по симптомокомплексу «незахищеність» - 24% дітей мають середній рівень виразності незахищеності й 76% дітей - високий рівень незахищеності. По симптомокомплексу «тривожність» - високий рівень тривожності мають 76% дітей, середній рівень тривожності мають 17% дітей і низький рівень - 7% дітей групи. 24% дітей мають середній рівень виразності по симптомокомплексу «недовіра до себе» і 76% дітей мають високий рівень. По симптомокомплексу «почуття неповноцінності»: 14% дітей мають середній рівень виразності, 86% дітей - високий рівень. 21%

дітей мають середній рівень виразності по симптомокомплексу «ворожність» і 79% дітей мають високий рівень. По симптомокомплексу «конфліктність (фрустрація)» мають середній рівень 21% дітей і високий рівень мають 79% дітей.

Аналізуючи кінцеви дані по симптомокомплексам, ми побачили деякий взаємозв'язок рівня тривожності, ступенем виразності конфліктністю й труднощі спілкування, а саме в дітей з високим і підвищеним рівнем тривожності спостерігаються труднощі в спілкуванні, які з'являються можливо, у результаті порушення емоційних станів.

Методом спостереження нами встановлені такі особливості емоційної сфери дітей у ході проведення корекційної програми: зниження рівня тривожності, зниження рівня конфліктності, поява навичок спілкування, виникнення почуття власної гідності.

Аналіз третього етапу дослідження. Проведення з експериментальною групою повторної діагностики з методики «Дім-дерево-людина». Так «незахищеність» відображена у 29% респондентів експериментальної групи на високому рівні, а в контрольній групі цей показник складає 43%, середній рівень «незахищеності» має в експериментальній групі 71%, а в контрольній групі 57%.

Симптомокомплекс «тривожність» в експериментальній групі на високому рівні у 50%, а в контрольній групі у 71%.

Відмітимо, що в експериментальній групі у 5 дітей, що складає 36%, низький рівень «тривожності». В контрольній групі показник низького рівня відсутній.

Симптомокомплекс «труднощі спілкування» в експериментальній групі високий рівень мають 14,5%, середній рівень - 71% і низький рівень теж 14,5%. В контрольній групі показник низького рівня відсутній, а показник високого рівня складає 43%, а показник середнього рівня - 57%. От же, корекційна програма сприяла підвищенню навичок спілкування у дітей з експериментальної групи.

Симптомокомплекс «депресивність» в експериментальній групі має такі показники: відсутність високого рівня, 57% - показник середнього рівня, 43% - показник низького рівня. В контрольній групі показники високого рівня 29%, показники середнього рівня - 71%.

Відповідно до завдань ми розглянули соціальні - психологічні та педагогічні особливості дітей, які знаходяться в умовах будинку дитини. У дітей дошкільного віку, що виховуються в умовах будинку дитини., спостерігається специфічний симптомокомплекс (симптом сирітства) характерним типом порушень патологічних моторних стереотипів та неадекватним формуванням емоційно - вольових функцій.

Нами проведено експеримент, головна мета якого, перевірка ефективності корекційної програми з ігротерапії в діяльності соціального педагога.

Використання індивідуально-диференційованих програм, що складаються з спеціально організованих методів і прийомів, високий рівень кваліфікації спеціалістів, відданість своїй справі та велика повага та любов до дітей є шляхом вирішення корекційних задач та взагалі формуванню маленької особистості.

Таким чином, спостерігаємо, що за будь-яким симптомокомплексом результати покращились у дітей з експериментальної групи. Це обумовлено тим, що з ними була проведена на протязі двох місяців корекційна програма. Мета цієї програми полягала в регулюванні емоційних станів дітей дошкільного віку. Правильно відібрані форми і методи корекційної діяльності соціального педагога сприяли зниженню емоційних відхилень у дітей. Це доводить ефективність цілеспрямованої і комплексної корекційної діяльності соціального педагога.

Література.

1. Альбицкий В.Ю. Дети - сироты: медико-организационные проблемы // Материалы IX съезда педиатров России. Детское здравоохранение России: стратегия развития / В.Ю. Альбицкий, А.И. Ибрагимов, Т.А. Гасиловская. - М.: Просвещение, 2001. - С. 56-60.
2. Выготский Л.С. Коллектив как фактор развития аномального ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы дефектологии. - 1991. - № 3. - С.5-29.
3. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский - М.: Педагогика, 1983. - Т. 5: Основы дефектологии. - 367 с.
4. Деркач А.А., Лазаренко В.С. Психология развития личности: развитие познавательных способностей. - Луганск: Шлях, 1998. - 383с.
5. Зеньковский В.В. Психология детства. - М.: Академия, 1996. - 342с.
6. Методичні рекомендації щодо вдосконалення утримання та виховання дітей у дитячих інтернатних закладах на принципах, що базуються на Конвенції ООН про права дитини / Волинець Л.С., Антонова-Турченко О.Г., Іванова І.Б., Комарова Н.М., Пеша І.В. та інші. - К.: Студцентр, 1988.-187 с.
7. Швейцар Й. Турбота про дитину. - Полтава: Авіценум., 1990. - 327с.

ЗМІСТ

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ЗАСОБИ, ТЕХНОЛОГІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

АНДРУСЬ О.І. , Експериментальна ефективність активізації форм і методів навчання економічних дисциплін студентів у технічних університетах	6
АНТОНЕНКО І.І. , Моніторинг якості освіти як важлива умова покращення ефективності процесу навчання	13
АРТЮШИНА М.В. , Інноваційно-зорієнтований контроль і оцінювання навчальної діяльності студентів у вищій школі	21
БАХРУШИН В.Є. , Статистичний аналіз тестів зно 2009 – 2011	29
БЕЦЬКО О.С. , Створення ефективної моделі взаємного оцінювання писемного мовлення академічного призначення з використанням блог-технології	36
БЕСОВА О.Г. , Моніторинг якості знань студентів в середовищі MOODLE	46
ВОРОНІНА Г.Р. , Технології та засоби моніторингу якості оволодіння іноземною мовою	52
ДЕНЬКОВИЧ І.В. , Електронний портфоліо як засіб моніторингу навчальної діяльності студентів	58
ДІДКОВСЬКИЙ В.А. , Шляхи реалізації сучасних вимог до якості професійної підготовки майбутніх офіцерів міліції	67
ЗАГРЕВСЬКА В.В. , Аналіз дослідження тривожності як мотиву учбово-професійної діяльності студентів	73
ЗАДКОВА О.В. , Теоретические основы формирования готовности будущих пилотов к решению проблемных ситуаций в профессиональной деятельности	79
ЗЯБРЕВА С.Е. , Стан підготовленості кураторів студентських груп до виховання громадянськості студентів технічних коледжів у позанавчальній діяльності	86
КАЙДАНОВСЬКА О. , Педагогічний моніторинг навчальних досягнень студентів-архітекторів	94
КУТИК О.М. , Формування рефлексивних умінь студентів вищих педагогічних навчальних закладів у психолого-педагогічному аспекті	105
ЛАВРЕНТЬЄВА О.О. , Проблема становлення готовності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки до реалізації профільного навчання у сучасній школі	115
ЛАУТА Н.О. , Компоненти готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи в школах-інтернатах санаторного типу	123

ЛЕБЕДИК Л.В. , Моніторинг якості педагогічного професіоналізму магістрів економіки	129
МАКСИМОВА Л., БИВШЕВА В. , Концепція інформаційно-навчального середовища в умовах інформатизації системи вищої освіти	136
МИТНИК О.Я., ЛІСКІН В.О. , Фундаменталізація професійної підготовки як важливий засіб професійної мобільності сучасного фахівця	143
МУЛІНА Н.І. , Сучасні підходи до проблеми оцінки якості навчального процесу в українських ВНЗ	152
МУХІН Є.О., НЕЛОВКІНА БЕРНАЛЬ О.А. , Упровадження педагогічного моніторингу як один із основних напрямів формування професійної спрямованості студентів медичних спеціальностей на початковому етапі навчання	168
НЕРЯНОВ Ю.М., ГОЛОВАХА М.Л., КУДІЄВСЬКИЙ А.В. , Наш досвід використання підсумкового – модульного контролю на кафедрі травматології та ортопедії під час навчального процесу	175
ОДИНЕЦЬ О.А. , Вплив діяльності «просвіт» на піднесення національної самосвідомості молоді України	182
ОСТАПЕНКО Е.О. , Професійно важливі якості майбутніх економістів як основа успіху їх професійного саморозвитку	189
ПАЗЮРА Н.В. , Механізми оцінки якості професійної підготовки виробничого персоналу японії на національному та галузевому рівнях	196
ПОЛЕСЯ Т.Л., Гумінський Ю.Й., Фоміна Л.В. , Моніторинг якості вищої медичної освіти при впровадженні кредитно-модульної системи в контексті євроінтеграційного розвитку	205
ПРЯХІН О.Р., ПОРТНА О.О. , Проблеми якості заочної форми навчання студентів фармацевтичного факультету в умовах Болонського процесу та роль інформаційних технологій в організації моніторингу навчального процесу	214
РЕПУХ Н.О. , Експериментальна перевірка реалізації педагогічних умов науково-дослідної підготовки магістрів соціальної педагогіки в умовах ВНЗ	220
САВЧЕНКО О.В. , Еталонна схема сформованості когнітивних структур як важливий елемент поняттєвої системи людини	228
САРІЄВА А.Б. , Моніторинг якості освіти: засоби та технології	235
САХНЕВИЧ І.А. , Експериментальне визначення основних критеріїв та рівнів медіаосвітньої компетентності майбутніх фахівців нафтогазового профілю в процесі професійної підготовки	242
СТАТКЕВИЧ В.В., БУЦИК І.М. , Обґрунтування критеріїв та показників педагогічної ефективності ігрових занять при вивченні студентами сільськогосподарської техніки	251
ТЯЛЛЕВА І.А. , Динамический портфолио студента в контексте европейских образовательных стандартов	258

УСТИНОВА В.О. , Системний підхід до дослідження структурування процесу навчання гуманітарних дисциплін у вищій школі.	266
ФІЛІПОВА Л.Л. , Конкурентоспроможність майбутнього спеціаліста – гарант якості професійної освіти.	272
ЧАРКІНА О.А. , Кваліметрична оцінка якості надання освітніх послуг.	279
ШАЛЬМІН О.С., РАЗНАТОВСЬКА О.М. , Оцінки учбової діяльності студентів VI курсу медичного факультету на кафедрі фтизіатрії і пульмонології за кредитно-модульною системою.	288
ДЯЧЕНКО Н.О. , Огляд класифікаційного спектру видів педагогічних задач.	293
ІВАНЬКОВА Н.А., РИЖОВ О.А. Особливості проведення контролю знань в умовах кредитно-модульної системи із застосуванням комп'ютерної системи навчання.	302

СУЧАСНИЙ ОСВІТНІЙ МЕНЕДЖМЕНТ: ЕКОНОМІЧНІ, ОРГАНІЗАЦІЙНІ ТА ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ РЕАЛІЗАЦІЇ В УКРАЇНІ, ЄВРОПІ ТА СВІТІ

АТАМАНЧУК Ю.М., КУЖЕЛЬ В.В., ДЕНИСЮК Р.В. , Загальний аналіз існуючих програмно-інформаційних засобів та базових інформаційних технологій управління вищими закладами освіти.	312
ГАМАЮНОВ В.Г. , Складові сучасного освітнього менеджменту.	319
ГРИГОРОВИЧ А.Г., ЗАЯЦЬ О. В., ЗАЯЦЬ М. І. , Форми і методи управління освітою у країнах Європи, Азії, США.	329
ДАРМАНСЬКА І.М., ПІДГОТОВКА Керівних кадрів сфери освіти (аналіз професійно-змістового компоненту)	341
ДОЛГОВА Н.О. , Управління й організація фізичного виховання та спорту в університетах польщі: маркетинговий підхід.	348
КІРДАН О.Л. , Управління вищими навчальними закладами України у XIX – на початку XX століття як актуальна проблема сьогодення.	355
КОМАР Ю.М. , Сучасний науковий інструментарій – фундаментальна основа вдосконалення системи державно-управлінської освіти.	364
КОРБУТ О.Г. , Щодо питання про визначення поняття «Дистанційне навчання».	372
КУДЕРМІНА О.І. , Концептуальні засади модернізації вищої професійної освіти в системі МВС України.	378
МАКСИМЧУК Л.В. , Змістові аспекти професійної підготовки економістів-міжнародників у контексті вивчення гуманітарних дисциплін.	388
МЕЛЮХІНА Н.Є. , Модель професійної підготовки майбутнього педагога вищої школи	

до роботи в системі дистанційного навчання	395
МІРОШНИЧЕНКО Е.В. , Теоретико-методологічні засади розвитку іншомовної освіти в економічному ВНЗ	404
НАЛОБІНА О. , Особливості змісту професіоналізму викладача ВНЗ	413
ПОНОМАРЕНКО Т.О. , Детермінованість формування управлінської культури керівників дошкільної освіти особливостями її розвитку в умовах сьогодення	420
ПОЧУЄВА О.О. , Імідж навчального закладу	429
РЯБИХ Н.В., КОЗАК Г.Ю. , Проблеми законодавчого регулювання діяльності приватних вищих навчальних закладів	435
САМОХВАЛ О.О. , Комунікативна спрямованість навчання іноземним мовам майбутніх менеджерів у контексті Болонського процесу	442
СІНЕЛЬНИКОВА Н.О. , Освітній менеджмент у контексті Болонського процесу	451
ФАСТОВЕЦЬ О.О. , Інноваційні технології перепідготовки менеджерів туризму	459
ХИЛЬЧЕНКО О.Г. , Теоретичні питання управління в системі освіти та взаємозв'язок управління з якістю освіти	466
ХОЛОД Б.І., ДАШЕВСЬКА О.В. , Сучасний інструментарій вибору операційних стратегій розвитку внз	473
ЧЕРЕДНІЧЕНКО Г.А., ТАЛАШОВА Т.Г. Сучасний інструментарій вибору операційних стратегій розвитку внз	481
ЧЕРНИШЕВА В.І. , Гуманізація відомчої освіти як важливий соціально-педагогічний принцип функціонування правоохоронних органів України	488
ШАПОВАЛ С.С., КАТАШИНСЬКА М.О., ВАН ТАО , Інтеграція логістичних принципів в управлінні вищою освітою	494
БОЙЧЕНКО О.І. , Конфуцій: Роль освіти у державотворенні	502
КОВПАК І.О. , Міждисциплінарна технологія навчання магістрантів	508
ЛЕВШИН М.М. , Семіотичний компонент інформаційної культури	517
ЛЕСИК Г.В. , Особливості реалізації диференційованого та індивідуального підходу у процесі викладання гуманітарних дисциплін у технічних ВНЗ	523
ЛІТВІН К.О. , Ігротерапія в соціально-педагогічній роботі з дітьми дошкільного віку	528

ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ

Свідцтво 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
НАПН України
Протокол № 9 від 24 жовтня 2011 р.



Відповідальний редактор випуску:
Маноха І.П.

Верстка: Омелян О.А.

Вища освіта України - Додаток 2 до №3, том III (28) - 2011 р. - Тематичний випуск "Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору" - 546 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.2011.28.00>

- © Інститут вищої освіти НАПН України, 2011 р.
- © Київський Міжнародний Університет, 2011 р.
- © Східно-Європейський Інститут Психології, 2011 р.
- © Видавництво "Гнозис", 2011 р.

