

**Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України**

**Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський інженерно-педагогічний університет»**

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ

збірник наукових праць

Выпуск 5

**Київ – Сімферополь
2013**

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
видано Міністерством юстиції України 24.12.2010 р.
Серія КВ № 17380-6150Р.

Засновники:
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України,
Республіканський вищий навчальний заклад
«Кримський інженерно-педагогічний університет»

Збірник включено до Переліку наукових фахових видань України
Наказом Міністерства освіти і науки України від 10.10.2013 № 1411

*Друкується за рішеннями Вченої ради ІПТО НАПН України (протокол № 11 від 16.12.2013 р.)
та Вченої ради РВНЗ «КІПУ» (протокол № 6 від 30.12.2013 р.).*

Редакційна колегія

Радкевич В.О. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор ІПТО НАПН України (*голова редколегії*)

Якубов Ф.Я. – доктор технічних наук, професор, ректор РВУЗ «КІПУ» (*співголова редколегії*)

Абдулгасіс У.А. – доктор технічних наук, професор, декан інженерно-технологічного факультету РВУЗ «КІПУ»

Єльнікова Г.В. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії управління професійно-технічною освітою ІПТО НАПН України

Лозовецька В.Т. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійної орієнтації і виховання ІПТО НАПН України

Лузан П.Г. – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії методик професійної освіти і навчання ІПТО НАПН України

Раишківська В.І. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри образотворчого мистецтва РВУЗ «КІПУ»

Свистун В.І. – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії управління професійно-технічною освітою ІПТО НАПН України

Сейдаметова З.С. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інформаційно-комп'ютерних технологій РВУЗ «КІПУ»

Тархан Л.З. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри технології і дизайну швейних виробів РВУЗ «КІПУ»

Михнюк М.І. – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри автомобільного транспорту та інженерних дисциплін РВУЗ «КІПУ» (*відповідальний секретар*)

Петренко Л.М. – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, вчений секретар ІПТО НАПН України (*відповідальний секретар*)

Міжнародна редакційна колегія:

Батишев О.С. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент Російської академії освіти, м. Москва, Росія

Казимір Денек – доктор (хабілітований), професор (звичайний), член Комітету педагогічних наук Польської Академії наук, м. Познань, Польща

Лубіова Мартіна – доктор юриспруденції, доктор у галузі статистики, заступник директора Інституту прогнозування Академії наук Словаччини, м. Братислава, Словачка Республіка

П84 Професійна освіта: проблеми і перспективи / ІПТО НАПН України ; РВНЗ «КІПУ». – К. ; Сімферополь : НІЦ КІПУ, 2013. – Випуск 5. – 128 с.

ББК 74.6

У збірнику наукових праць представлено результати наукових досліджень з теоретичних і методологічних проблем професійної освіти і навчання.

Пропонується науковцям, науково-педагогічним і педагогічним працівникам ВНЗ, ПТНЗ, слухачам Інститутів післядипломної педагогічної освіти, докторантам, аспірантам.

©НІЦ КІПУ, 2013

©Інститут професійно-технічної освіти
НАПН України, 2013

Розділ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

УДК 159.923.2

Волоскова Н. Н.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ЭТЮДЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ

Постановка проблемы. Под одаренностью учащегося понимается более высокая, чем у его сверстников при прочих равных условиях, восприимчивость к ведущей деятельности и более выраженные творческие проявления. Одаренность – это особо благоприятные внутренние предпосылки развития способностей, при которых первостепенное значение отводится деятельности [1–3].

Анализ литературы. Понимание того, что различия между людьми по возможностям интеллекта не сводятся к количественным меркам («больше-меньше»), а имеют варианты индивидуально-типологических различий среди незаурядных учащихся – это идея Б. М. Теплова (2003) о значении качественного подхода к проблеме способностей и одаренности с указанием на то, что каждый из полюсов типологических свойств (сила-слабость, подвижность-инертность) имеют свои достоинства и недостатки [2]. Основной акцент в работах Н. С. Лейтеса представлен в систематизации жизненных фактов детей (психологических проявлений специфики того или иного детского возраста), в ее значении для роста способностей и психологических проявлений особенностей отдельных учащихся, выделяющихся своими умственными возможностями. Одаренность всегда неповторимо индивидуальна и вместе с тем несет в себе те или иные типические черты. Поэтому ориентировка в типологических различиях – это и есть приближение к постижению индивидуальности [1].

Цель статьи – представить методологические этюды психологического сопровождения интеллектуально одаренных детей.

Изложение основного материала. Сегодня наметилась новая тенденция в изучении и развитии детской одаренности, которая характеризуется подходом к ней не только как к уникальному явлению, но и как к резерву возможностей для развития общества. Это отразилось в разработке многомерных моделей одаренности М. А. Холодовой, А. М. Матюшкина и др. По их мнению, собственно интеллектуальная одаренность – это результат длительного внутреннего процесса выстраивания и роста индивидуальных когнитивных ресурсов личности, направление которого определяется специфическими формами организации познавательного опыта человека, характеризующими уникальность склада его ума.

Таким образом, проявления интеллекта – это деятельность с собственным индивидуальным стилем, который предопределяет тип и стиль мышления одаренной личности, феноменологию и творчество (знаковое, образное, предметное, символическое). Следовательно, педагогам и психологам-практикам, педагогам-психологам в работе с одаренными детьми необходимо учитывать психотипологические особенности одаренности личности, уметь определить склад ума, формирующиеся тип и стиль творческого мышления, почувствовать креативность школьника. Помочь стать истинным хозяином своей жизни, своей судьбы. Именно в этом состоит гуманистический подход к психологическому сопровождению личности.

Находясь в условиях хронического информационного воздействия, обращенного к конституционально-психотипологической личностной predisposition, одаренные дети нуждаются в системе психологической защиты, психологической помощи (А. О. Ахвердова, И. В. Боев, Н. Н. Волоскова). Обладая высокой чувствительностью, ранимостью и особым реагированием, интеллектуально одаренные дети нуждаются в психологическом сопровождении с позиций конституциональной психологии.

Психологическое сопровождение интеллектуально одаренных детей направлено на решение определенных задач: оказание психологической помощи и поддержки детям, их родителям и педагогам, работающим с ними; снятие состояния психологического дискомфорта; формирование положительного образа «Я» у детей и подростков; формирование адекватной самооценки у одаренного ребенка и подростка; регулирование и обучение регулированию своего эмоционального состояния; формирование личностной и социальной компетентности; организация успешной ведущей деятельности; организация работы по выработке эффективного стиля взаимодействия педагогов и родителей с одаренным ребенком, подростком; повышение психологической культуры педагогов и родителей.

Цель сопровождения, прежде всего – личностное развитие одаренного человека с учетом конституционального континуума, создание устойчивого индивидуального барьера психической и психологической адаптации и компенсации, высокой толерантности к внешним стрессорам, преобладанию

высших свойств личности над характерологическими (умениями управлять характерологическими проявлениями).

Определение личностного развития субъекта основано на понимании динамического процесса неравномерного преобразования структур личности и самосознания с преимущественным изменением на разных возрастных этапах их отдельных сторон (Л. С. Выготский, 1984; Н. С. Лейтес, 2003; А. Н. Леонтьев, 2010; Д. Б. Эльконин, 2010; Д. И. Фельдштейн, 2009; Е. А. Климов, 2009; Л. М. Митина, 1996) [3].

По мнению Н. С. Лейтес (2003), «дети с необыкновенными для их возраста умственными возможностями встречаются в каждом поколении. По преимуществу – в дошкольном и младшем школьном возрасте. При всем индивидуальном своеобразии каждого такого ребенка эти повторяющиеся случаи позволяют увидеть, в крайних формах, часто недооцениваемые и мало замечаемые особые возможности ранней поры жизни» [1, с. 54]. Эти дети ищут умственную нагрузку, при этом их установка на познание, готовность к умственному напряжению почти произвольны, изначальны. По данным исследований Н. С. Лейтес (2003) и его учеников, таких детей отличает быстрота мыслительных процессов, склонность к анализу и обобщениям. При этом у многих из них узнавание чего-либо побуждает к встречной активности, к неиспробованным ходам мысли, т. е. к творческому поиску. Естественно, что детей с такими умственными свойствами называют одаренными. Однако применительно к сфере умственных способностей очень трудно судить есть ли достаточные предпосылки и условия, для развития одаренного человека [1, с. 55].

В процессе социализации с возрастом у детей происходят качественные изменения психических свойств, их преобразование и становление новых свойств, многими авторами указаны особые критерии развития. Методологический пафос личностно-ориентированной парадигмы личности указывает на необходимость исследования всех поведенческих актов в связи с учетом всех физиологических, биологических процессов в поле влияния среды.

Наиболее важным критерием в подростковом возрасте является профессиональная ориентация и впоследствии профессиональное самоопределение. Не секрет, что интеллектуально одаренные дети подвержены ошибкам самоопределения и реализации своих возможностей, успех их действий существенным образом зависит от их собственной активности, от сформированности субъектной позиции. Именно эта позиция и связанный с ней опыт позволяют учащимся целенаправленно, сознательно, активно и умело осуществлять выбор профессии и подготовку к ней. Иными словами, активность учащегося в профессиональном самоопределении определяется тем, насколько он подготовлен как субъект деятельности; эта активность выступает, прежде всего, как «самоориентирование» учащегося, выступающего в качестве субъекта самоопределения (Е. А. Климов, 2009; Д. И. Фельдштейн, 2009) [3].

Поэтому работа школы должна быть направлена на создание условий для личностного и в старших классах предпрофессионального и профессионального самоопределения детей, что позволит реализовать интеллектуальный потенциал одаренного человека. Мы считаем, что наиболее эффективной формой такого развития в старшем подростковом возрасте являются специальные факультативные занятия по психологии, направленные на самопознание и саморазвитие («Кто я или Психология саморазвития»); в старшем школьном возрасте – психологический тренинг «В поисках призвания» и «Психологический тренинг типов творческого мышления», разработанные аспирантом кафедры психологии С. А. Губаревой (2006).

Предлагаемые нами обучающие программы профессионального моделирования призваны развить у учащихся интегральные характеристики (направленность, компетентность, гибкость), которые составляют личностный фундамент, обеспечивающий учащимся успешную реализацию интеллектуальной одаренности, прежде всего умение ориентироваться в мире профессий и эффективное вхождение в рынок профессий. Образующиеся при такой организации развития новые неспецифические способности могут быть впоследствии адаптированы к конкретной профессиональной деятельности и преобразованы из потенциальной формы в актуальную.

«Психологический тренинг типов творческого мышления» представляет собой многофункциональный метод преднамеренных изменений психологических феноменов учащихся с целью гармонизации профессионального и личностного бытия, направлен на осознание собственного творческого потенциала для эффективной самореализации и профессионального становления; повышение уровня психологической культуры, развитие гибкости и оригинальности в рамках данного типа мышления (знакового, образного, предметного, символического), что способствует становлению определенного стиля деятельности у соответствующего психотипа личности.

Таким образом, психологическая работа, проводимая с интеллектуально одаренными учащимися в условиях предпрофильной подготовки, призвана развить у них интегральные характеристики личности, создать возможность продуктивного решения центральных задач возраста, психологически грамотно ввести их в смысл, назначение, ценности, содержание разных типов профессиональной дея-

тельности и обеспечить превращение учащегося из объекта педагогических воздействий в субъект общего и профессионального образования, а значит, обеспечить условия профессионального персонального развития личности на всех этапах жизненного пути.

Анализ основных концептуальных подходов к изучению человека, существующих сегодня в психологической науке (системно-структурного, процессуально-динамического, деятельностного, гуманистического), показал, что, несмотря на то, что они значительно различаются между собой, в то же время они взаимодополняют друг друга и могут быть объединены в рамках личностно-развивающего подхода, позволяющего понять объект и условия, механизм и движущие силы, генезис и динамику профессионального развития личности (С. Л. Рубинштейн, 1999; П. С. Пряжников, 1996; В. А. Пономаренко, 1997; Л. А. Рудкевич, 1994 и др.).

В личностно-развивающем подходе Л. М. Митина (1996) выделяет три основных направления исследования профессионального развития личности: содержательное (содержание процесса профессионального развития: разработка концептуальных и технологических моделей профессионального развития личности), динамическое (все временное поле профессионального развития личности с момента поступления ребенка в школу через стадию самостоятельного и осознанного выбора профессии к творческой самореализации личности) и институциональное (институт профессионального развития личности, включая тип социума, в котором функционирует «рынок профессий», образовательные системы и конкретные социальные группы, в которых реализуется процесс профессионального развития).

При этом профессиональное самоопределение личности интеллектуально одаренных учащихся, формирование их ценностных ориентаций, рост самосознания и, в конечном счете, выработка устойчивой жизненной позиции во многом обусловлены успехами в учебно-профессиональной деятельности. Отсюда становится очевидным, что педагогическое образование также должно строиться на идеологии развития, а не на идеологии воспроизводства функционирующей, устоявшейся системы образования.

Весь период психологической подготовки учащихся к осознанному самостоятельному выбору профессии строится на нормах и законах психического развития человека. Одной из фундаментальных для психологии развития личности является категория возраста (Л. С. Выготский, 1984; В. И. Слободчиков, Е. С. Исаев, 1995; Д. Б. Эльконин, 2009). При этом развитие ребенка осуществляется в преодолении противоречия между его спонтанной активностью и внешней регуляцией (воспитанием и обучением). По мере взросления источник развития должен перемещаться внутрь личности, обуславливая новый уровень развития самосознания, выработку собственного мировоззрения, активизируя процессы личностного самоопределения и самопознания, проектирования себя в профессии.

Недостаточная сформированность регуляторных механизмов (часто одаренный школьник находится в условиях гиперопеки) приводит к тому, что молодой человек остается объектом воспитания и внешних воздействий, будучи неспособным превратиться в субъекта собственной жизни и сделать самостоятельный личностный и профессиональный выбор. Психологи считают, что важнейшим условием, позволяющим человеку стать субъектом саморазвития, является достижение некоторого определенного уровня личностного и профессионального самосознания, саморегуляции в профессиональном самоопределении.

По мнению многих исследователей, можно говорить о трех «революциях» детского самосознания: кризисе трех лет, кризисе поступления в школу и подростковом кризисе. Согласно разработанной В. И. Слободчиковым (1995) периодизации субъекта человеческих общностей на ступени персонализации (скорее всего, наиболее располагающей к саморазвитию) мы имеем дело с двумя кризисами: детства (5,5–7,5 лет) и отрочества (11–14 лет). По мнению Г. Л. Цукерман (1995), именно в начале подросткового возраста (10–12 лет) открывается первая, реальная возможность «зачатия и рождения» индивидуализированного субъекта саморазвития. Вместе с тем подготавливать этот процесс саморазвития нужно заранее, создавая условия для развития самосознания с того момента, когда ребенок включается в систематическую учебную деятельность, то есть с его поступления в школу. Однако именно со старшими подростками психолого-педагогическая работа приобретает особое значение, что обусловлено появлением качественных изменений в развитии их личностного и профессионального самосознания в условиях актуализации проблемы выбора профильного класса, связанного с будущим профессиональным самоопределением.

Так как ведущей деятельностью в этом возрасте становится интимно-личностное общение (по Д. Б. Эльконину), то именно в общении происходит ориентация подростков на «общественно значимый смысл человеческой активности», усвоение мотивов и норм межличностных отношений. Данный возрастной период характеризуется интенсивным формированием самооценки и повышением её роли в развитии личности. Таким образом, в подростковом возрасте предметом деятельности человека становится он сам, у него появляется стремление воздействовать на самого себя, создавать себя. Чтобы

ориентироваться в пространстве выбора, надо чтобы кто-то строил представление о нем, все время, отслеживая его изменения и, главное, мог дать по соответствующему запросу потребную информацию (Е. А. Климов, 2003). Появление деятельности, направленной на изменение себя, является важной и специфической предпосылкой успеха профессионального ориентирования и, в особенности, предпрофильной подготовки, связанной с проведением профконсультационных мероприятий с детьми в данном возрасте.

Важным, с позиции управления профессиональным ориентированием и, особенно, предпрофильной подготовкой учащихся, является учение отечественных психологов Б. Г. Ананьева, Л. И. Анцыферовой, Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, К. К. Платонова, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Е. В. Шороховой о личностном, деятельностном подходе к пониманию процесса развития и формирования личности вообще и её профессионального самоопределения, в частности. «Личность, – указывала Л. И. Анцыферова (1982, с. 5), – это субъект своего собственного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельного отношения к миру, в которых могут полнее всего проявиться и развиваться уникальные потенции конкретного индивида».

Обобщая вышесказанное, можно подчеркнуть, что личностный и деятельностный подходы требуют рассмотрения выбора профессии с точки зрения становления одаренной личности в целом как интегральной системы, включающей характер, темперамент, способности, интересы, склонности, мотивы, установки, ценностные ориентации. В связи с этим профессиональное самоопределение понимается как развитие личности в качестве субъекта деятельности: познавательной, общественно полезной, производительной, коммуникативной. При этом основным фактором развития являются внутренняя среда личности, ее активность, целеустремленность, потребность в самореализации, умение активно преодолеть трудности.

Таким образом, концептуальной основой, методологической базой образовательных проектов и программ психологического сопровождения, профессионального развития личности и предпрофильного обучения одаренных школьников является принцип саморазвития, интегрирующий систему фундаментальных принципов развития личности, сформулированных в культурно-исторической теории происхождения и формирования психики и сознания, психологической теории личности и деятельности, теории развития человека как личности. Методологический пафос концентрируется на личностно-ориентированной парадигме личности, что указывает на необходимость исследования всех поведенческих актов в связи с учетом всех физиологических, биологических процессов в поле влияния среды.

Литература

1. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избранные труды / Н. С. Лейтес. – М. ; Воронеж, 2003. – 464 с.
2. Теплов Б. М. Психология и психофизиология индивидуальных различий. Избранные психологические труды / Б. М. Теплов. – М. ; Воронеж, 2004. – 640 с.
3. Фельдштейн Д. И. Психология развития человека как личности : избранные труды / Д. И. Фельдштейн. – М. ; Воронеж, 2009. – 536 с.

Волоськова Н. Н. Методологічні етюди психологічного супроводу інтелектуально обдарованих дітей

Резюме. Представлені аспекти вивчення методологічних підходів у структурі формування та розвитку особистості інтелектуально обдарованого підлітка. Психологічний супровід від визначення інтелектуальної обдарованості, стилю та складу розумової діяльності і творчого мислення до саморозвитку і самовизначення у предпрофільній, профільний період навчання в школі і професійне самовизначення інтелектуально обдарованої молоді.

Ключові слова: інтелектуальна обдарованість; стиль, склад розумової діяльності і творчого мислення; методологічні підходи, передпрофільне, профільне і професійне самовизначення; саморозвиток.

Волоскова Н. Н. Методологические этюды психологического сопровождения интеллектуально одаренных детей

Резюме. Представлены аспекты изучения методологических подходов в структуре формирования и развития личности интеллектуально одаренного подростка. Психологическое сопровождение от определения интеллектуальной одаренности, стиля и склада умственной деятельности и творческого мышления до саморазвития и самоопределения в предпрофильный, профильный период обучения в школе и профессиональное самоопределение интеллектуально одаренной молодежи.

Ключевые слова: интеллектуальная одаренность; стиль, склад умственной деятельности и творческого мышления; методологические подходы, предпрофильное, профильное и профессиональное самоопределение; саморазвитие.

Summary. Aspects of the study of methodological approaches in the structure of forming and developing of the intellectually gifted teenager individuality are presented. Psychological support starting with the definition of intellectual giftedness, style and type of mental activity and creative thinking and up to self-development and self-determination in the pre-profession-oriented, profession-oriented period of schooling and professional self-identification of intellectually gifted youth.

Key words: intellectual giftedness; type of mental activity and creative thinking; methodological approaches, preprofile, profile, professional self-determination, self-development.

УДК 377.354

Єльнікова Г. В.

ДИСТАНЦІЙНЕ НАВЧАННЯ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Постановка проблеми. Кінець ХХ – початок ХХІ сторіччя визначається різкими змінами політичних і соціально-економічних умов, зростанням конкуренції як основної рушійної сили, що все частіше змінює забарвлення із загальноекономічного до особистісного. Усі відзначені вище процеси обумовлені, насамперед, експонентним ростом обсягу інформації, що призводить до підвищення інтенсивності соціальних інформаційних потоків.

Зростання об'єму інформації спостерігається в усіх галузях життя. Це доводить В. Коптюг, який визначив, що перше подвоєння інформації, накопиченої людством, відбулося у 1750 році з початку нової ери [1, с. 3]. Друге подвоєння спостерігалось вже через 150 років у 1900 р., третє – за 50 років, та за останні 13 років сталося збільшення об'єму інформації у 8–10 разів. Підкреслюється, що на сьогодні кожні 40 хвилин у світі з'являється стільки інформації, скільки вміщає її повна Британська енциклопедія. Е. Тоффлер та О. Тоффлер надають всесвітнім процесам зростання об'ємів інформації та глобалізації ще більшого значення [2; 3]. Вони визначають пріоритетність знання над капіталом у майбутньому інформаційному суспільстві. Саме тому освіта поступово визнається основною галуззю, що виробляє комплекс системних знань, вмінь і навичок у кожного члена суспільства, головного виробника та носія інформації.

У цій ситуації важливого значення набуває навчання персоналу на виробництві, де встановлюється нове обладнання, використовуються нові технології, що надходять з галузевих ринків Європи як невід'ємна складова процесів глобалізації та Євроінтеграції.

Розвиток персоналу є важливою умовою функціонування будь-якого підприємства. Ця **проблема** є дуже актуальною в сучасних умовах, коли глобалізаційні зміни значно прискорюють старіння професійних знань, навичок і умінь. Основою професійної освіти і навчання є професійна педагогіка, яка вивчає закономірності, принципи, форми, методи, технології формування і розвитку професійної компетентності фахівців з вищою освітою та підвищення кваліфікаційного рівня робітничого персоналу організацій. Навчання здійснюється в навчальних центрах або професійно-технічних навчальних закладах, що є складовими системи професійно-технічної освіти (ПТО) України.

Актуальність досліджуваної нами теми підтверджується трьома складовими розвитку трудового потенціалу України: збільшенням швидкості інформаційних потоків та кількості інформації; необхідністю професійного навчання робітників в умовах високотехнологічного виробництва; поширенням дистанційних форм і методів навчання робітничого персоналу без відриву від робочого місця.

Аналіз літератури. Зазначені питання вивчалися вітчизняними та зарубіжними вченими. Так, Д. Тапскотт досліджував риси суспільства, побудованого на концепціях інформатизації соціальних відносин [4]. З. Бжезинський охарактеризував особливості цих нових відносин, «де індустріальні процеси вже не є основною причиною соціальних змін й еволюції образу життя, соціального устрою та моральних цінностей» [5]. М. Кастельс відмітив, що в новому суспільстві гармонійно поєднуються технічна, соціальна та культурна сфери, взаємодіючи і виробляючи інформацію для подальшого прогресу [6, с. 211]. І. Семакін зазначає, що спрямованість української держави на інтеграцію у світовий інформаційний простір обумовлюють більш широке використання інформаційних технологій, зокрема, у сфері освіти [7].

Питання професійного навчання на підприємстві досліджували С. Батишев, Л. Герганов, М. Дрозач, А. Кибанов, Н. Ничкало, В. Радкевич та ін. У своїх роботах вчені розглядали питання визначення цілей, організації навчання на виробництві, складові цього процесу, цикл навчання, форми, методи, способи його здійснення тощо.

Більшість наукових праць присвячена змісту, розвитку та організаційним засадам дистанційного навчання (С. Авдошин, В. Биков, С. Віллер, М. Карпенко, К. Корсак, В. Кухаренко, Е. Полат, П. Тала-

нчук); застосуванню інформаційних технологій у педагогічній практиці (Н. Корсунська; Ю. Пасічник, П. Стефаненко, В. Торопцов), використанню Інтернету в сучасному суспільстві, психолого-педагогічним аспектам і технології створення дистанційного курсу (В. Кухаренко, Т. Олійник, В. Рибалка); організації дистанційного навчання в післядипломній освіті (В. Олійник, В. Гравіт). Проте питання розвитку дистанційних форм і методів професійного навчання на виробництві залишаються недостатньо вивченими.

Метою даної статті є розгляд сутності дистанційного навчання та організаційно-педагогічних умов застосування дистанційних форм і методів професійного навчання робітничого персоналу на виробництві як проблеми професійної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Розгляд проблеми використання дистанційного навчання на виробництві примушує звернутися до основ професійної педагогіки. Виходячи з її сутнісної характеристики, зазначимо, що ця наука не тільки вивчає закономірності навчання людини професії і формування професійно важливих й соціально значущих якостей особистості працівника, а й особливості засвоєння науково-технічних знань, формування практичних умінь і професійних навичок, а також способів професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження слушно виокремити організаційні форми і засоби професійного навчання. Організаційними формами навчання є види навчальних занять, що відрізняються один від одного дидактичними цілями, складом слухачів, місцем проведення, тривалістю, змістом діяльності викладача й слухачів. Основними ознаками, що характеризують форму навчання, є дидактична мета і структура заняття; просторово-часова визначеність; ступінь самостійності слухачів. У рамках різних організаційних форм навчання викладач забезпечує активну пізнавальну діяльність слухачів.

Професійна педагогіка розрізняє теоретичні, виробничі, додаткові та контролюючі форми навчання, які реалізуються за допомогою різноманітних видів занять (уроки, лекції, лабораторно-практичні, семінари, екскурсії, заняття у виробничих цехах підприємства й у сфері послуг, практика, факультативні заняття, колоквіуми, заліки, іспити, підсумкові конференції тощо).

Важливе значення мають засоби навчання: текстово-графічні, аудіовізуальні тощо. До числа засобів, що претендують на корінне перетворення процесу професійного навчання, слід віднести різноманітну комп'ютерну та інформаційну техніку і технології.

На відміну від традиційних освітніх технологій інформаційна технологія має предметом і результатом праці інформацію, а знаряддям – комп'ютер.

Організація інформаційних процесів у рамках інформаційних освітніх технологій припускає виділення таких базових процесів, як передача, обробка, організація збереження і нагромадження даних, формалізація й автоматизація знань.

Це притаманно дистанційному навчанню, під яким розуміють сукупність сучасних технологій, що забезпечують доставку інформації у інтерактивному режимі за допомогою використання ІКТ (інформаційно-комунікаційних технологій) від тих, хто навчає (викладачів), до тих, хто навчається (у нашому випадку слухачів).

Основними принципами дистанційного навчання є інтерактивна взаємодія в процесі навчання, надання слухачам можливості самостійної роботи з освоєння навчальної інформації, а також консультативний супровід у процесі навчання. Дозволяє навчатися на відстані за відсутності викладача.

Ю. М. Линник під поняттям «засоби дистанційного навчання» розуміє комп'ютерні технології, сукупність усіх текстово-графічних, інформаційно-комунікативних та навчально-методичних механізмів, пристроїв та програм, необхідних для здійснення якісного й ефективного, дидактично забезпеченого та контрольованого навчального процесу, такого що ґрунтується на засадах співробітництва й партнерських стосунків усіх його учасників, а також передбачає залучення слухачів до активної самостійної роботи навчання на відстані [8].

Засоби дистанційного навчання можуть застосовуватися для організації навчання працівників у виробничих умовах. У процесі навчання на виробництві поступово модернізуються форми, методи і технології навчання, зокрема при підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації використовуються багато навчальних технологій: традиційне, дистанційне, відкрите, модульне тощо.

Перспективним напрямом професійного розвитку персоналу на виробництві є застосування педагогічних технологій дистанційного навчання, хоча його досить важко впровадити в підвищення кваліфікації на промисловому підприємстві.

У науці розрізняють поняття «дистанційна освіта» і «дистанційне навчання». Під першим поняттям розуміють спільну діяльність викладачів і студентів/слухачів, а під другим – самостійну діяльність студентів/слухачів.

Аналізуючи матеріали Інтернет-сторінок [9], можемо розглянути форми дистанційного навчання, зазначивши їх особливості.

Лекційне заняття в системі дистанційного навчання – це самостійне опанування заздалегідь підготовленого набору сторінок (друкованих або електронних) з необхідним навчальним матеріалом. Часто лекція представлена у вигляді аудіо- або відеофайлу. У тому і іншому випадку живий контакт учня з викладачем виключений. Проте при використанні аудіо-, відеоконференцій і телемостів можна організувати і «живу» лекцію.

На закінчення кожної частини мультимедіа-лекції можуть бути задані питання по поданому в ній матеріалу. Тільки правильно відповівши на це питання, можна перейти до наступного розділу лекції.

Семінарське заняття – це форма, в якій теорія обов'язково спирається на практику. Семінари при дистанційному навчанні можуть проводитися як в асинхронному, так і в синхронному режимі. Вони являють собою електронні дискусії (Інтернет-форуми). Семінари можуть проводитися і у вигляді web-конференцій. Подібні заняття практично не відрізняються від традиційних очних, тому що учасники бачать один одного на моніторах своїх комп'ютерів.

Самостійна робота – це форма занять слухачів без безпосередньої участі викладача, але за його завданням у спеціально наданий для цього час.

При дистанційному навчанні можливості застосування цієї форми занять розширюються. Слухачі працюють самостійно не тільки з літературою, а й з навчальними програмами, тестами, інформаційними базами даних. Вони самостійно вивчають лекції, готуються до семінарів і практичних робіт. При достатньому оснащенні слухачів методичними матеріалами частка самостійної роботи може становити дві третини всього семестрового навантаження.

Навчальна консультація – це індивідуальне чи групове навчальне заняття, що проходить зазвичай у формі бесіди викладача зі слухачами. On-line консультації – це спілкування в програмах типу ICQ і Skype.

Поточний контроль успішності (контрольні, самостійні роботи і т. п.) і проміжна атестація (сесійні заліки та іспити) в режимі дистанційної освіти проходять віддалено, через Інтернет.

Після вивчення кожної нової теми слухачі виконують електронні тести. У режимі реального часу за допомогою відеозв'язку відповідають на питання викладача, захищають курсові, реферати, творчі проекти. Крім того, викладач може відправити слухачу контрольні питання на електронну пошту. Для мінімізації можливості списування на виконання завдання дистанційних контрольних відводиться обмежена кількість часу.

Особливістю дистанційного навчання є великий обсяг самостійної роботи слухачів, тому необхідно організувати для них постійну підтримку з боку викладачів. Для цього створюються спеціальні пакети програмного матеріалу, розробляються індивідуальні плани для навчання.

Дистанційну форму слушно використовувати для *підвищення кваліфікації* на виробництві.

При такій формі навчання слухач курсів більший проміжок часу працює самостійно. Зареєструвавшись на певному сайті, він приступає до вивчення матеріалу, виконує on-line тести, моментально дізнаючись результати, бере участь у відеоконференціях. Індивідуальне консультування відбувається як у режимі off-line (в чаті, електронною поштою), так і в реальному часі, наприклад, по Skype.

Навчання на дистанційних курсах підвищення кваліфікації закінчується підсумковою атестацією: дистанційним тестуванням або захистом випускної кваліфікаційної роботи. Дистанційні курси підвищення кваліфікації можуть бути і короткостроковими, наприклад, участь у web-семінарі з певної теми.

Слухачі, які успішно пройшли підсумкове випробування, отримують посвідчення державного зразка. Це посвідчення має таку ж силу, як і отримане на традиційних курсах підвищення кваліфікації.

Дистанційна освіта має свої позитивні і негативні сторони. До позитивів можна віднести наступні можливості навчання:

- в будь-який час (слухач будує для себе індивідуальний графік навчання);
- у своєму темпі (завжди можна повернутися до вивчення більш складних питань, кілька разів подивитися відео-лекції, перечитати листування з викладачем, а вже відомі теми можна пропустити); тут індикатором є успішне проходження проміжної та підсумкової атестації;
- у будь-якому місці (можна навчатися, не виходячи з будинку або офісу, перебуваючи в будь-якій точці світу; щоб приступити до навчання, необхідно мати комп'ютер з доступом в Інтернет);
- без відриву від основної діяльності (не треба виїжджати, навчання не перериває трудового стажу, а вивчені питання можна відразу застосувати в трудовій діяльності);
- з високими результатами, тому що більшу частину навчального матеріалу слухач-дистанційник вивчає самостійно; а можливість відразу застосувати знання на практиці, на роботі допомагає закріпити їх; крім того, використання в процесі навчання новітніх технологій робить його цікавішим і живішим;
- з мобільним характером (зв'язок з викладачами, консультантами здійснюється різними способами: як on-line, так і off-line; консультація з тьютором за допомогою електронної пошти проходить ефективніше і швидше, ніж при призначенні особистої зустрічі при очному або заочному навчанні; керівництву набагато легше організувати семінари з висококваліфікованими практикаками, педагогами, вченими);

- із забезпеченням доступності навчальних матеріалів (слухач отримує доступ до підручників, задачників, методичок після реєстрації на сайті навчального центру, розташованому на виробництві або в професійно-технічному навчальному закладі);
- у спокійній обстановці (слухач не бачить викладача, а викладач слухача; виключається можливість суб'єктивної оцінки: на систему, яка перевіряє правильність відповідей на питання тесту, не впливає успішність слухача з інших предметів, його суспільний статус та інші фактори);
- з характеристикою зручності для викладача, бо він може приділяти увагу більшій кількості учнів і працювати, перебуваючи, наприклад, у відпустці;
- з організацією індивідуального підходу (крім того, що слухач сам вибирає собі темп навчання, він може оперативно отримати у тьютора відповіді на виникаючі питання).

До негативних сторін дистанційного навчання ми відносимо:

- необхідність сильної мотивації (самостійне навчання вимагає розвинутої сили волі, відповідальності і самоконтролю; підтримувати потрібний темп навчання без контролю з боку вдається не всім);
- дистанційна освіта не підходить для розвитку комунікабельності (особистий контакт слухачів один з одним і з викладачами мінімальний, а то і зовсім відсутній; тому така форма навчання не підходить для розвитку комунікабельності, впевненості, навичок роботи в команді);
- нестача практичних знань (навчання спеціальностями, що передбачає велику кількість практичних занять, дистанційно утруднено; навіть найсучасніші тренажери не замінять майбутнім медикам або вчителям «живої» практики);
- проблема ідентифікації користувача (неможна перевірити, хто сидить за комп'ютером);
- недостатня комп'ютерна грамотність (не всі слухачі, а іноді і викладачі готові працювати в режимах on-line і off-line).

Дистанційне навчання отримало широке застосування в російських організаціях. За допомогою телекомунікаційних технологій стало можливим проводити підвищення кваліфікації на відстані. За допомогою дистанційного навчання працівник може самостійно в зручний час організовувати свої заняття.

Як зазначає Г. С. Жигаленкова, схема дистанційного навчання полягає в наступному: учень вибирає потрібну йому тему і проходить попереднє тестування, за підсумками якого визначається поточний рівень знань, потім висилається завдання, яке необхідно виконати. Після виконання кількох завдань виконується тест, за результатами якого висилаються нові вправи [10].

На промисловому підприємстві утруднено впровадження даної форми навчання із-за необхідності високого рівня технічної оснащеності. Керівники, спираючись на застарілі технології, віддають перевагу традиційним способам підвищення кваліфікації працівників, таким як лекційні або семінарські заняття на базі конкретного навчального закладу. Дистанційне навчання в більшості випадків розраховане або на керівників, або на працівників вузьких спеціальностей, що зустрічаються практично в кожній організації, таких як економісти, співробітники відділу кадрів, фінансисти.

Однак більшість працівників на підприємстві – це інженерно-технічний персонал, зокрема інженери-технологи, або інженери-конструктори і фахівці робочих професій. Для перерахованих вище професій немає вузькоспеціалізованих тем, як наприклад, «Оптоволокно», «Ремонт і обслуговування верстатів з числовим програмним управлінням», які могли б бути опанованими за допомогою дистанційного навчання. Відзначається недостатній рівень інформованості керівництва промислових підприємств про майбутні курси дистанційного навчання [10].

Перспективною дистанційною технологією професійного розвитку персоналу на виробництві є модульне навчання. Воно вимагає структуризації змісту, визначення чіткої послідовності способів управління навчальним процесом та складання спеціальної модульної програми. Модульне оформлення змісту дає змогу використовувати окремі модулі для опанування окремих видів професійної діяльності. Завдяки цьому змістове наповнення модульної програми можна «розібрати» на окремі модулі й переструктурувати для різних цілей професійного розвитку персоналу. Наприклад, навчання суміжним професіям, курси цільового призначення (виробничо-технічні, школи майстрів та бригадирів, школи вивчення позитивних й інноваційних методів праці тощо) [11].

Аналіз поданого вище матеріалу дозволяє зробити **висновок** про можливість успішного застосування дистанційного навчання кваліфікованих робітників у виробничих організаціях України. Для цього необхідно наступне:

- телекомунікаційне оснащення;
- компетентні професіонали, які не тільки самі володіють високою комп'ютерною грамотністю, а й спроможні навчити користуватися комп'ютерною технікою працівників, для яких актуальним є навчання на виробництві;
- найбільш важливим моментом є розроблення навчальних посібників, завдань для самостійної роботи, методичних рекомендацій, тестів, опитувальників, збірників ситуативних завдань тощо;

- для кожної категорії кваліфікованих працівників на виробництві треба мати варіанти індивідуальних планів, які містять інваріантну і варіативну складові;
- усі варіанти навчальних планів мають бути забезпечені навчально-методичними матеріалами та методиками і технологіями дистанційного навчання;
- наявність програмного об'єкту або ресурсу, який може бути використано для навчання; навчальні об'єкти широко використовуються у віртуальних навчальних середовищах і передбачають активне використання елементів мультимедіа, анімації тощо;
- створення віртуального навчального середовища (ВНС) – програмної системи для підтримки процесу дистанційного навчання на відміну від керованого навчального середовища, призначеного для управління процесом навчання.

ВНС зазвичай використовує мережу Інтернет і надає засоби для оцінки, комунікації, скачування матеріалів, повернення робіт слухачів, оцінювання колег, збирання та організації оцінок, опитування тощо. Серед найновіших особливостей ВНС – широке запровадження технологій wiki, блогів та RSS.

Отже, природний розвиток технологій дистанційного навчання, зручність його використання на виробництві для надання додаткової інформації робітничому персоналу в процесі підвищення кваліфікації, розширення кваліфікаційного профілю, опанування нових професій тощо й недостатня розробленість його наукового та навчально-методичного забезпечення впевнює, що це питання стає проблемою професійної педагогіки як науки й педагогічної практики навчання на виробництві.

Література

1. Коптюг В. Корабль цивилизации надо суметь провести между Сциллой и Харибдой / В. Коптюг // Правда. – 1994, 13 апреля. – С. 3.
2. Тоффлер Е. Третья волна / Е. Тоффлер ; [пер. з англ. А. Євси]. – К. : Всесвіт, 2000. – 453 с.
3. Тоффлер О. Смещение власти: знание, богатство и принуждение на пороге XXI века / О. Тоффлер. – М. : Изд-во АН СССР, 1991. – 238 с.
4. Тапскотт Д. Электронно-цифровое общество: плюсы и минусы эпохи сетевого интеллекта / Д. Тапскотт. – К. : INT Пресс ; М. : Рефл-бук, 1999. – 403 с.
5. Brzezinski Zb. Between Two Ages / Zb. Brzezinski. – New York, 1970. – P. 4.
6. Кастельс М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс ; [пер. с англ. под науч. ред. О. И. Шкаратана]. – М. : БЕК, 2000. – 275 с.
7. Семакин И. Г. Грамотность, образованность, культура / И. Г. Семакин // Информатика и образование. – 2002. – № 1. – С. 21–25.
8. Линник Ю. М. Засоби дистанційного навчання: поняття та класифікація / Ю. М. Линник // Наука і молодь. Прикладна серія. – 2012. – № 11–12. – С. 123–126.
9. Сайт «Моё образование» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.moeobrazovanie.ru/search.php?section=distant>.
10. Жигаленкова Г. С. Повышение квалификации работников на промышленном предприятии состояние и перспективы [Электронный ресурс] / Г. С. Жигаленкова // Интернет-конференция «Управление человеческими ресурсами в условиях модернизации экономики». IV Байкальский Кадровый форум – 2012. – Режим доступу : <http://trud.isea.ru/BKF/IV-Bajkalqskij-KADROVYJ-FORUM/Konferenciya/Opublikovannye-raboty>.
11. Єльнікова Г. Модернізація професійного навчання персоналу в ринкових умовах / Г. Єльнікова // Модернізація професійної освіти і навчання: проблеми, пошуки і перспективи : зб. наук. пр. / [редкол. : В. О. Радкевич та ін.]. – К. : ІПТО НАПН України, 2012. – Вип. 2. – С. 16–24.

Єльнікова Г. В. Дистанційне навчання кваліфікованих робітників як проблема професійної педагогіки

Резюме. У статті розглядаються питання сутності дистанційного навчання та організаційно-педагогічних умов застосування дистанційних форм і засобів професійного навчання робітничого персоналу на виробництві як проблема професійної педагогіки. Розкриваються форми і засоби дистанційного навчання, можливості й умови його застосування для підвищення кваліфікації персоналу на виробництві. Приділена певна увага модульній технології дистанційного навчання.

Ключові слова: дистанційне навчання на виробництві, форми і засоби дистанційного навчання, умови застосування дистанційного навчання на виробництві, модульна технологія.

Єльнікова Г. В. Дистанционное обучение квалифицированных рабочих как проблема профессиональной педагогики

Резюме. В статье рассматриваются вопросы сущности дистанционного обучения и организационно-педагогических условий применения дистанционных форм и средств профессионального обучения рабочего персонала на производстве как проблема профессиональной педагогики. Раскрываются формы и средства дистанционного обучения, возможности и условия его применения для повышения квалификации персонала на производстве. Определенное внимание уделяется модульной технологии дистанционного обучения.

Ключевые слова: дистанционное обучение на производстве, формы и средства дистанционного обучения, условия применения дистанционного обучения на производстве, модульная технология.

Yelnykova G. V. Distance education of qualified workers as an objective of professional pedagogy

Summary. This article deals with the essence of distance learning and pedagogical conditions of distance learning application. The tools for staff professional development as an objective of professional pedagogy are grounded. The forms, opportunities and conditions of distance learning use for staff training at work are discussed. Considerable attention has been given to the study of a distance learning modular technology.

Key words: distance learning at work, forms and methods of distance learning, distance learning application at work, modular technology.

УДК 377

Капран С. Б.

ХАРАКТЕРИСТИКА МЕТОДІВ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИМ (ПРОФЕСІЙНИМ) НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Постановка проблеми. Функціонування й розвиток професійно-технічного навчального закладу залежить від сукупності зовнішніх та внутрішніх факторів впливу на нього. До зовнішніх віднесемо політичний, соціально-економічний та культурний розвиток країни, шляхи розвитку освіти та її законодавчу базу, систему управління освітою, зокрема професійно-технічною, та рівень розвитку науки, що у своїх дослідженнях спрямована на вирішення тих чи інших освітянських проблем. Названі фактори впливають на внутрішні, тобто на особливості функціонування професійно-технічного навчального закладу, передусім на методи управління.

Аналіз літератури. Впродовж останніх десятиріч дослідженням сутності системи професійної й професійно-технічної освіти займалось багато видатних вітчизняних і зарубіжних науковців, серед яких у цій галузі слід виділити таких, як М. Ващенко, Л. Даниленко, Т. Десятов, В. Олійник, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, Л. Сергєєва, Г. Лікарчук, О. Щербак. Серед російських вчених відзначимо таких дослідників, як С. Батишев, А. Беляєва, П. Безпалько, О. Олейников, В. Співак, А. Соколов, Б. Ісправников, В. Максимович та інші. Науковці віддають перевагу вивченню системи ПТО та сутності процесу підготовки кваліфікованих робітничих кадрів у професійно-технічних навчальних закладах. Проте мало досліджують методи управління ПТНЗ.

Мета статті – охарактеризувати методи управління, якими користуються керівники професійно-технічних (професійних) навчальних закладів у своїй управлінській діяльності.

Мета конкретизується у таких завданнях:

- розкрити сутність понять «управління», «метод», «методи управління»;
- охарактеризувати методи управління професійно-технічним навчальним закладом.

Виклад основного матеріалу. У 1911 році американський інженер Ф. Тейлор опублікував свою книгу «Принципи наукового управління», яка започаткувала визнання управління наукою. Разом із французьким менеджером А. Файолем вони стали основоположниками першої школи «наукового управління». Зокрема, А. Файоль перший запропонував удосконалення управління підприємством шляхом економного використання праці і засобів виробництва, контролю робочого часу, стандартизації робочих операцій тощо. Також він обґрунтував п'ять функцій управління (передбачати і планувати, організовувати, розпоряджатися, координувати, контролювати) та чотирнадцять принципів управління (поділ праці, повноваження, винагорода, дисципліна, порядок, ієрархія, єдність мети, корпоративний дух тощо), які зберегли своє значення й сьогодні.

Управління професійно-технічним навчальним закладом слід розглядати як безпосереднє керівництво людьми, які здійснюють як розробку і постановку завдань, так і їх виконання для забезпечення належного рівня навчально-виховного та навчально-виробничого процесів і досягнення оптимальних результатів діяльності навчального закладу.

Ефективність і результативність управління сучасним професійно-технічним навчальним закладом значною мірою залежать від того, які методи використовують керівники для досягнення поставлених цілей.

Категорія «методи» – невичерпна, тлумачення цього поняття не формалізовано.

Вперше слово «метод» з'явилося у 1541 році в англійській мові з французької та латини і тлумачиться як «систематизована сукупність кроків, які потрібно здійснити для виконання певної задачі, досягнення мети» [1]. Сьогодні під методом розуміють особливий прийом або систему прийомів, що застосовуються в будь-якій науково-практичній діяльності. На думку П. Копніна, «метод» – це спосіб

діяльності людини, в якому поєднуються об'єктивні закономірності з людською цілеспрямованістю на пізнання об'єкта та його перетворення [2]. Розглядаючи поняття «методи» у системі управління, С. Одайський тлумачить його як «...найбільш рухомий елемент системи управління, що служить задля реалізації мети й принципів управління...» [3, с. 3].

Щодо сутності поняття «метод управління», то в літературі з теорії управління його трактують по-різному, зокрема, як спосіб здійснення управлінських дій для досягнення визначених цілей; система дій з організації відносин у колективі; взаємопов'язана система прийомів впливу на виробничий процес; спосіб взаємодії суб'єкта і об'єкта управління; система прийомів реалізації цілей, принципів, змісту управління; способи реалізації функцій управління.

В. Пікельна вважає, що методи управління – це сукупність способів впливу керуючої системи на керувану, які самі по собі є взаємопов'язаною системою [4]. Т. Шамова зазначає, що методи управління – це система прийомів організації спільної діяльності учасників освітнього процесу щодо реалізації цілей, принципів та змісту управління [5].

В управлінській діяльності керівника професійно-технічного навчального закладу під «методами управління» звично розуміють основні засоби, за допомогою яких здійснюється вплив на усіх учасників навчального процесу (вчителів, майстрів, учнів, їхніх батьків тощо).

Окремої уваги заслуговують методи управління, запропоновані А. Орловим, які певною мірою є спробою класифікувати їх за певними ознаками. Він вважає, що методи управління мають бути

- а) способами організації навчально-виховного процесу (організація режиму роботи навчального закладу, матеріально-технічного оснащення навчального закладу тощо);
- б) способами взаємодії з учителями (інструктаж, методична допомога, контроль тощо);
- в) способами взаємодії з колективом школярів та окремими учнями (організація і педагогічне керівництво учнівським самоврядуванням, формування світогляду учнівської молоді, її пізнавальних інтересів, створення традицій навчального закладу тощо);
- г) способами стимулювання ефективної діяльності вчителів та учнівської молоді (формування мотивів діяльності вчителів та учнів у навчальній і виховній роботі);
- д) певною сукупністю прийомів управлінського впливу з метою координації та регулювання спільної діяльності навчального закладу, сім'ї й громадськості [6].

Виходячи з наведених вимог, А. Орлов пропонує такі дві групи методів управління навчальним закладом: організаційно-розпорядчі (організаційне нормування і регламентування; добір, розстановка і робота з кадрами; розпорядчо-інструктивна робота; узагальнення досвіду організаторської роботи) та психолого-педагогічні методи управління (переконання; особистий приклад; бесіди; інструктаж; заохочення; покарання; організація педагогічного колективу й колективу учнів; змагання; формування громадської думки; атестація) [6].

Теорія і практика нагромадила різноманітні методи управління, що пояснюється, зокрема, застосуванням конкретної функції управління, а саме: організації, стимулювання, обліку і контролю, цілепокладання, координації, прогнозування і планування, прийняття управлінських рішень тощо.

Звідси і різні підходи до класифікації методів управління: за змістом, формами, напрямом, характером впливу тощо. Проте слід зауважити, що в управлінській діяльності вони у «чистому» вигляді не використовуються, а творять певну систему методів, що реалізуються в процесі здійснення управлінських дій.

Як свідчить світова практика, досі немає єдиної класифікації методів управління. Так, Ю. Козлов виокремлює дві групи методів управління: позаекономічного (прямого) та економічного (непрямого) впливу; А. Лунев – чотири: морально-політичні, економічні, організаційні, адміністративно-директивні; Г. Атаманчук також чотири: адміністративні, морально-ідеологічні, соціально-політичні, економічні. О. Дейнеко виділяє аж сім методів управління: політичні, економічні, адміністративні, організаційні, кібернетичні, соціологічні, графічні. Н. Сисов пропонує розрізняти методи прями (директивні); методи, засновані на матеріальному стимулюванні працівників і колективів, та методи, що передбачають використання духовних стимулів праці. Виділяють також методи колегіальні, одноосібні, колективні, комбіновані тощо.

Метою наведених класифікацій є намір згрупувати усі можливі засоби, прийоми та способи впливу на свідомість і поведінку людей у процесі здійснення управлінської діяльності. В. Колпаков, ґрунтуючись на критерії потреби процесу управління (переконувати, заохочувати, примушувати), виділяє три «найзагальніші, найуніверсальніші, а в теоретичному розумінні найкраще визначені й детерміновані методи управління: переконання, заохочення і примусу» [7, с. 9].

Однозначної класифікації методів управління не знаходимо й серед праць вчених і спеціалістів зарубіжних країн. Проте у вітчизняній літературі дослідники управління найчастіше виділяють наступні методи: адміністративні, економічні, соціально-психологічні.

Як засвідчує практика, в управлінській діяльності керівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) широке застосування знайшла наступна класифікація методів управління: організаційно-адміністративні; соціально-психологічні; економічні.

Розглянемо наведену класифікацію методів управління ПТНЗ.

Організаційно-адміністративні методи. В основі організаційно-адміністративних методів управління лежать організаційні відносини, через які реалізується найважливіша управлінська функція – функція організації. Ці методи законодавчо унормовані і реалізуються за допомогою таких засобів, як накази, розпорядження, оперативні вказівки, контроль за їх виконанням.

Соціально-психологічні методи. Так називаються методи управління, які ґрунтуються на соціальній і психологічній мотивації діяльності як окремої особистості, так і колективу людей. Залежно від професійних, освітніх, національних, моральних, сімейних тощо мотивів соціальні методи управління поділяють на такі групи, як управління соціально-масовими процесами; управління групами; соціальної профілактики; соціального регулювання; рольових змін. Психологічна мотивація передбачає вплив на людину чи колектив через виховання, переконування, повчання, наслідування, спонукання, залучення, примушування. В управлінні ПТНЗ соціально-психологічні методи використовуються, наприклад, у виборі педагогічних працівників, для мотивації праці тощо.

Економічні методи управління, а саме: стратегічне і поточне планування діяльності ПТНЗ, матеріальна відповідальність, стимулювання тощо – спираються на такі функції управління, як планування, мотивування і контролювання. Метод планування забезпечує певні показники розвитку ПТНЗ, метод стимулювання реалізується через заробітну плату і систему преміювання.

Названою класифікацією методів управління керується й В. Пікельна. Зокрема, на думку вченої, організаційні методи управління навчальним закладом включають три підгрупи: перша група методів пов'язана з гранично жорстким розподілом функцій між виконавцями; друга – з менш жорстким управлінським впливом, відсутністю суворої регламентації в роботі; третя – із соціальними факторами і соціально-психологічними методами управління [6].

До економічних методів управління навчальним закладом В. Пікельна відносить метод централізованого планування; метод самостійного планування (в системі самоврядування); метод бюджетного управління (під час самостійної розробки кошторису); метод кошторисно-господарського розрахунку; методи економічного стимулювання. До соціально-психологічних методів управління навчальним закладом – зростання загального соціально-культурного рівня трудящих; демократизацію суспільства в цілому і процесів управління в ньому зокрема; посилення значення людського фактора; зростання вимог до підготовки й перепідготовки кадрів управління; посилення вимог до добору й розстановки кадрів; посилення моральних та матеріальних домагань; наявність постійної основної мети в діяльності будь-якого керівника – створення необхідних умов для всебічного розвитку всіх членів колективу і задоволення потреб, що постійно зростають [4].

Проте застосування методів управління не може бути сталим, уніфікованим. Для своєчасного досягнення необхідних результатів і з найменшими зусиллями потрібно здійснювати постійний пошук найкращого способу впливу на об'єкт управління. Перспективи розвитку сучасного професійно-технічного навчального закладу тісно пов'язують із нововведеннями, зокрема, інноваціями щодо методів управління.

Поняття «інновація» – процес створення, розповсюдження і використання нововведення, яке сприяє розвитку і підвищенню ефективності будь-якого процесу. Інновація є результатом творчої праці й реалізується у вигляді нової чи вдосконаленої послуги, продукту, нового чи вдосконаленого технологічного процесу» [8, с. 8]. До сучасних інноваційних методів управління керівників, які прагнуть до пошуку інноваційних ідей серед персоналу, можна віднести такі, як «Альтер-его», «Сесія питань», «Символ», «Виклик», «Метод SCAMPER», «Метод провокацій», «Рефреймінг», «Метод інверсії» тощо [9]. Охарактеризуємо деякі з них.

Метод «Альтер-его» передбачає вирішення будь-якого питання з точки зору відомої людини: для того, щоб вирішити конкретну проблему, необхідно подивитись на неї очима історичної особи, персонажу книги, видатного фахівця в певній сфері, відомого корпоративного лідера. Застосування цього методу дозволяє спрогнозувати рішення, використовуючи стиль та ідеї відомих особистостей.

«Сесія питань» представляє собою обговорення ряду попередньо сформульованих питань у форматі мозкового штурму з повною свободою висловлювань думок без обтяження критикою.

«Виклик»: керівник формує уявну проблему, а персонал має вирішити її без будь-якої допомоги. За цим методом керівник кидає виклик підлеглим, дає їм можливість довести свою спроможність самостійно вирішувати проблеми та приймати рішення.

«Метод провокацій» – це пошук вигоди від незвичайних, навіть безглузвих ідей. Цей метод сприяє генеруванню серед персоналу ідей, які виходять за межі стандартних моделей мислення і особливо корисний, коли установа (організація) прагне розпочати щось нове.

Різноманітність методів управління, на думку О. Г. Розметової, з одного боку, дає значні результати, а з іншого – створює ряд нових управлінських проблем, через відсутність стандартних схем дій в різних ситуаціях та конкретної прив'язки кожного методу до ситуативних завдань. Висококваліфікований управлінець повинен вміти обирати саме ті методи, які будуть найбільш продуктивними в певному середовищі і для конкретного колективу [10].

Висновки. Україна, інтегруючись у європейський освітній простір, має враховувати досвід управління галуззю в інших країнах і розглядати його як приклад для наслідування з урахуванням національних особливостей української системи освіти і тих пріоритетів, на досягнення яких вона орієнтується. Ринок освітніх послуг у сфері професійно-технічної освіти, оновлення нормативно-правової бази вимагає від керівників професійно-технічних навчальних закладів використання як традиційних (класичних), так і сучасних (інноваційних) методів управління.

Література

1. Метод [Електронний ресурс] // Вікіпедія. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org/wiki/Метод>.
2. Копнин П. В. Логические основы науки / П. В. Копнин. – К. : Наукова думка, 1968. – 283 с.
3. Одайський С. І. Методи управління професійно-технічним навчальним закладом в умовах конкуренції та розвитку виробництва [Електронний ресурс] / С. І. Одайський // Теорія та методика управління освітою : електронне наукове фахове видання. – 2010. – № 3.
4. Пикельная В. С. Теоретические основы управления (школоведческий аспект) / В. С. Пикельная. – М. : Высшая школа, 1990. – 175 с.
5. Шамова Т. И. Внутришкольное управление : вопросы теории и практики / Т. И. Шамова. – М. : Педагогика, 1991. – 191 с.
6. Орлов А. А. Научные основы управления общеобразовательной школой / А. А. Орлов. – М. : МОПИ, 1982. – 102 с.
7. Колпаков В. М. Методы управления : учебное пособие / В. М. Колпаков. – [2-е изд., испр. и доп.]. – К. : МАУП, 2003. – 366 с.
8. Свистун В. Управлінські інновації в системі управління професійно-технічною освітою / В. Свистун // Інноваційні методи управлінської діяльності керівників професійно-технічних навчальних закладів : матеріали семінару-тренінгу (6–7 листопада 2013 р., м. Черкаси) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України ; за заг. ред. В. І. Свистун. – К. : ІПТО НАПН України, 2013. – 92 с.
9. Кузнецова Т. Креативное вооружение [Електронний ресурс] / Т. Кузнецова. – Режим доступу : <http://www.new-management.info>.
10. Розметова О. Г. Іноваційні методи управління персоналом як фактор підвищення конкурентоспроможності підприємств індустрії гостинності [Електронний ресурс] / О. Г. Розметова. – Режим доступу : <http://www.economy.nayka.com.ua/?op=1&z=1916>.

Капран С. Б. Характеристика методів управління професійно-технічним (професійним) навчальним закладом

Резюме. У статті розкрито сутність понять «управління», «метод», «методи управління» та охарактеризовано методи управління, якими користуються керівники професійно-технічних навчальних закладів у своїй управлінській діяльності. Встановлено, що сучасний ринок освітніх послуг вимагає від керівників використання як традиційних (класичних), так і сучасних (інноваційних) методів управління.

Ключові слова: управління, метод, методи управління, інноваційні методи управління, професійно-технічний навчальний заклад.

Капран С. Б. Характеристика методов управления профессионально-техническим учебным заведением

Резюме. В статье раскрыта сущность понятий «управление», «метод», «методы управления» и охарактеризованы методы управления, которыми пользуются руководители профессионально-технических учебных заведений в своей управленческой деятельности. Установлено, что современный рынок образовательных услуг требует от руководителей использования как традиционных (классических), так и современных (инновационных) методов управления.

Ключевые слова: управление, метод, методы управления, инновационные методы управления, профессионально-техническое учебное заведение.

Kapran S. Description of methods of management vocational educational establishment

Summary. The essence of concepts «management», «method», «management methods» is exposed in the article and the management methods used by the leaders of vocational educational establishments in the administrative activity are described. It is set that the modern market of educational services requires the use of both traditional (classic) and modern (innovative) methods of management from leaders.

Key words: management, method, management methods, innovative methods of management, vocational educational establishment.

МЕТОДОЛОГІЯ ОРГАНІЗАЦІЇ РОБОТИ АСПІРАНТАМИ НАД ДИСЕРТАЦІЙНИМ ДОСЛІДЖЕННЯМ

Постановка проблеми. Процес послідовної організації роботи над виконанням науково-дослідної роботи (НДР) молодими науковими та науково-педагогічними працівниками, як засвідчив передовий досвід практичної повсякденної діяльності Наукового центру зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації НТУУ «КПІ», свідчить про слабе володіння ними методології. Не приділивши належної уваги її формуванню, навчання в аспірантурі веде до втрати зайвого часу на її освоєння під час професійного становлення на роботі [1].

Застосувавши метод аналогії, можна виявити подібність між послідовністю організації роботи при виконанні НДР та організацією написання дисертаційної роботи аспірантами. У зв'язку з великою подібністю цих процесів ми вбачаємо за необхідне приділити особливу увагу на розробку методології організації роботи аспірантів над дисертаційними дослідженнями. На цю проблему ми звернемо увагу в НДР, яка виконувалася в науково-дослідній лабораторії міждисциплінарних досліджень на замовлення директора Департаменту військової освіти і науки [2].

Не вирішеним питанням лишається практична організація навчально-виховного процесу роботи аспірантами над дисертаційним дослідженням у формі послідовної організації виконання НДР. Ця форма сприятиме розвитку методологічної компетентності аспірантів в частині, що стосується розвитку наукової компоненти. Наше рішення ґрунтується на аналізі існуючого системного підходу до порядку організації роботи аспірантами над дисертацією. При цільовому підході підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації не формується системно-цілісна послідовність організації виконання НДР. Отже ми вважаємо за необхідність ще за час навчання в аспірантурі сформувати цю методологію. Отримана методологія є частковим рішенням наукової задачі щодо розвитку наукової складової методологічної компетенції, що логічно доповнює м'яку концепцію дисертаційного дослідження [3].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. До наукових публікацій, що належить множині піддослідного питання, слід віднести наукові праці таких вчених, як А. Баскакова, І. Лакатоса, Ю. Сурміна. Проблемам педагогічних досліджень присвячені праці В. Загвязинського, В. Краєвського, А. Новікова, П. Образцова, В. Сидоренка, П. Лузана та ін. Новий науковий підхід з організації планування роботи над дипломним проектом за правилами виконання НДР запропоновано авторами навчально-методичного посібника [4]. На жаль, описаний процес організації науково-дослідної роботи на сьогоднішній час не набув належного практичного застосування виконавцями дисертаційних досліджень, що в світлі описаної проблеми є актуальним напрямом рішення і доповнення концепції дисертаційного дослідження [3].

Метою статті є розгляд системно-цілісного науково-педагогічного підходу до творчої організації роботи над дисертаційним дослідженням як суспільно необхідна умова розвитку наукової складової методологічної компетентності аспірантів.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з поставленої часткової наукової задачі дисертаційного дослідження системно необхідною, на наш погляд, є розробка деякої філософії з порядку організації роботи аспірантами над дисертаційним дослідженням в світлі формування та розвитку вміння організації і виконання НДР. В подальшому філософію доцільно узагальнити у формі методології з порядку організації роботи аспірантами над дисертаційним дослідженням, яка не витрачала б творчої складової. Під методологією ми будемо розуміти детерміноване визначення вчення про організацію діяльності. Таке визначення є детермінованим, на думку А. М. Новикова [5]. Ми погоджуємося з тим, що таке визначення методології буде служити фундаментальною філософською основою зрозумілою для всіх вчених. Отже, упорядкований процес організації роботи аспірантами дисертаційного дослідження, за результатами якого буде написана кваліфікаційна дисертаційна робота, є методологія. З точки зору науково-педагогічного підходу, є раціональним застосування на практиці апробованого раніше досвіду [4], який на сьогоднішній час не набув широкого вжитку в навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів при підготовці як магістрів, так і кандидатів наук в аспірантурі. Однак ми звертаємо увагу на те, що в її основу закладено фундаментальну філософську основу розвитку методологічної компетентності аспірантів в частині, що стосується порядку організації роботи над НДР, чого ми не спостерігаємо на практиці.

Слід зазначити, що на практиці застосовують методи паралельної та послідовної роботи при організації виконання НДР в наукових установах. Виникає логічне питання: чому ці методи організації роботи вченими над НДР не освоюються ще за час їх навчання в аспірантурі? Тож організацію проце-

су написання дисертаційної роботи раціонально розпочинати з усвідомлення аспірантом алгоритму організації виконання НДР. Це, безсумнівно, сприятиме формуванню у свідомості аспірантів, ад'юнктів професійної наукової складової методологічної компетентності.

Зазначимо, що НДР – це перша стадія науково-дослідної дослідно-конструкторської роботи (НДДКР), де реально розпочинається створення науково-технічної бази майбутніх технічних (та інших) інновацій.

Дисертаційні дослідження можна класифікувати на фундаментальні, пошукові і прикладні [6] (табл. 1).

Таблиця 1.

Види науково-дослідних робіт.

Вид досліджень	Результати досліджень
Фундаментальні НДР	Розширення теоретичних знань. Отримання нових наукових даних про процеси, явища, закономірності, існуючі в галузі дослідження; наукові основи, методи і принципи досліджень.
Пошукові НДР	Збільшення об'єму знань для більш глибокого розуміння предмета вивчення. Розробка прогнозів розвитку науки і техніки; відкриття шляхів використання нових явищ і закономірностей.
Прикладні НДР	Розв'язання конкретних наукових проблем для створення нових виробів. Отримання рекомендацій, інструкцій, розрахунків технічних матеріалів, методик. Визначення можливостей проведення ДКР по тематиці НДР.

Фундаментальні і пошукові роботи в життєвий цикл виробу, як правило, не включаються. Проте на їх основі здійснюється генерація ідей, які можуть трансформуватися в проекти НДДКР.

Прикладні НДР передбачають стадію життєвого циклу виробу. Їх завдання – дати відповідь на питання: чи можливе створення нового виду продукції і з якими характеристиками?

Порядок виконання НДР регламентується (ГОСТ 15.101-80 «Порядок проведення НИР») ГОСТ 15.101-98 [7]. Конкретний склад етапів і характер виконуваних в їх рамках робіт визначаються специфікою НДР. Рекомендуються наступні основні етапи НДР: 1) розробка технічного завдання (ТЗ) на НДР; 2) вибір напрямів дослідження; 3) теоретичні і експериментальні дослідження; 4) узагальнення і оцінка результатів досліджень. Рекомендуються наступні основні етапи дисертаційного дослідження в контексті форми виконання НДР, які наведені в табл. 2.

Таблиця 2.

Етапи і склад робіт дисертації.

Етапи дисертації	Зміст етапів дисертації
Розробка технічного завдання (ТЗ) на дисертацію	Наукове прогнозування. Аналіз результатів фундаментальних і пошукових досліджень. Вивчення патентної документації.
Вибір напрямку дисертаційного дослідження	Збір і вивчення науково-технічної інформації. Складання аналітичного огляду. Проведення патентних досліджень. Формулювання можливих напрямів вирішення завдань, поставлених в ТЗ на дисертацію, і їх порівняльна оцінка. Вибір і обґрунтування прийнятого напрямку досліджень і способів вирішення завдань. Порівняння очікуваних показників ефекту після впровадження результатів дисертації з існуючими показниками виробів-аналогів. Оцінка орієнтовної економічної ефективності результату дисертаційного дослідження. Розробка загальної методики проведення дисертаційного дослідження. Складання звіту.
Теоретичні і експериментальні дисертаційні дослідження	Розробка робочих гіпотез, побудова моделей об'єкту дисертаційного досліджень, обґрунтування допусків. Виявлення необхідності проведення експериментів для підтвердження окремих положень теоретичних досліджень або для набуття конкретних значень параметрів, необхідних для проведення розрахунків. Розробка методики експериментальних досліджень, підготовка моделей (макетів, експериментальних зразків), а також випробувального устаткування. Проведення експериментів, обробка отриманих даних. Порівняння результатів експерименту з теоретичними дослідженнями. Коректування теоретичних моделей об'єкту. Проведення при необхідності додаткових експериментів. Проведення техніко-економічних досліджень. Складання звіту.

Узагальнення і оцінка результатів дисертаційного досліджень	Узагальнення результатів попередніх етапів робіт. Оцінка повноти вирішення завдань. Розробка рекомендацій по подальших дослідженнях і проведенні дисертаційних досліджень. Написання розділів дисертації. Приймання дисертації комісією (заслуховування на кафедрі (лабораторії)).
---	--

В залежності від характеру і складності НДР, ступеня опрацьованості питань ГОСТ допускає виключення або доповнення етапів і окремих видів робіт, їх розділення або суміщення, а також уточнення їх змісту. Ці питання повинні вирішуватися аспірантом сумісно з науковим керівником дисертаційного дослідження.

Трудоємність виконання дисертаційного дослідження визначають за сумою трудоємностей етапів і видів робіт шляхом застосування експертної системи. Вона носить імовірнісний характер. Це тому, що вона залежить від множини факторів, які важко врахувати. Обраний нами такий підхід дозволить аспіранту практично сформулювати професійну наукову складову компетентності у користуванні нормативними і керівними документами.

Процес організації виконання складу робіт дисертації етапів розпочинається з вибору графіка виконання в межах загального бюджету навчального часу підготовки аспірантів та ад'юнктів, який представлено в табл. 3.

Таблиця 3.

Розподіл загального бюджету навчального часу підготовки ад'юнктів.

№ з/п	Бюджет часу	Обсяг навчального часу	
		годин	тижнів
1	Дослідження	6048	112
2	План підготовки дисертації	734	13,5
3	Захист дисертації	432	8
4	Загальний бюджет навчального часу	7214	133,5

На практиці виконання НДР у наукових установах широко набули стрічковий та мережевий графіки виконання.

Найбільш простим і наочним є стрічковий графік. Він представляє собою таблицю, де перераховуються всі види робіт при виконанні НДР. Продовженням таблиці є графік, що відображає тривалість кожного виду робіт у вигляді відрізків часу, які розташовуються у відповідності до послідовності виконання робіт. Приклад побудови стрічкового графіка наведено в табл. 4.

Таблиця 4.

Стрічковий графік проведення дисертаційного дослідження.

№ п/п	Види робіт	Трудоємність	Чисельність чоловік	Тривалість роботи днів	Тривалість роботи за п'ятиденним робочим тижнем					
					1	2	3	4	5	6
1.	Складання і затвердження ТЗ на дисертацію	6	1	6	+	+				
2.	Збір інформаційних матеріалів	38	2	19		+	+	+	+	
3.	Складання аналітичного огляду стану питання за темою	10	1	10						+
	...	...	..	...						
N.	Оформлення дисертації	13	1	133						
	Загальна трудоємність та тривалість дослідження									

У роботі над дисертацією при побудові стрічкового графіка важливо врахувати увесь перелік видів робіт за темою. Якщо дисертаційна робота виконувалась в контексті наукової школи керівника, то всі аспіранти наукової школи утворюють тимчасовий науковий колектив. Тим самим вони формують соціальну складову компетенцію вміння об'єднуватися в тимчасові трудові колективи. Сучасне інформаційне суспільство висуває вимоги до аспірантів та вчених – відпрацювання вмінь до формування тимчасових наукових колективів [8]. Слід пам'ятати, що аспірант при виконанні дисертації виступає головним виконавцем на протязі всього періоду її проведення. Тому в стрічковому графіку не може бути перерв в роботі аспіранта. Достовірно відомо, що планування на основі стрічкового графіка дає задовільні результати при проведенні порівняно не складних НДР [4; 9]. Виходячи з цього, за аналогією можна очікувати даного результату і при виконанні дисертаційних робіт.

З ростом складності дисертаційних робіт в залежності від наукової галузі та спеціальностей (фізико-математичних, технічних), кількість плануючих видів робіт різко зростає і значно ускладнюється взаємозв'язок між ними. В такому випадку написання аспірантом (ад'юнктом) дисертації доречно організувати у вигляді мережевого графіка. Це потребує від них знання апарату систем мережевого планування і управління. В основі побудови такого графіка лежить розподіл по етапах, видах і оцінці очікуваних трудоемностей їх використання. Після складання графіка визначаються основні часові параметри мережевого графіка: ранній і пізній строки настання події; ранній і пізній строки початку і закінчення робіт; резерви часу робіт і подій. Методологія розрахунку параметрів детально описана в роботі [4, с. 22–24]. Приклад мережевого графіка представлено на рис. 1.

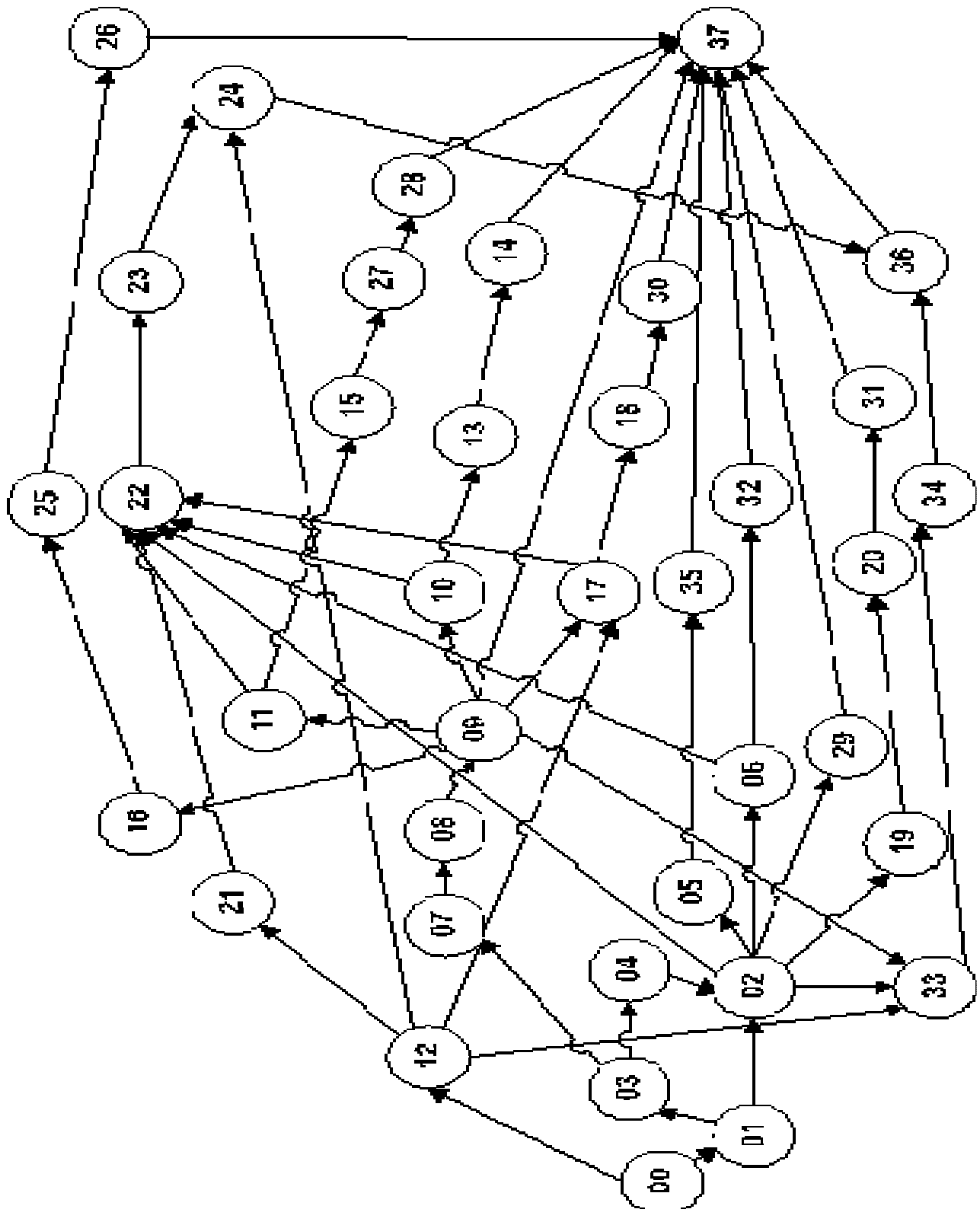


Рис. 1. Приклад мережевого графіка.

Вибір такого підходу дозволить постійно контролювати за своєчасністю виконання видів робіт аспірантом.

Невід’ємною складовою дисертаційного дослідження всіх наукових галузей є оцінка досягнення наукового, науково-технічного, економічного і соціального ефектів. Дане питання є актуальним і складним, особливо в галузі гуманітарних наук. Тому розглянемо загальний підхід до оцінки результату дисертаційного дослідження, яким є досягнення наукового, науково-технічного, економічного і соціального ефектів.

Під науковим ефектом розуміють отриманням нових наукових знань, що відображають приріст інформації, призначеної для «внутрішньо-наукового» споживання.

Науково-технічний ефект характеризує можливість використання результатів виконуваних досліджень в інших дисертаційних роботах і забезпечує отримання інформації, необхідної для створення нової продукції.

Економічний ефект характеризує комерційний ефект, отриманий при використанні результатів прикладних дисертаційних досліджень.

Соціальний ефект виявляється в поліпшенні умов праці, підвищенні економічних характеристик, розвитку культури, охорони здоров’я, науки, освіти.

На практиці підрахувати всі ефекти не вдається. Особливо це стосується гуманітарних досліджень, де домінуючим є соціально-економічний і то лише в якісних показниках.

Оцінку ж наукової і науково-технічної результативності дисертаційного дослідження рекомендуємо проводити за допомогою системи зважених бальних оцінок.

Для фундаментальних дисертаційних досліджень розраховується тільки коефіцієнт наукової результативності (табл. 5), а для пошукових робіт – коефіцієнт науково-технічної результативності (табл. 6).

Оцінки коефіцієнтів можуть бути встановлені тільки на основі досвіду і знань науковців, які використовуються як експерти в міждисциплінарній призмі.

Оцінка науково-технічної результативності прикладних дисертаційних досліджень проводиться на основі порівняння досягнутих в результаті виконання дисертації технічних параметрів з базовими (які можна було реалізувати до виконання дисертації).

Таблиця 5.

Характеристики чинників і ознак наукової результативності НДР.

Чинник наукової результативності	Коефіцієнт значущості чинника	Якість чинника	Характеристика чинника	Коефіцієнт досягнутого рівня
Новизна отриманих результатів	0,5	Висока	Принципово нові результати, нова теорія, відкриття нової закономірності.	1,0
		Середня	Деякі загальні закономірності, методи, способи, що дозволяють створити принципово нову продукцію.	0,7
		Недостатня	Позитивне рішення на основі простих узагальнень, аналізу зв’язків чинників, розповсюдження відомих принципів на нові об’єкти.	0,3
		Тривіальна	Опис окремих чинників, розповсюдження раніше отриманих результатів, реферативні огляди.	0,1
Глибина наукового опрацювання	0,35	Висока	Виконання складних теоретичних розрахунків, перевірка на великому об’ємі експериментальних даних.	1,0
		Середня	Невисока складність розрахунків, перевірка на невеликому об’ємі експериментальних даних.	0,6
		Недостатня	Теоретичні розрахунки прості, експеримент не проводився.	0,1
Ступінь вірогідності успіху	0,15	Велика	Висока.	1,0
		Помірна	Середня.	0,6
		Мала	Низька.	0,1

Таблиця 6.

Характеристики чинників і ознак науково-технічної результативності дисертаційного дослідження.

Чинник науково-технічної результативності	Коефіцієнт значущості чинника	Якість чинника	Характеристика чинника	Коефіцієнт досягнутого рівня
Перспективність використання результатів	0,5	Першорядна	Результати можуть знайти застосування в багатьох наукових напрямках.	1,0
		Важлива	Результати будуть використані при розробці нових технічних рішень.	0,8
		Корисна	Результати будуть використані при подальших дисертаційних дослідженнях, НДР і розробках.	0,5
Завершеність результатів	0,2	Висока	Технічне завдання на ДКР.	1
		Середня	Рекомендації, розгорнений аналіз, пропозиції.	0,6
		Недостатня	Огляд, інформація.	0,4

Таким чином, закладена попередніми авторами філософія підходу до організації науковими керівниками роботи студентів над дипломними проектами має очевидну науково-виховну природу по аналогії з організацією роботи над НДР.

Запропонована авторами ідея витримала перевірку часом, в результаті може зайняти логічне місце в системі сучасної вищої освіти і може бути впроваджена у практику як методологія організації навчально-виховного процесу написання дисертаційної роботи магістрами та аспірантами.

Методологія відповідає принципу спадковості, а тому може бути рекомендована як для магістрів, так і для аспірантів, докторантів та наукових працівників, що працюють над дисертацією поза аспірантурою.

Впровадження ідеї організації процесу планування написання дисертації у формі організації і планування НДР, безсумнівно, позитивно сприятиме формуванню наукової складової методологічної компетентності аспірантів та магістрів.

Не набуття широкого впровадження цієї методології можна пояснити відсутністю системно-цілісного погляду керівництва на дальню перспективу та в надмірності, на перший погляд, організації роботи аспірантів. Позитивний ефект полягає в одночасному формуванні усвідомлених дій з організації виконання НДР. Крім того, це дозволяє на практиці вести тотальний контроль за роботою аспірантів, формувати знання та вміння, організовувати виконання НДР.

Література

1. Козубцов І. М. Проблема варіативності між науковою та науково-педагогічною видами діяльності військових вчених / І. М. Козубцов, Ю. В. Котова // Materiály VIII Mezinárodní vědecko-praktická konference «Věda a vznik – 2011/2012». Díl 20. Pedagogika. – Praha : Publishing House «Education and Science» s.r.o. – S. 34–38.
2. Тенденції та перспективи інноваційного розвитку системи військової освіти: звіт про НДР «Перспектива-ВО» (Заключний). – К. : ВІПІ НТУУ «КПІ», 2012 – 101 с.
3. Козубцов І. М. Обговорення робочої концепції програми розвитку методологічної компетентності аспіранта військового вищого навчального закладу [Електронний ресурс] / І. М. Козубцов // Междисциплинарные исследования в науке и образовании. – 2013. – № 2Кг. – Режим доступа : www.es.rae.ru/mino/164-1323.
4. Техничко-экономическое обоснование дипломных проектов : учеб. пособие для вузов / [Л. А. Астренина, В. В. Белдесов, В. К. Беклешов и др.] ; [под ред. В. К. Беклешова]. – М. : Высшая школа, 1991. – 176 с.
5. Новиков А. М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
6. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» Постанова ВР № 1978-XII (1978-12) від 13.12.1991 р. [Електронний ресурс] // Офіційний сайт Верховної Ради України ; Відомості Верховної Ради України. – 1992. – № 12. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1977-12/print1381412623960740>.
7. Система разработки и постановки продукции на производство. Порядок выполнения научно-исследовательских работ : ГОСТ 15.101-98 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://vsegost.com/Catalog/85/8517.shtml>.
8. Солодова Е. А. Новые модели в системе образования : Синергетический поход : учеб. пособ. / Е. А. Солодова. – М. : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 344 с.
9. Гольдштейн Г. Я. Стратегические аспекты управления НИОКР : монография / Г. Я. Гольдштейн. – Таганрог : ТРТУ, 2000. – 244 с.

Козубцов І. М. Методологія організації роботи аспірантами над дисертаційним дослідженням

Резюме. В статті розкривається методологія як вчення організації навчально-виховного процесу та роботи над дисертацією здобувачами наукового ступеня. Зміст ґрунтується на гармонійному системно-цілісному підході організації написання дисертаційної роботи. За рахунок цього буде практично досягнуто успіху при формуванні та розвитку наукової складової методологічної компетентності здобувачів наукового ступеня.

Ключові слова: дисертаційна робота, науково-дослідна робота, організація, методологія, методологічна компетентність.

Козубцов И. М. Методология организации работы аспирантами над диссертационным исследованием

Резюме. В статье раскрывается методология как учение организации учебно-воспитательного процесса и работы над диссертацией соискателей научной степени. Содержание основывается на гармоничном системно-целостном подходе организации написания диссертационной работы. За счет этого будет практически достигнут успех при формировании и развитии научной составляющей методологической компетентности добытчиков научной степени.

Ключевые слова: диссертационная работа, научно-исследовательская работа, организация, методология, методологическая компетентность.

Kozubtsov I. M. Methodology organization of work on the dissertation research of graduate students

Summary. The article exposes methodology as the study of organizing educational process and the work at a dissertation by the seekers of a scientific degree. The table of contents is based on harmonious system integral approach of organization of the research work writing. Due to this, the success will be practically attained at forming and developing the scientific constituent of methodological competence of scientific degree seekers.

Key words: dissertation, research work, organization, methodology, methodological competence.

УДК 378:0.01

Кропотова Н. В.

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНТЕРЕС В ОБЛАСТИ ТЕОРИИ И МЕТОДИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ

Постановка проблемы. Ускоренная динамика изменений в содержании, организационных формах и средствах обучения, обусловленная постоянным реформированием системы профессионального образования Украины, создает изменяющуюся, турбулентную образовательную среду. Это значительно расширяет поле возможных научных исследований. Каким образом и насколько полно украинская педагогика использует эти возможности? Ответ на поставленные вопросы может дать наукометрический анализ доступных массивов научной информации в области теории и методики профессионального образования.

Анализ литературы. Наукометрия как наука и область практической деятельности базируется на положении о том, что научно-информационный поток (документопоток), образующий информационную базу науки, отражает ее состояние, аккумулирует предшествующие знания и побуждает исследователей к получению нового результата [1]. Поэтому одной из главных задач наукометрии является разработка и использование формализованных систем оценки интенсивности потоков научной продукции (журнальные публикации, патенты, монографии, диссертации и др.) и продуктивности научных кадров. Так как наиболее разработанным наукометрическим индикатором является показатель «число научных публикаций», то основной характеристикой динамики развития научного направления принято считать развернутый во времени документопоток.

В последнее время появились работы, посвященные наукометрическим аспектам управления развитием научного потенциала систем образования [2–6], в которых распределение кандидатских и докторских диссертаций по отраслям наук рассматривается в качестве показателя активности, системности и комплексности научно-исследовательской деятельности. Информационной базой для этих исследований является массив диссертаций в области педагогики, представленных к защите в диссертационные советы РФ.

Нами [7] был описан феномен исследовательского интереса как особого познавательного интереса, побуждающего к исследовательской деятельности, и было предложено использовать в качестве его индикатора и характеристики состояния «переднего края» научных исследований в области педагогических наук в Украине находящиеся в открытом доступе протоколы Межведомственного совета по координации исследований в области педагогики и психологии при НАПН Украины [8]. Протоколы содержат одобренные формулировки тем диссертационных исследований, которые предполагаются к выполнению в научных организациях и высших учебных заведениях Украины.

Оперирование понятием исследовательского интереса целесообразно ввиду того, что показатель научных публикаций и защит диссертаций дает картину состояния фронта исследований с некоторым запаздыванием (временным лагом). Кроме того, наукометрический анализ исследовательского интереса позволяет выявить лакуны внутри фронта исследований. Объективная информация, которую предоставляет наукометрический анализ, необходима для принятия решений в сфере научного менеджмента (управления научно-исследовательской деятельностью).

Цель статьи – наукометрический анализ исследовательского интереса в области теории и методики профессионального образования в Украине в настоящее время.

Изложение основного материала. В общем массиве тем диссертационных исследований по педагогике, которые регистрирует и одобряет Межведомственный совет по координации научных исследований в области педагогических и психологических наук в Украине (Міжвідомча рада з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні) по Национальной академии педагогических наук, исследования в области теории и методики профессионального образования (13.00.04) доминируют: они составляют почти половину всей заявленной тематики (рис. 1).

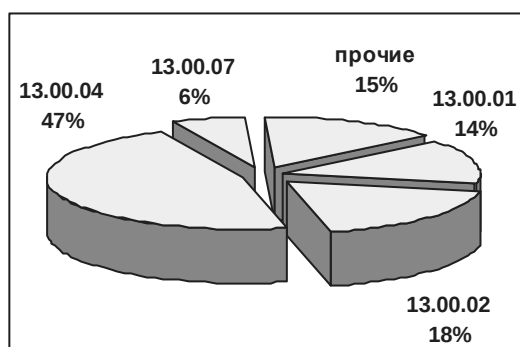


Рис. 1. Распределение тем диссертационных исследований по специальностям в 2013 году (по материалам [8]).

На три другие относительно востребованные педагогические специальности: 13.00.01 – Общая педагогика и история педагогики, 13.00.02 – Теория и методика обучения (по областям знаний), 13.00.07 – Теория и методика воспитания, приходится чуть более трети общего количества диссертационных тем, а оставшиеся шесть педагогических специальностей (13.00.03 – Коррекционная педагогика, 13.00.05 – Социальная педагогика, 13.00.06 – Теория и методика управления образованием, 13.00.08 – Дошкольная педагогика, 13.00.09 – Теория обучения, 13.00.10 – Информационно-компьютерные технологии в образовании) в общей сложности представлены приблизительно одной седьмой частью диссертационных тем.

При этом доля тематики по проблемам профессионального образования устойчиво растет уже, по крайней мере, в течение десятка лет как количественно (рис. 2), так и в относительном измерении (рис. 3). Увеличивается и количество предполагаемых докторских исследований по теории и методике профессионального образования (рис. 2): в 2013 году заявленные темы докторских диссертаций составили приблизительно 14,5% от общего количества диссертационных тем по данной специальности, для сравнения – в общем количестве одобренных Координационным советом диссертационных тем по педагогическим наукам докторские составили 15%).

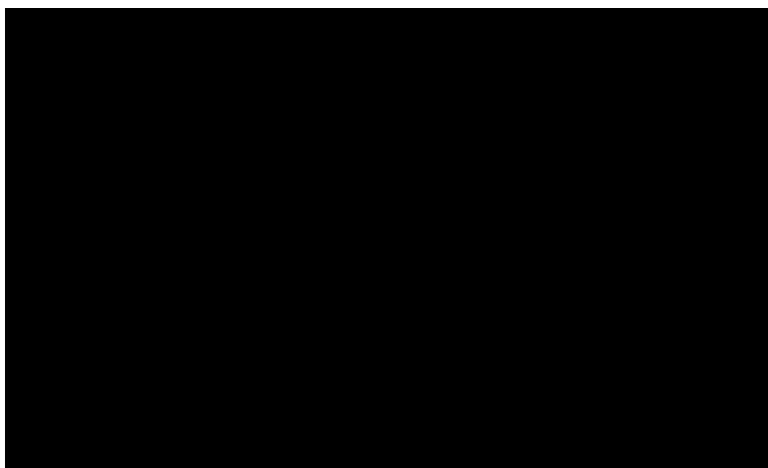


Рис. 2. Динамика роста количества диссертационных тем, зарегистрированных Координационным советом по специальности 13.00.04, по годам (по материалам [8]).

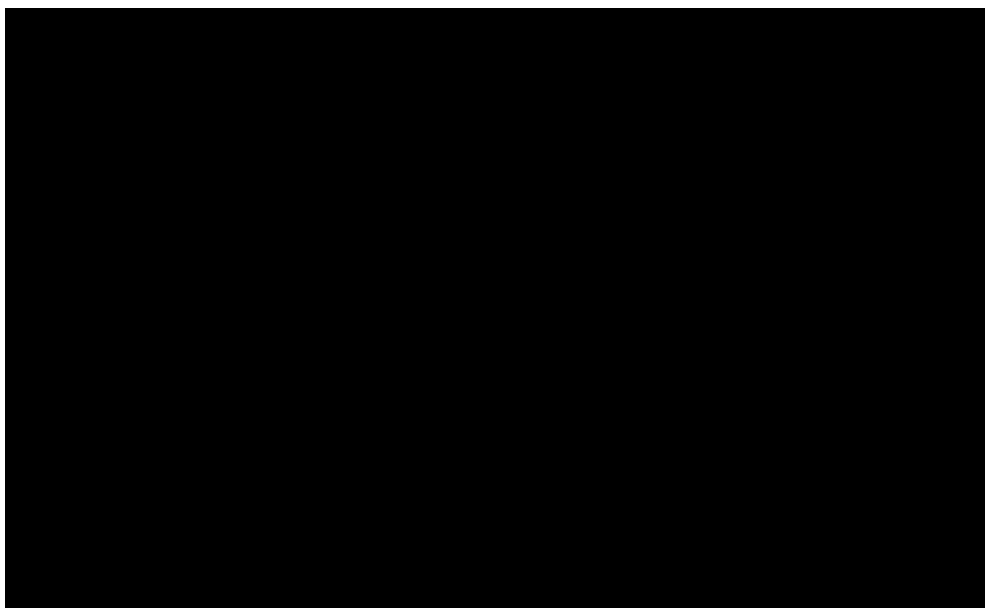


Рис. 3. Динамика доли тем по специальности 13.00.04 в общем количестве зарегистрированных Координационным советом диссертационных тем (по годам) (по материалам [8]).

Таким образом, исследования в области теории и методики профессионального образования являются наиболее многочисленными, что свидетельствует об особой привлекательности этой области для исследователей.

В наукометрии скорость роста числа научной документации обычно связывают с актуальностью данного научного направления или с его перспективностью. Можно ли этот принцип в полной мере перенести на документопоток, фиксирующий намерения (исследовательский интерес) к написанию диссертационных работ по педагогическим наукам? С нашей точки зрения, в данном случае «работает» целый комплекс факторов, определяющих привлекательность той или иной области педагогических исследований, среди которых не последнюю роль играют следующие обстоятельства:

- большая часть педагогических и научно-методических исследований проводится в связи с необходимостью повышения научной квалификации, выполняется в форме написания диссертационных работ без дополнительного финансирования;
- возможности исследователя ограничены наличными (не всегда значительными) информационными, научно-коммуникационными, финансовыми, материально-техническими ресурсами;
- внутри научного сообщества сформированы устойчивые представления об актуальности тех или иных научных направлений, их ценности и востребованности, а также оценки потенциальной и актуальной результативности научных направлений («диссертатбельность», «грантоспособность»).

В нашем исследовании статистический анализ научного документопотока, базовый для наукометрии, дополняется использованием контент-анализа, основанного на выделении и подсчете в исследуемом тексте слов-индикаторов (понятий), характеризующих определенные конкретные смыслы и являющихся важнейшими компонентами исследовательского аппарата диссертации.

С нашей точки зрения, контент-анализ диссертационных тем целесообразно строить на паспорте специальности. В качестве обязательных классификационных признаков в объекте и предмете исследования Паспорт специальности 13.00.04 – Теория и методика профессионального образования определяет следующие направления исследований:

- *уровень организации педагогического процесса* (профессионально-техническое образование, высшее образование, последипломное образование, дистанционное образование, самообразование, образование взрослых, профессиональное обучение на производстве);
- *виды объектов педагогического влияния* (учащиеся ПТУ, студенты (курсанты) вузов всех специальностей, специалисты, слушатели системы последипломного специального образования, слушатели центров занятости и учебных подразделений на производстве);
- *структура составляющей педагогической науки* (история и теория профессионального образования, частные дидактики);
- *отраслевая составляющая педагогической науки* (все виды отраслевой подготовки);
- *характер исследований* (фундаментальные, прикладные, сравнительные);
- *психологическое состояние субъектов образования* (субъекты образования в норме, субъекты образования с особыми потребностями).

На рис. 4 представлено распределение диссертационных тем по специальности 13.00.04, зарегистрированных Координационным советом в 2013 году, по уровням организации педагогического процесса.

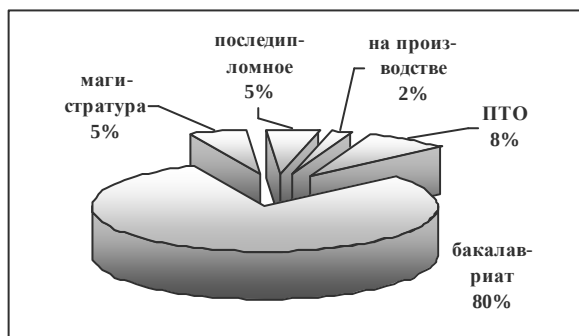


Рис. 4. Распределение по уровням организации педагогического процесса тем диссертационных исследований по специальности 13.00.04, зарегистрированных Координационным советом в 2013 году (по материалам [8]).

Статистический анализ показывает, что львиная доля (80%) предполагаемых диссертационных исследований касается проблем высшего образования по квалификационно-образовательному уровню «бакалавр»; еще 8% тематики приходится на профессионально-техническое образование; обучение в магистратуре, последипломное образование и обучение на производстве представлено в 2–5% исследований каждое. На диаграмме не представлены исследования по образованию взрослых и самообразованию, так как проблемы этого уровня организации образования в 2013 году исследовать не предполагалось.

Распределение диссертационных тем 2013 года по специальности 13.00.04 по отраслевой составляющей педагогической науки представлено на рис. 5.

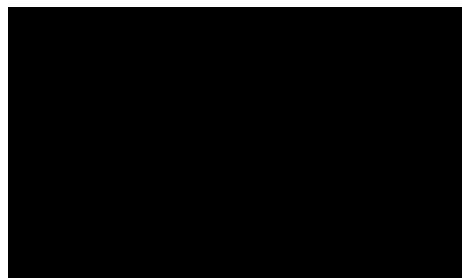


Рис. 5. Распределение по отраслевой составляющей педагогической науки тем диссертационных исследований по специальности 13.00.04, зарегистрированных Координационным советом в 2013 году (по материалам [8]): 1 – педагогическое образование; 2 – все прочие отрасли.

Чуть более половины всего массива заявленных диссертационных тем по теории и методике профессионального образования составляют исследования проблем педагогического образования; вторая половина предполагаемых диссертационных работ 2013 года посвящена проблемам профессионального образования по всем прочим отраслям, включая военное образование. Это не удивительно, так как более 90% диссертационных тем по специальности 13.00.04 представлены соискателями из педагогических университетов.

Наиболее значительная часть (около 67%) диссертаций по проблемам профессионально-технического образования планируется к выполнению в Институте профессионально-технического образования НАПН Украины; кроме того, по данной тематике закоординированы темы диссертационных исследований в Львовском научно-практическом центре профессионально-технического образования НАПН Украины, в Харьковском национальном педагогическом университете им. Г. Сковороды, в Тернопольском национальном педагогическом университете им. В. Гнатюка, в Житомирском государственном педагогическом университете им. И. Франко, в Винницком государственном педагогическом университете им. М. Коцюбинского.

Сложный характер педагогического процесса профессиональной подготовки предопределяет достаточно широкий спектр предметов диссертационных исследований. Обычно предмет исследования понимается как такой конкретный предметный аспект состояния и развития объекта, на который направлена познавательная и научно-практическая деятельность исследователя [9, с. 52].

Контент-анализ диссертационных тем 2013 года позволил в качестве наиболее востребованных предметов исследования выделить следующие проблемы:

- профессиональную подготовку специалистов, формирование отдельных профессиональных качеств или формирование готовности к выполнению/реализации отдельных профессиональных умений/навыков;
- формирование/развитие профессиональной компетентности и ее отдельных компонентов;
- формирование/развитие профессиональной культуры и ее отдельных компонентов;
- развитие профессионально-творческого потенциала личности;
- использование информационно-компьютерных технологий, дистанционного обучения;
- истории развития профессионального образования, сравнительных исследований;
- использование инновационных технологий обучения (здоровьесберегающих, интерактивных, арт-технологий и др.).

Распределение по объектам и предметам исследований массива диссертационных тем по специальности 13.00.04, одобренных Координационным советом в 2013 году, представлено на графической модели/схеме (рис. 6).

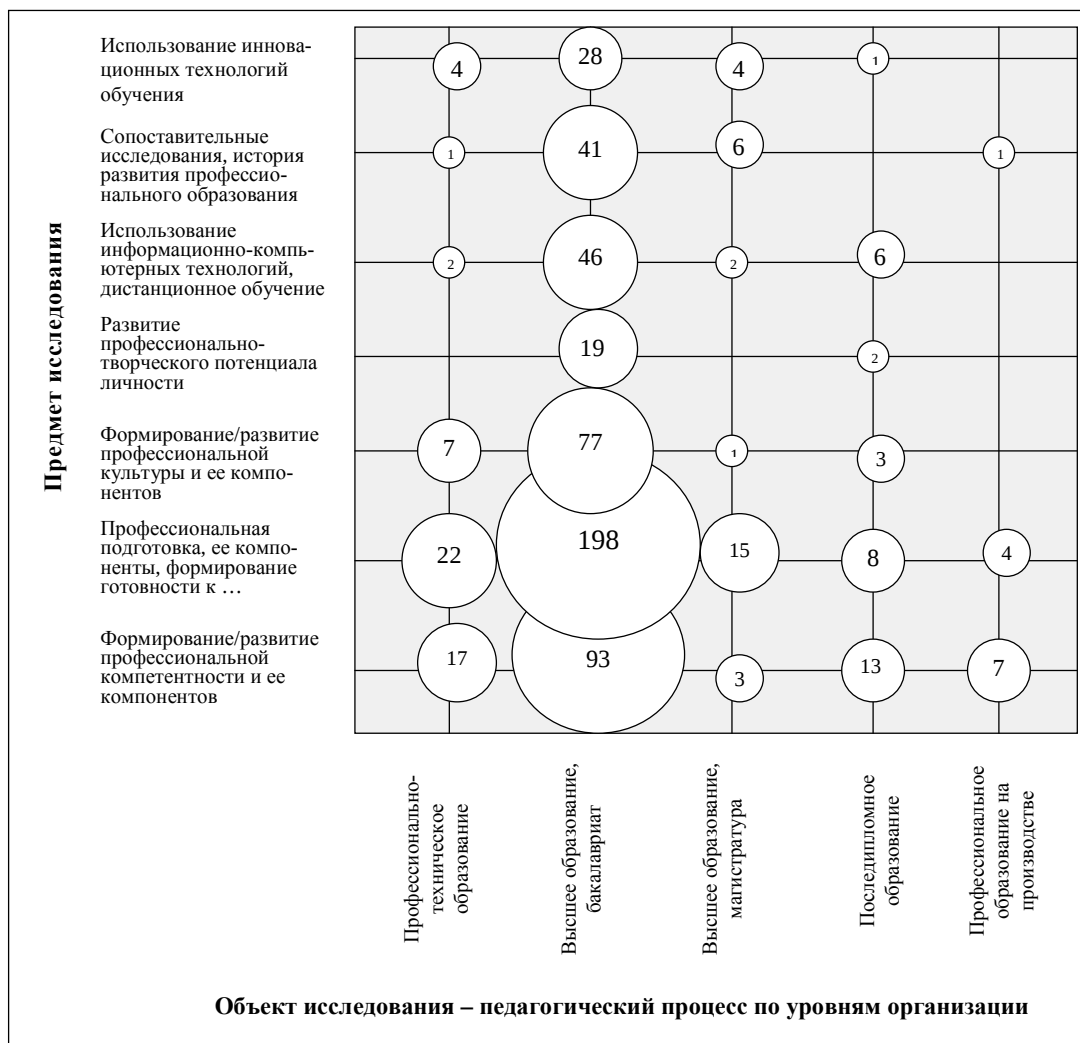


Рис. 6. Распределение по объектам и предметам исследования тем диссертационных исследований по специальности 13.00.04, зарегистрированных Координационным советом в 2013 году (по материалам [8]).

Схема наглядно выявляет приоритеты исследовательских интересов в области теории и методики профессионального образования. Диссертантов привлекают проблемы профессиональной подготовки будущих специалистов в условиях высшей школы, в основном на уровне бакалавриата, в значительно меньшей степени – на уровне магистратуры, что вполне объяснимо, если учесть, какую практическую учебную работу выполняют большинство соискателей – преподавателей высшей школы; в магистратуре, как правило, подготовку ведут уже «остепененные» научно-педагогические работники – профессора и доценты. Преподаватели системы последипломного профессионального и профессионально-технического образования в значительно меньшей степени вовлечены в работу по подготовке диссертаций на соискание научных степеней.

В планируемых диссертационных исследованиях, наряду с традиционным подходом к профессиональной подготовке через формирование/развитие отдельных ее составляющих и готовности будущих специалистов к выполнению/реализации отдельных профессиональных умений/навыков, предполагается использование компетентностного и культурологического подходов, а также информационно-компьютерных технологий. Проблемы дистанционного обучения в значительно меньшей степени привлекают соискателей научных степеней, также как и применение инновационных технологий (среди последних доминируют здоровьесберегающие, интерактивные, технологии арт-терапии). Слабо проявлен исследовательский интерес в области развития профессионально-творческого потенциала личности (отсутствуют заявки на диссертационные исследования по проблемам профессионально-творческого развития в рамках магистратуры, в сфере профессионально-технического образования, при профессиональном обучении на производстве) (рис. 7).

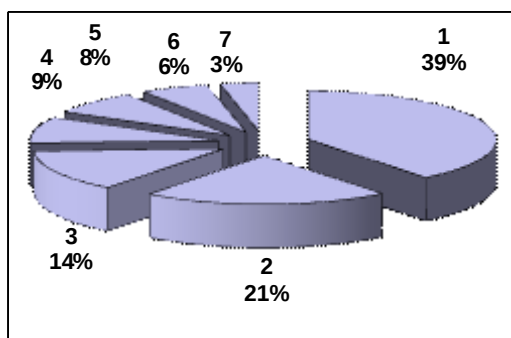


Рис. 7. Распределение по предметам исследований тем диссертационных исследований по специальности 13.00.04, зарегистрированных Координационным советом в 2013 году (по материалам [8]):

1 – профессиональная подготовка специалистов, формирование отдельных профессиональных качеств или формирование готовности к выполнению/реализации отдельных профессиональных умений/навыков; 2 – формирование/развитие профессиональной компетентности и ее отдельных компонентов; 3 – формирование/развитие профессиональной культуры и ее отдельных компонентов; 4 – использование информационно-компьютерных технологий, дистанционное обучение; 5 – история развития профессионального образования, сравнительные исследования; 6 – использование инновационных технологий; 7 – развитие профессионально-творческого потенциала личности.

Сравнительные исследования в области теории и методики профессионального образования также, в основном, касаются высшей школы. Среди стран, высшее образование которых является объектом исследования соискателей научной степени, лидируют такие страны, как США, Великобритания, Германия, Польша (на их долю приходится 65% заявленных исследований); представлены также другие страны ЕС (15%), Канада и Российская Федерация (10%), Австралия, Мексика и Япония.

Как известно, тема научного исследования, в том числе и диссертационного, – это отражение целостной системы элементов, формирующих исследовательский аппарат; без стройной методологической системы невозможно сконцентрировать научное исследование на достижение четко обозначенных целей, т. е. на получение конечного результата, который хотелось бы достичь исследователю для полного или частичного решения поставленной проблемы. Результатом научно-методического исследования, как правило, служит интеллектуальный информационный продукт, имеющий определенную новизну и практическую значимость (разработанные исследователем методики, методы, алгоритмы, модели, подходы, способы оценки результатов и др.). Особо следует подчеркнуть, что сущностной характеристикой цели как элемента методологического аппарата исследования является ее роль своеобразного «моста», объединяющего основной смысл проблемы и предмета исследования в их взаимосвязи.

Формулировка большинства (86%) тем докторских диссертаций традиционно включает слово сочетание «теоретические и методические основы», что, по сути, определяет цель соответствующего диссертационного исследования. В формулировках большей части (приблизительно 88%) тем кандидатских диссертаций, также традиционно, представлены только объект и предмет исследования; однако около 12% соискателей научной степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.04 в теме диссертации всё-таки определяют целевую установку (рис. 8).

Можно предположить, что повышение уровня общей исследовательской культуры и методологической грамотности исследователей в области педагогических наук будет способствовать более обоснованному выбору тем для диссертационных исследований и более продуманному их формулированию.

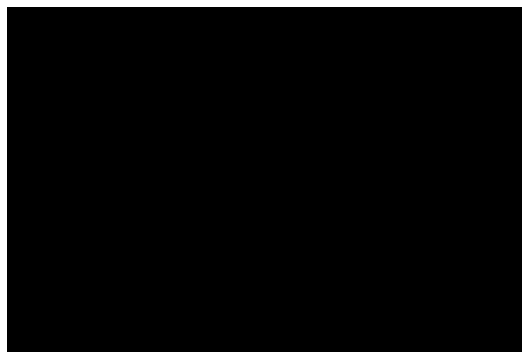


Рис. 8. Соотношение использования различных понятий, конкретизирующих целевую установку исследования, в формулировках тем кандидатских диссертаций по специальности 13.00.04, зарегистрированных Координационным советом в 2013 году (по материалам [8]): 1 – педагогические/организационно-педагогические условия; 2 – система (методическая); 3 – (педагогическая) технология; 4 – (педагогическое) проектирование; 5 – педагогическая диагностика; 6 – педагогический мониторинг; 7 – педагогическое сопровождение.

Выводы.

1. Исследовательский интерес к проблемам профессионального образования устойчиво растет в течение десяти лет как количественно, так и в относительном измерении; одновременно увеличивается количество регистрируемых докторских исследований по теории и методике профессионального образования.
2. Около 85% предполагаемых диссертационных исследований касаются проблем высшего образования и только 8% тематики приходится на профессионально-техническое образование; последипломное образование и обучение на производстве представлено в 2–5% исследований каждое.
3. Более половины всего массива заявленных в 2013 году диссертационных тем по теории и методике профессионального образования составляют исследования проблем педагогического образования.
4. В большинстве планируемых диссертационных исследованиях, наряду с традиционным подходом к профессиональной подготовке через формирование/развитие отдельных ее составляющих и готовности будущих специалистов к выполнению/реализации отдельных профессиональных умений/навыков, предполагается использование компетентностного и культурологического подходов, а также информационно-компьютерных технологий.
5. В формулировках приблизительно 88% тем кандидатских диссертаций по специальности 13.00.04 традиционно представлены только объект и предмет исследования; целевую установку в теме диссертации определяют только около 12% соискателей.
6. Объективная количественная информация, предоставляемая наукометрическим анализом, необходима для принятия решений в сфере научного менеджмента (управления научно-исследовательской деятельностью).

Литература

1. Налимов В. В. Наукометрия: Изучение развития науки как информационного процесса / В. В. Налимов, З. М. Мульченко. – М. : Наука, 1969. – 192 с.
2. Кирюшина О. Н. Наукометрические исследования в образовании как фактор развития научного потенциала / О. Н. Кирюшина // Вестник СГУТиКД. – 2011. – № 3(17). – С. 130–133.
3. Кирюшина О. Н. Научный потенциал системы образования: показатели, тенденции, перспективы / О. Н. Кирюшина // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 11. – С. 64–67.
4. Кирюшина О. Н. Наукометрические исследования как основа адекватного управления развитием ресурсов научного потенциала системы образования [Электронный ресурс] / О. Н. Кирюшина. – Режим доступа : http://www.rusnauka.com/13_EISN_2013/Pedagogica/4_136318.doc.htm.
5. Бедный Б. Наукометрические оценки продуктивности исследовательской работы аспирантов / Б. Бедный, А. Миронос, Т. Серова // Высшее образование в России. – 2006. – № 7. – С. 20–36.
6. Солнышков М. Е. Наукометрические характеристики современных научно-педагогических исследований : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / М. Е. Солнышков. – Ростов-на-Дону, 2006. – 253 с.
7. Кропотова Н. В. Исследовательский интерес как объект наукометрического анализа / Н. В. Кропотова // Ученые записки Крымского инженерно-педагогического университета. Выпуск 41. Педагогические науки. – Симферополь : НИЦ КИПУ, 2013. – С. 5–10.
8. Протоколи засідань Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://naps.gov.ua/ua/iccr/protocols/>.
9. Сафонова К. И. Теоретико-методологические подходы к определению конструктивных элементов исследовательского аппарата диссертации / К. И. Сафонова, У. В. Данилова // Университетское управление: практика и анализ. – 2009. – № 5. – С. 49–53.

Кропотова Н. В. Дослідницький інтерес у галузі теорії та методики професійної освіти в Україні

Резюме. У статті обговорюються результати наукометричного аналізу масиву тем дисертаційних досліджень зі спеціальності 13.00.04 – Теорія і методика професійної освіти, які були ухвалені Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних та психологічних наук в Україні у 2013 році. Зафіксований зріст дослідницького інтересу до проблем професійної освіти, що відбувся у збільшенні кількості зареєстрованих тем. Більш ніж половина усього масиву тем складають дослідження проблем педагогічної освіти. Біля 85% дисертаційних досліджень стосуються проблем вищої освіти, та тільки 8% тематики відносяться до професійно-технічної освіти.

Об'єктивна кількісна інформація, що її надає наукометричний аналіз, є необхідною для прийняття рішень у галузі наукового менеджменту.

Ключові слова: наукометричний аналіз, дослідницький інтерес, педагогічні дослідження, дисертація на здобуття наукового ступеню.

Кропотова Н. В. Исследовательский интерес в области теории и методики профессионального образования в Украине

Резюме. В статье обсуждаются результаты наукометрического анализа массива тем диссертационных исследований по специальности 13.00.04 – Теория и методика профессионального образования, одобренных Межведомственным советом по координации исследований в области педагогики и психологии в Украине в 2013 году. Зафиксирован рост исследовательского интереса к проблемам профессионального образования, выраженный в увеличении количества регистрируемых тем. Более половины всего массива тем составляют исследования проблем педагогического образования. Около 85% предполагаемых диссертационных исследований касается проблем высшего образования, и только 8% тематики приходится на профессионально-техническое образование.

Объективная количественная информация, предоставляемая наукометрическим анализом, необходима для принятия решений в сфере научного менеджмента.

Ключевые слова: наукометрический анализ, исследовательский интерес, педагогические исследования, диссертация на соискание научной степени.

Kropotova N. V. Research interest in the field of the theory and a practice of professional education and vocational training in Ukraine

Summary. The results of the scientometric analysis of the big set of themes of doctor's degree theses on speciality 13.00.04 – the Theory and Practice of professional education and vocational training approved by Interdepartmental council on coordination of researches in the field of pedagogics and psychology in Ukraine in 2013 are discussed in the article.

These themes are chosen as an indicator of research interest in the field of pedagogical sciences.

Growth of research interest to the professional education and vocational training problems, expressed in the increase in quantity of the registered themes is established.

More than a half of all the themes constitute researches of problems of pedagogical education. About 85% of prospective dissertational researches concern higher education problems, and only 8% of subjects deal with vocational training.

Approximately 88% of themes of doctor's theses on speciality 13.00.04 traditionally include only the object and the subject of research; only about 12% of authors of dissertations specify the purpose of the research in the dissertation theme.

The objective quantitative information given by the scientometric analysis is necessary for decision-making in the sphere of scientific management.

Key words: the scientometric analysis, research interest, educational research, doctor's degree theses.

УДК 377.36

Руденко Л. А., Литвин А. В.

НАУКОВО-ОРГАНІЗАЦІЙНІ ЗАСАДИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ У ПТНЗ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

Постановка проблеми. Сучасний тип гуманістично-інноваційної освіти, перехід до якого задекларовано в Національній доктрині розвитку освіти [1], передбачає оновлення цілей системи освіти, зокрема виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, обєрігати й примножувати цінності національної культури та громадянського суспільства, розвивати і зміцнювати суверенну, демократичну, правову державу. Як зазначає В. Г. Кремень, із цього випливає

ють завдання діяльності професійних навчальних закладів в умовах поступового впровадження в освітню галузь Національної рамки кваліфікацій: підготовка особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу, сучасної європейської цивілізації, орієнтується в реаліях і перспективах соціокультурного розвитку, готова до життя і праці у світі, що змінюється; формування кваліфікованих конкурентоспроможних кадрів, здатних до творчої праці, професійного зростання, опанування та впровадження інформаційно-комунікаційних та інших перспективних технологій тощо [2, с. 179–181].

На початку XIX ст. зростає значущість соціальних та економічних знань, інформаційної підготовки, творчих здібностей, професійно важливих якостей особистості. Тому підготовка кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) повинна забезпечувати формування цілісної, узгодженої системи загальноосвітніх, загальнопрофесійних і професійно орієнтованих знань і вмінь учнів, професійних якостей і компетенцій майбутніх фахівців, вимоги до якої визначено у державних стандартах професійно-технічної освіти.

Динамічні зміни у виробничих технологіях, професійній діяльності фахівців художнього профілю актуалізують потребу перегляду, переосмислення традиційних підходів до підготовки майбутніх кваліфікованих робітників для підприємств, що займаються виготовленням художньої продукції. Підвищені вимоги, які висуває нині суспільство до робітничих кадрів художнього профілю, зумовлюють відображення у змісті професійної освіти знань, умінь і навичок, спрямованих на розвиток у них творчого мислення, здатності до опанування раціональними прийомами трудової діяльності з урахуванням динамічних змін у технологіях виготовлення різноманітних виробів, застосування сучасного обладнання, зокрема, на основі ІКТ тощо.

Модернізація професійної підготовки фахівців художнього профілю передбачає обґрунтування нових концептуальних підходів у діяльності навчальних закладів художнього профілю, передусім оновлення змісту фахової підготовки, широкого застосування нових методик і технологій теоретичного та виробничого навчання, а також урахування провідних дидактичних вимог, серед яких такі:

- цілеспрямованість майбутнього фахівця у професії;
- орієнтація на професійний розвиток особистості учня;
- формування потреби самопізнання, усвідомлення учнем особистісного значення процесів самовиховання, професійного самовдосконалення;
- випереджувальний підхід до професійної підготовки;
- формування професійної мобільності;
- систематичність, послідовність, наступність і безперервність навчання;
- наочність професійного навчання;
- поєднання теоретичної підготовки з формуванням професійних умінь і навичок, а також професійним і художньо-естетичним вихованням;
- самостійність у процесі оволодіння професією;
- творчий характер професійної підготовки [3; 4, с. 165].

Аналіз досліджень і публікацій. Вихідними теоретичними положеннями нашого дослідження слугують ґрунтовні праці з дидактики професійної школи (С. Я. Батишев, А. П. Беляєва, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало, О. М. Новіков, В. О. Радкевич та ін.), теорії професійної освіти (В. Ю. Биков, Г. П. Васянович, С. У. Гончаренко, Р. С. Гуревич, О. А. Дубасенюк, О. С. Дубинчук, В. В. Краєвський, П. Г. Лузан, О. М. Новіков, В. В. Ягупов та ін.), естетизації освіти (І. А. Зязюн, Н. Є. Миропольська, О. П. Рудницька та ін.), концептуальної ідеї педагогіки професійно-технічної освіти (В. С. Безрукова, А. П. Беляєва, Н. В. Кузьміна, Л. Б. Лук'янова, В. Є. Скульська, І. П. Смірнов, О. І. Щербак та ін.), психологічних особливостей формування професійних умінь і навичок (І. Д. Бех, Г. С. Костюк, Н. В. Кузьміна, З. В. Решетова, Н. Ф. Тализіна та ін.), модернізації підготовки кваліфікованих робітників у ПТНЗ художнього профілю (О. В. Аніщенко, О. М. Отич, В. О. Радкевич та ін.).

Нові підходи до реформування змістовно-структурних і дидактичних засад професійної підготовки фахівців художнього профілю передбачені в Концепції професійно-художньої освіти. Загальна ціль професійно-художнього навчання в контексті гуманістичної парадигми освіти впливає із загальнолюдських ідеалів, національних традицій, соціального замовлення суспільства, держави, галузі художнього виробництва, є комплексною і включає компетентнісний, освітній, виховний і розвивальний компоненти, які взаємопов'язані та спрямовані на залучення учнівської молоді до оволодіння загальнолюдськими цінностями, системою гуманітарних, фундаментальних і спеціальних знань, способами творчої професійно-художньої діяльності, багатством духовної та матеріальної культури людства в цілому, і зокрема українського народу, й на цій основі виховання та розвиток особистісних і професійно-значущих якостей майбутніх фахівців з художніх професій [5; 6, с. 57].

Вивчення психолого-педагогічної та методичної літератури з проблем професійної освіти, а також дослідження масової педагогічної практики свідчить, що, незважаючи на численні пошуки в напрямі

наукового осмислення модернізації освітнього процесу, поза увагою дослідників залишилися важливі питання оновлення моделі навчання, впровадження сучасних методик і технологій професійно-художньої підготовки майбутніх фахівців у системі профтехосвіти з урахуванням вимог до рівня їхньої професійної компетентності. Аналіз теорії та практики інноваційного підходу до професійно-художньої освіти дає підстави зробити висновок, що ця проблема розкрита частково; водночас вона є надзвичайно актуальною, оскільки художня освіта є важливою складовою вітчизняної духовної культури, а в умовах глобалізації її значущість не лише не зменшується, а суттєво зростає. Формування мобільних, різнобічно розвинених фахівців художнього профілю, здатних адаптуватися до соціально-економічних змін та успішно самореалізовуватися в інформаційному суспільстві, є одним із пріоритетних завдань відтворення трудових ресурсів.

Метою нашої статті є обґрунтування доцільності впровадження інноваційних технологій у професійно-художню освіту з метою розвитку професійної компетентності учнів, активізації їхньої навчальної діяльності та прищеплення їм необхідних професійних якостей; необхідності поєднання здобутків вітчизняної і зарубіжної науки та практики стосовно модернізації ПТНЗ художнього профілю, оновлення змісту та технологій навчання відповідно до нової парадигми освіти.

Виклад основного матеріалу. В умовах становлення нової, європейської ідентичності особистості усвідомлення української нації як повноправного члена світової спільноти особливого значення набуває підтримання в молоді національного духу, формування етнокультурної ідентичності, що передбачає усвідомлення людиною себе як носія національного генотипу, національного світогляду, відчуття своєї приналежності до культури народу, формування відповідних установок, вибір і прийняття власної соціальної ролі в етнічній спільноті [7, с. 74].

Сучасна система мистецької, та професійно-художньої освіти зокрема, складалася протягом багатьох десятиліть. Її головними засадами є безперечна орієнтація на загальнолюдські цінності та послідовна опора на національні традиції. Мистецтво, художня діяльність завжди вважалися надзвичайно важливими у вихованні духовно багатой особистості. Усвідомлена ще від прадавніх часів роль мистецтва у формуванні індивідуальності, збагаченні внутрішнього світу людини спонукала до введення мистецького компонента в освітній процес у навчальних закладах різних рівнів і типів – школах (братських, початкових тощо), колегіумах, духовних семінаріях та академіях, згодом гімназіях, класичних університетах тощо. Крім того, в Україні до XIX ст. існували поодинокі спеціалізовані навчальні заклади творчого спрямування [8, с. 23].

Під художньою професією розуміють конкретний вид роботи в одній із галузей виробництва, що потребує спеціальних і художніх знань, умінь і практичних навичок для її виконання. Кожна з професій, зазвичай, має декілька спеціалізацій, які потребують формування додаткових знань і вмінь. На думку Т. В. Новацького, художні професії слід віднести до таких, «у яких праця відбувається лише за допомогою інтелектуальних операцій» [9, с. 122].

Метою професійно-художньої освіти є одержання систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних для реалізації художньої діяльності відповідно до здібностей, нахилів, професійних інтересів особистості, всебічного розвитку таланту, інтелектуального та художнього мислення, національної самосвідомості; формування в майбутніх фахівців психології сприймання (відчуття кольору, форми, естетичних якостей виробу), культури праці, спілкування. Реалізація цієї мети спрямована на формування в учнів наукового світогляду, почуття суспільного обов'язку, розвиток пізнавальної діяльності, виховання особистого позитивного ставлення до процесу праці, художньої творчості та її результатів [10, с. 1].

У радянські часи підготовка кваліфікованих робітників художнього профілю здійснювалась згідно з навчальними планами і програмами для професійно-технічних і технічних училищ, розробленими у Всесоюзному науково-методичному центрі професійно-технічного навчання молоді. Навчальні плани і програми були обов'язковими для виконання, а вказані в них переліки предметів і послідовність їх вивчення, кількість годин, відведених на вивчення кожного предмета, а також перелік предметів, винесених на екзамени, не могли бути змінені без дозволу Державного комітету СРСР з ПТО. Збірники навчальних програм, які виконували функцію освітніх стандартів у професійно-художній підготовці робітничих кадрів, на думку В. О. Радкевич, були недосконалими. Передусім, вони не враховували у змісті підготовки фахівців територіальну специфіку художніх промислів, яким притаманні народні традиції, регіональних особливостей національного мистецтва тощо [11, с. 196].

Згідно з сучасними поглядами, реалізація гуманістичних цінностей в освіті має бути спрямована на підвищення загальної культури особистості, прилучення молоді до національних і загальнолюдських цінностей, що потребує посилення культурологічної спрямованості освіти. Виховання художньої культури особистості в системі професійної освіти, як слушно зауважує І. А. Зязюн, передбачає гармонізацію особистості професіонала, розвиток його духовності; забезпечення цілісності його суб'єктивної картини світу; наповнення гуманістичним змістом його професійних знань; формування

в нього професійно значущих естетичних якостей і художніх здібностей; вироблення активного творчого ставлення до навколишньої дійсності, спроможності знаходити прекрасне в житті та професійній діяльності, прагнення зберігати і примножувати його [12]. Високий рівень художньої культури фахівця виявляється в почутті задоволення від процесу та результатів своєї професійної діяльності й зумовлює, в свою чергу, прагнення до оригінальних, творчих вирішень поставлених професійних завдань.

Важливою особливістю художньої культури є її здатність удосконалювати особистість духовно, морально, а також фізично, що цілком відповідає уявленням, які склалися зі стародавніх часів і актуальні донині, про всебічно й гармонійно розвинену особистість, яка поєднує «духовне багатство, моральну чистоту й фізичну досконалість» [13]. Основним предметом педагогічних зусиль у навчанні, на думку Н. Є. Миропольської, має бути цілеспрямований вплив на формування художньої культури учнів у ході засвоєння основ мистецтва як сфери вищого духовного відображення естетичного. При цьому під стратегією формування художньої культури слід розуміти розвиток неповторного ансамблю психічних сил людини, її художнього «Я» [14, с. 20].

Підготовка фахівців художнього профілю тісно пов'язана з необхідністю розвитку емоційно-чуттєвого світосприймання. Художня творчість, на відміну від інших видів діяльності, вимагає естетичного переживання як невід'ємного базового компонента художнього сприймання. Матеріальне й духовне у ній взаємно ототожнюються, а не просто поєднуються або врівноважуються, тобто вступають в особливий зв'язок, в якому виникають нові системні властивості [15, с. 183]. Художня творчість є цілеспрямованим трудовим процесом, розрахованим на передачу людям певних думок і почуттів, і водночас передбачає духовне задоволення, радість від процесу перетворення реальності [15, с. 190].

Особливістю художньої діяльності є те, що в ній поєднуються всі види людської діяльності:

- пізнавальна, за допомогою якої суб'єкт проникає в глибокий об'єкт, вивчає його не змінюючи;
- перетворювальна, спрямована на зміни (ідеальні або реальні) об'єкта, на створення того, чого раніше не існувало;
- ціннісно-орієнтовна, яка визначає значення об'єкта для суб'єкта, причому об'єкт для суб'єкта є носієм цінностей, котрі він співвідносить зі своїми ідеалами та намірами;
- комунікативна, що забезпечує спілкування людей, їхню взаємодію як подібних і рівних суб'єктів [15; 16, с. 15].

Очевидно, що в художній практиці відображається споконвічна синкретичність, а сама вона, об'єднуючи його пізнання, оцінку, перетворення, спілкування людей, виступає як сукупний, єдиний і цілісний вид діяльності [16, с. 17]. Таким чином, художня творчість є складним комплексом різних видів і типів людської діяльності; це своєрідна, індивідуальна, в кожному випадку неповторна єдність праці (розумової та фізичної), дискурсивного та інтуїтивного пізнання, єдність думки і почуття [17, с. 11]. У художній творчості відбувається своєрідний синтез діяльнісних форм з метою створення матеріальних і духовних цінностей і пізнання дійсності.

У сучасних соціально-економічних умовах розвитку художнього виробництва ринку праці потрібні фахівці, які легко адаптуються до нових виробничих відносин, змін у технологіях проектування та виготовлення витворів образотворчого і декоративно-ужиткового мистецтва. А це спонукає до постійного самовдосконалення, оволодіння знаннями на високому рівні інтелектуального розвитку, підвищення професійної майстерності. Зростаючі вимоги потребують запровадження нової системи професійного навчання – ступеневої, яка забезпечує формування не просто високопрофесійних майстрів, а творчих особистостей, спрямованих на постійне самовдосконалення в мистецтві, відродження народних традицій, активну участь у культуротворчих процесах тощо [11, с. 191–192].

Неперервність професійно-художньої освіти сьогодні розглядається як комплекс державних і приватних навчальних закладів художнього профілю, що забезпечують організаційну та змістовну єдність, наступність і взаємозв'язок усіх ланок професійно-художньої освіти з урахуванням актуальних і перспективних суспільних та економічних потреб, особистісних прагнень і можливостей. Урахування нових психолого-педагогічних концепцій, культурологічних, дидактичних теорій, методичних орієнтацій забезпечують неперервній професійно-художній освіті конкурентоспроможність, відкритість, гнучкість, інтеграцію в міжнародний освітній простір [11, с. 206].

На нашу думку, оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців художнього профілю має базуватися на таких професійно-значущих якостях особистості, як уміння планувати свою діяльність, працювати самостійно з елементами творчості, вміти критично аналізувати одержані результати, тобто має розвинуту культуру праці. Перетворення в професійно-художній освіті спрямовано на забезпечення можливості для творчого зростання особистості майбутнього митця (майстра-художника), формування національних, культурно-естетичних цінностей якісної професійної підготовки фахівців художнього профілю, розвиток їхньої здатності до самореалізації в індивідуальній і колективній художній діяльності; оволодіння відповідними кваліфікаціями і компетенціями, необхідними для

професійної мобільності та конкурентоспроможності на ринку праці, а також для соціального визнання кожного випускника художнього навчального закладу митцем, професіоналом у художньому середовищі [18]. Професійна компетентність фахівця цього профілю означає вміння створити художній твір в обраному виді мистецтва (художнього ремесла), здатність розвивати власний талант і природну обдарованість, уміння розраховувати свої інтелектуальні, творчі та організаційні ресурси, самостійно формувати світоглядні основи творчості на сучасному етапі соціальних перетворень [19, с. 32–33].

Теоретичні основи змісту професійної підготовки робітників за професіями художнього профілю, як уже зазначалося, зумовлені народними художніми традиціями, зокрема місцевими, адже без поглибленого вивчення та засвоєння народного мистецтва неможливо підготувати духовно багатого конкурентоспроможного фахівця. Водночас життя спонукає до активного впровадження у професійну підготовку фахівців художнього профілю інформаційно-комунікаційних технологій навчання, застосування сучасного обладнання, комп'ютерної та телекомунікаційної техніки. У процесі модернізації системи підготовки фахівців, оновлення змісту професійно-технічної освіти важливим є розроблення та впровадження в навчальний процес цілісної методики, орієнтованої на новітні технології навчання, електронні освітні ресурси.

Відповідно до міжнародних підходів, фахівці художнього профілю класифікуються як професіонали, яким властивий просторовий тип інтелекту – спроможність мислити в трьох вимірах, комбінаторні здібності, здатність до запам'ятовування й відображення наочно-образної інформації. Художня творчість базується на здатності особистості до конкретно-образного, проектного мислення, маніпулювання різними типами інформації, розумового конструювання, інтегративної діяльності та просторової уяви. Тому в системі професійної художньої освіти проектне навчання і формування проектного мислення майбутніх фахівців має особливе значення.

Практика свідчить, що найбільш ефективно впливає на внутрішній світ майбутніх фахівців, допомагає зорієнтуватися в навколишньому житті, вчить сприймати красу, стимулює до розвитку творчого мислення, уяви, пам'яті, створює умови для творчої самореалізації такий вид навчальної діяльності, як художнє конструювання. При цьому в навчально-виховному процесі відбувається поєднання графічної, колористичної, художньо-етнічної, біонічної, модельно-макетної видів робіт та інтегрування трьох складових їхньої діяльності: естетичної, образотворчої та конструкторсько-технологічної, які гармонізують весь вплив на творчий розвиток учнів [20, с. 223].

Особливості сучасної епохи потребують переосмислення традиційних і формування нових шляхів реалізації завдань, поставлених законодавством України перед системою освіти. Насамперед це подолання стандартизованого, «безликого» характеру освіти, переважання репродуктивних методів роботи. Зарубіжна наукова думка для вирішення цих проблем пропонує формування системи інноваційної креативної освіти, методологічною парадигмою якої має стати творчість як пошук і практичне створення оригінального, нового, прогресивного, унікального, соціально значущого. Згідно з концепцією креативної освіти, формування духовно розвинутої творчої особистості передбачає передусім участь майбутніх фахівців у активних дослідженнях, проектному та проблемному навчанні, на основі яких відбувається становлення власної системи знань та їх аксіологізація завдяки рефлексії ціннісного та смислового аспектів. У зв'язку з цим очевидно є необхідність створення якісно нового навчально-методичного забезпечення (програми, підручники, навчально-методичні посібники, дидактичні матеріали, творчі завдання різної складності, мультимедійні електронні освітні ресурси різного типу тощо) на основі поєднання синергетичного, культурологічного, аксіологічного, компетентнісного та інформаційного підходів до професійно-художньої освіти.

У свою чергу максимальне та багатоманітне використання новітніх педагогічних технологій потребує розвитку методологічної, методичної та дослідницької культури педагогічних працівників ПТНЗ художнього профілю шляхом пошуку й реалізації якісно нових підходів до їхньої професійної підготовки. Педагог професійно-художнього навчального закладу має бути митцем, здатним подолати стереотипи традиційної художньо-педагогічної діяльності, володіти сучасними художніми технологіями, професійно-художньою майстерністю та необхідним потенціалом знань, умінь і навичок для забезпечення ефективного викладання професійно орієнтованих предметів художнього профілю на всіх етапах навчання [20, с. 226].

Усі зазначені в статті науково-організаційні аспекти модернізації професійної підготовки у ПТНЗ художнього профілю відображає прогностична модель професійно-художньої освіти – варіативно-модульний навчально-виробничий комплекс, який забезпечує методологічні принципи якісного оновлення підготовки майбутніх фахівців художнього профілю шляхом створення інноваційного освітнього середовища, впровадження сучасних технологій навчання, підвищення варіативності освітніх програм та ефективності форм і методів навчання, постійного моніторингу якості освіти, конкретизації планування та вдосконалення управління цими процесами.

Отже, в теперішній науково-освітній системі України професійно-художня освіта, виконуючи функції збереження традицій національної культури, є важливою складовою сучасного культурного контексту, а також збереження вікових традицій народної культури. Модернізаційні процеси в цій галузі освіти спрямовані на подолання розриву між чинною системою професійної підготовки та інноваційними соціокультурними процесами і ґрунтуються на ідеях варіативності, наступності, багаторівневості, безперервності професійно-художньої освіти.

Побудова інноваційної системи професійно-художньої освіти можлива за умов диверсифікації та регіоналізації цієї освітньої галузі, розширення мережі професійно-технічних навчальних закладів художнього профілю; створення навчально-виробничого комплексу, що забезпечує ефективність професійно практичної підготовки; поліпшення якості професійно-художньої освіти шляхом створення інноваційного освітнього середовища з метою оновлення змісту навчання та впровадження сучасних освітніх технологій, у тому числі комп'ютерно орієнтованих, та електронних освітніх ресурсів; збереження національних традицій і відродження зникаючих художніх промислів і ремесел; розвитку регіональних професійно-художніх творчих шкіл; збалансованої кадрової політики та стратегічного планування розвитку економіки на галузевому регіональному рівні, яка забезпечувала б створення умов для оптимального задоволення потреби особистості в отриманні художньої професії в галузі мистецтва, а ринок праці – в затребуваних творчих кадрах.

Модернізація системи професійно-художньої освіти забезпечить розвиток національної освітньої мережі художніх навчальних закладів на інноваційних принципах та їх інтеграцію у світовий освітній простір; закріплення практики децентралізованого управління (на основі таких принципів управління, як програмно-цільовий метод, стратегічний менеджмент, стратегічне планування, моделювання і прогнозування) і регіоналізації підготовки конкурентоспроможних фахівців художнього профілю (переорієнтації професійної діяльності на організаційно-управлінському, педагогічному, змістовому та творчому рівнях); упровадження в заклади професійно-художньої освіти нових теоретичних концепцій, художніх ідей, методик навчання та форм виховання учнів; формування нового типу освічених фахівців художнього профілю, що базується на моделі творчої особистості.

До першочергових завдань вітчизняної педагогічної науки відносимо осмислення кращого світового досвіду, виявлення тенденцій, прогресивних ідей, концепцій і моделей розвитку професійно-художньої освіти в різних країнах; теоретико-методологічне обґрунтування, організаційно-методичне забезпечення і прогнозування процесу подальшого розвитку професійно-художньої освіти, розроблення принципів і змісту її багаторівневої побудови, дослідження психолого-педагогічних і соціально-економічних чинників підвищення якості професійно-художньої підготовки, обґрунтування оптимальної структури навчального процесу системи професійно-художньої освіти, міждисциплінарного та прогностичного підходів до нагальних проблем професійної освіти фахівців художнього профілю з урахуванням загальноосвітніх глобалізаційних та інтеграційних тенденцій, а також застосування електронних освітніх ресурсів у цій освітній галузі.

Література

1. Національна доктрина розвитку освіти : затверджено Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. № 347/2002 // Освіта. – 2002. – № 26. – С. 2–4.
2. Кремень В. Г. Освіта і наука України : шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В. Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.
3. Батышев С. Я. Подготовка рабочих кадров / С. Я. Батышев. – М. : Экономика, 1984. – 247 с.
4. Беляева А. П. Дидактические принципы профессиональной подготовки профтехучилищах : метод. пособ. / А. П. Беляева. – М. : Высшая школа, 1991. – 208 с.
5. Радкевич В. О. Концепція професійно-художньої освіти / В. О. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2000. – № 2. – С. 43–47.
6. Радкевич В. Обґрунтування цілей професійно-художнього навчання фахівців художніх промислів і ремесел / В. Радкевич // Професійно-художня освіта України : зб. наук. праць / [редкол. : І. А. Зязюн, В. О. Радкевич, Н. М. Чепурна та ін.]. – К. ; Черкаси : Черкаський ЦНТЕІ, 2007. – Вип. IV. – С. 55–64.
7. Отич О. Українське народне мистецтво у формуванні етнокультурної ідентичності особистості / О. Отич // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка : зб. наук. праць. – К. : Вид-во ІПТО НАПН України, 2011. – Вип. 2. – С. 74–81.
8. Творчий розвиток особистості засобами мистецтва : навчально-методичний посібник / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – 280 с.
9. Новацький Т. В. Людська праця. Аналіз поняття / Т. В. Новацький ; [переклад з пол. Ю. Родик]. – Львів : Літопис, 2010. – 182 с.
10. Ковальчук В. І. Формування культури праці учнів ПТНЗ художнього профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / В. І. Ковальчук. – К., 2005. – 23 с.
11. Радкевич В. Ступенева професійно-художня освіта в Україні як педагогічна система / В. Радкевич // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – 2001. – Вип. 3. – С. 191–206.

12. Зязюн І. А. Національна державна комплексна програма естетичного виховання / укл. І. А. Зязюн, О. М. Семашко // Рідна школа. – 1995. – № 12. – С. 29–52.
13. Кремень В. Г. Педагогічна освіта в контексті цивілізаційних змін / В. Г. Кремень // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти : педагогічна майстерність, творчість, технології : зб. наук. праць / за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – Харків : НТУ «ХПІ», 2007. – С. 3–8.
14. Миропольська Н. Є. Виміри сформованості художньої культури школярів / Н. Є. Миропольська // Мистецтво та освіта. – 2001. – № 3. – С. 20–23.
15. Каган М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб. : ТОО ТК «Петрополис», 1996. – 416 с.
16. Основи художньої культури : навч. посібник для вищ. навч. закладів : в 2-х ч. / за ред. В. О. Лозового, Л. В. Ануциної. – Харків : Основа, 1997. – Ч. 1. Теорія та історія світової художньої культури. – 320 с.
17. Громов Е. С. Художественное творчество : опыт эстетической характеристики некоторых проблем / Е. С. Громов. – М. : Политиздат, 1970. – 263 с.
18. Локшин В. Організаційно-педагогічні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників з професій народних художніх промислів: студійний аспект [Електронний ресурс] / В. Локшин // Теорія і практика професійно-технічної освіти в контексті інтеграції України в європейській освітній простір 23–24 квітня 2008 року. – К., 2008. – Режим доступу : <http://uadocs.exdat.com/docs/index-7063.html?page=4#348126>.
19. Зива В. Ф. Прогностическая модель и стратегия построения инновационной системы художественного образования в России : автореф. дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.01 «Теория и методика профессионального образования» / В. Ф. Зива. – М., 2009. – 47 с.
20. Сотська Г. І. Технологія творчого розвитку особистості засобами художнього конструювання / Г. І. Сотська // Творчий розвиток особистості засобами мистецтва : навчально-методичний посібник / [за ред. Н. Г. Ничкало]. – Чернівці : Зелена Буковина, 2011. – С. 217–240.

Руденко Л. А., Литвин А. В. Науково-організаційні засади модернізації професійної підготовки у ПТНЗ художнього профілю

Резюме. У статті обґрунтовано доцільність впровадження інноваційних технологій у професійно-художню освіту з метою розвитку професійної компетентності учнів, активізації їхньої навчальної діяльності та прищеплення їм необхідних професійних якостей, а також необхідність поєднання здобутків вітчизняної методики із зарубіжною наукою та практикою стосовно модернізації ПТНЗ художнього профілю, оновлення змісту та технологій навчання відповідно до нової парадигми освіти. Для цього слід розробити конкретні методичні рекомендації, які забезпечать прогнозований результат професійно-художньої підготовки.

Концептуальна ідея модернізації професійно-художньої освіти полягає в тому, що підвищення якості професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників художнього профілю можливе за умови створення інноваційного освітнього середовища, в якому учень спроможний отримати компетенції, необхідні для його художньо-естетичного, професійного й особистісного розвитку.

Ключові слова: модернізація, професійно-художня освіта, ПТНЗ художнього профілю, художня культура, художня творчість, педагогічні працівники, компетентність.

Руденко Л. А., Литвин А. В. Научно-организационные основы модернизации профессиональной подготовки в ПТУЗ художественного профиля

Резюме. В статье обоснована целесообразность внедрения инновационных технологий в профессионально-художественное образование с целью развития профессиональной компетентности учащихся, активизации их учебной деятельности и воспитания у них необходимых профессиональных качеств, а также необходимость сочетания достижений отечественной методики с зарубежной наукой и практикой модернизации ПТУЗ художественного профиля, обновления содержания и технологий обучения в соответствии с новой парадигмой образования. Для этого следует разработать конкретные методические рекомендации, которые обеспечат прогнозируемый результат профессионально-художественной подготовки.

Концептуальная идея модернизации профессионально-художественного образования заключается в том, что повышение качества профессиональной подготовки будущих квалифицированных рабочих художественного профиля возможно при условии создания инновационной образовательной среды, в которой учащийся сможет обрести компетенции, необходимые для его художественно-эстетического, профессионального и личностного развития.

Ключевые слова: модернизация, профессионально-художественное образование, ПТУЗ художественного профиля, художественная культура, художественное творчество, педагогические работники, компетентность.

Rudenko L., Lytvyn A. Scientific and Organizational Grounds of Professional Training Modernization at Vocational Schools of Arts

Summary. The article deals with the feasibility of implementing innovative technologies in vocational and artistic education to develop students' professional competence, to intensify their training and to bring up

professional skills necessary for them, as well as the need to combine the achievements of the national methods with foreign science and practice in modernization of vocational schools of arts and to update the content and technology of training under the new paradigm of education. The specific guidelines that provide a predictable result of professional and artistic training should be developed.

The conceptual idea of upgrading vocational and artistic education is that improving the quality of professional training of skilled workers of artistic profile is possible only through creating the innovative educational environment where a student is able to gain the competence necessary for his or her artistic and aesthetic, professional and personal development.

Key words: modernization, vocational and artistic education, vocational school of arts, art culture, arts, teaching staff, competence.

УДК 378.004

Соколюк О. В.

МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОСНОВ ЗДОРОВ'Я

Постановка проблеми. На сьогоднішній день державна політика у сфері освіти спрямована на пошук нових підходів до організації навчального процесу, модернізацію ідеологічної, філософської та педагогічної парадигми. Суспільству потрібні освічені, етичні, відповідальні люди, які можуть самостійно приймати й ухвалювати рішення в ситуації вибору, прогнозувати їх можливі наслідки; фахівці, які відрізняються мобільністю, конструктивністю, креативністю мислення. Враховуючи те, що актуальною проблемою сьогодення є здоров'язбереження підростаючого покоління, гостро постає питання формування компетентного фахівця, який володіє міцними знаннями та вміннями, здатний до постійного професійного розвитку.

Аналіз літератури. Окремим питанням процесу педагогічного моделювання присвячені роботи таких дослідників, як Т. Андрющенко, А. Шибя, О. Дахіна, Л. Савчук, М. Романишин та ін. Автори переконливо доводять про дієвість моделювання у контексті особистісно-орієнтованого підходу до навчання, однак наукових робіт, які присвячені питанню створення моделей формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я, нами виявлено не було.

Моделювання використовується у різноманітних галузях педагогічних досліджень для відображення системності педагогічних об'єктів, взаємозв'язків і взаємозалежностей їх компонентів. За допомогою педагогічного моделювання прогноуються та наочно відображаються явища освітнього процесу. Згадані вище автори зазначили, що моделювання як універсальний метод пізнання допомагає унаочнити складові частини моделі, проаналізувати її функції і визначити дієвість, а також забезпечує можливість ефективної організації та управління навчально-виховним процесом. Моделювання передбачає розробку компонентів педагогічного процесу. У структурі моделі чітко проглядаються два вихідних поняття: дидактична мета та технологія її досягнення, зумовлені умовами та змістом діяльності [1, с. 16]. Моделлю є створений з метою одержання і зберігання інформації спеціальний об'єкт, який відображає властивості, характеристики і його зв'язки – оригіналу довільної природи, що є суттєвими для суб'єкта [2]. Модель об'єкта має багаторівневу структуру і являє собою інформаційний контекст, на тлі якого протікають освітні процеси. Чим багатшою є інформаційна модель об'єкта, тим вищими є можливості її маніпулювання і тим кращою та різноманітнішою є якість прийнятих рішень [3; 4].

Аналіз теоретичного стану проблеми й існуючої практики підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до професійної діяльності дозволяє стверджувати про наявність потреби у визначенні підходів до побудови моделі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я.

Мета статті – на основі аналізу загальних теоретико-методологічних підходів до професійної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я розробити модель формування інформаційної компетентності таких фахівців.

Виклад основного матеріалу. Сформованість інформаційної компетентності майбутнього фахівця визначається знаннями про інформацію, інформаційні процеси, моделі і технології; вміннями і навичками застосування засобів і методів обробки й аналізу інформації в різних видах діяльності; вмінням використовувати сучасні інформаційні технології в професійній діяльності. Модель формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я ми представляємо як єдність його теоретичної і практичної підготовки.

Беручи за основу результати аналізу психолого-педагогічної літератури [5, с. 234], а також дані проведеної експериментальної роботи, нами розроблено модель формування інформаційної компетен-

тності майбутніх учителів основ здоров'я, складовими якої є пріоритетні цілі, орієнтовані на досягнення високого рівня сформованості інформаційної компетентності; специфічні принципи, зміст, спрямований на засвоєння складових інформаційної компетентності, методи та форми, засоби, результат, який характеризує досягнуті зміни відповідно до поставленої мети. Модель виражає педагогічний процес поетапної підготовки фахівців. Її метою є формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я у педагогічному університеті.

Ефективність реалізації професійної діяльності визначається рівнем інформаційної компетентності, культури, якою володіє майбутній фахівець. На нашу думку, інформаційна компетентність вчителя основ здоров'я – це складова його професійної компетентності, яка виявляється у сукупності компетенцій: інформаційної і здоров'язберігаючої.

Під інформаційною компетентністю вчителя основ здоров'я розуміємо сукупність професійних знань, умінь, навичок, здібностей і досвіду, які забезпечують володіння способами професійної діяльності. Інформаційна компетентність у структурі професійної компетентності вчителя основ здоров'я продиктована особливостями соціального замовлення суспільства та вимогами щодо підготовки сучасного фахівця, а також результатами низки наукових досліджень. Інформаційна компетентність формує здоров'язберігаючу компетентність – розуміння закономірності взаємодії організму з навколишнім середовищем; уміння науково вірно оцінювати вплив фізичних вправ на організм людини; проводити кваліфіковану консультацію серед населення з питань оптимального вибору найбільш доцільних для кожної людини рухових режимів і форм занять фізичними вправами.

На нашу думку, формування здоров'язбережувальної компетентності слугує особистісним гарантом оздоровчої життєтворчості у майбутньому, що, в свою чергу, може розглядатися як результат процесу оздоровчої діяльності молодого покоління. Для сформованості інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я ми виділили її компоненти: мотиваційний, операційно-діяльнісний, когнітивний, інтелектуально-здоров'язбережувальний, прогностичний.

Мотиваційний компонент включає в себе систему всіх видів спонукань. Обираючи професію вчителя основ здоров'я, студенти мотивуються важливістю обраної професії, як результатом можливого досягнення високого соціального становища та підвищення рівня здоров'язбереження молоді. Навчаючись у ВНЗ на обраній спеціальності, студент вже має сформовану мотивацію стосовно вибраного фаху. Майбутніми фахівцями керує мотивація проявити себе найкраще з професійної точки зору серед колег, як результат здійснювати сходження по кар'єрній драбині. Позитивна налаштованість майбутніх учителів основ здоров'я відносно майбутньої професійної діяльності виражається в спрямованості до посиленого вивчення фахових дисциплін, вираженій зацікавленості в особливостях перебігу педагогічних процесів, налаштованості на отримання робочого місця за фахом. Окрім цього, вона виражається в розумінні студентами важливості та значущості для суспільства обраної професії.

Для мотиваційного компонента нами виділено такі критерії: емоційно-позитивне ставлення до професії; мотиви особистісної самореалізації. Ці критерії передбачають усвідомлення і розвиток стійкого інтересу до задоволення і престижу професійної діяльності, постійного професійного удосконалення, творчої реалізації, тому вони спрямовані на підготовку кваліфікованого фахівця відповідного рівня і профілю, який прагне до реалізації власних можливостей, здібностей, особистих якостей.

Мотиваційний компонент доповнюємо когнітивним, який в повній мірі розкриває особливості майбутньої професійної діяльності таких фахівців. Когнітивний компонент сприяє розвитку пізнавальної активності і здатності застосовувати вміння і навички до роботи з ІКТ. Він передбачає усвідомлення процесу інформатизації освіти, який належить до одного з напрямів інформатизації сучасного суспільства і впливає на сформованість інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я. Під час виконання практичних завдань майбутні учителі основ здоров'я здійснюватимуть виховну, оздоровчу, організаційну, управлінську та реабілітаційну діяльність, проведення статистичного аналізу результатів. У такому випадку педагогічний ВНЗ повинен забезпечити майбутніх фахівців професійними знаннями та розвинути педагогічне мислення. Адже професійна діяльність пов'язана із взаємодією з учнями. Учителі основ здоров'я тісно спілкуються з приводу оздоровчих та організаційних питань, надають консультації з питань ведення здорового способу життя тощо. Ми переконані, що такий фахівець повинен володіти професійною термінологією.

Для цього компонента нами виділено критерії: усвідомлення процесу інформатизації освіти та пізнавальної активності до інформаційної діяльності, навички використання ІКТ у професійній діяльності.

Операційно-діяльнісний компонент являє систему дій до розв'язання освітньо-педагогічних задач, набуття досвіду майбутніми учителями основ здоров'я діяти у системі інформаційного середовища, які пов'язані з аналізом, узагальненням, класифікацією, сприйняттям та оцінюванням сформованості їх інформаційної компетентності, наявністю теоретичних знань, умінь, навичок, здібностей щодо їх застосування у практичній діяльності. Вибір цього компонента обумовлено необхідністю успішної

сформованості інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я як багатоаспектної, інформаційної інфраструктури освітньої системи.

Для цього компонента ми виділили такі критерії: сформованість професійної освітньо-технологічної готовності до діяльності в інформаційному суспільстві; усвідомлення та стратегію розвитку інформаційно-аналітичної діяльності у професійній освіті.

Інтелектуально-здоров'язбережувальний компонент передбачає набуття майбутніми вчителями основ здоров'я конструктивних, логічних, евристичних, здоров'язбережувальних, інноваційних умінь і навичок застосовувати елементи інформаційно-комунікаційних, оздоровчих та педагогічних технологій для збереження здоров'я учнів; формувати у школярів стійкі переконання щодо пріоритету здоров'я як основної умови реалізації фізичного, психічного, соціального та духовного потенціалу людини з урахуванням її індивідуальних особливостей; формувати здоровий спосіб життя та складати його перспективну програму; створювати в навчальному закладі позитивний мікроклімат; проводити бесіди з проблем валеологічної освіти. Даний компонент є у комплексному прояві генератором розвитку в майбутніх учителів основ здоров'я розумових здібностей, дій, умінь аналізувати та узагальнювати, нестандартно мислити і конкретизувати, приймати важливі рішення у професійній діяльності і впливати на сформованість інформаційної компетентності.

Для цього компонента нами виділено наступні критерії: сформованість професійного рівня інтелектуальної освіченості та інтеграції інформаційних потоків до творчої діяльності, володіння комунікативними стратегіями і тактиками.

У процесі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я ми спиралися на такі педагогічні принципи: фахової спрямованості, проблемності, варіативності та модульності, доцільності застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ), навчання на прикладі, розвиток індивідуальності студента, гнучкості навчального середовища. Розкриємо коротко принципи навчання покладені в структуру побудови моделі.

Згідно *принципу фахової спрямованості* необхідно надавати змісту навчальних дисциплін таку суть, яка є змістовною, конкретною та оперативною з точки зору фахової діяльності, завдяки якій студенти набудуть необхідних компетентностей (інформаційних, здоров'язбережувальних).

Принцип варіативності та модульності забезпечує системність, логічну організацію, тобто сприяє реалізації педагогічних принципів науковості і доступності, системності і послідовності, індивідуалізації і диференціації.

Принцип доцільності застосування інформаційно-комунікаційних технологій у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я передбачає введення в процес навчання тих технологій, які гарантують його якість.

Принцип навчання на прикладі: завдяки наявності хоча б одного прикладу виконання завдання студенти зможуть швидше активізувати власну науково-пошукову діяльність. Таким чином реалізовується діяльнісний підхід.

Принцип розвитку індивідуальності студента ґрунтується на можливості використовувати максимальну кількість елементів ІКТ для активного спілкування зі студентами, що допомагає виявити їх індивідуальні навчальні потреби.

Принцип гнучкості навчального середовища. Відповідно до того, якими темпами відбувається засвоєння навчальної інформації студентами та які наукові потреби у них виникають, необхідно змінювати та доповнювати зміст дисциплін в ході навчального процесу. Такі зміни можливі лише у випадку використання ІКТ.

Складовими компонентами розробленої моделі інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я є методи навчання. Без вірно підібраних методів реалізувати мету і завдання навчання практично неможливо. Розглянемо методи, які застосовуються в процесі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я.

Евристичний метод, заснований на вмінні аналізувати задачу, проектувати план і етапи розв'язання проблеми, формулювати гіпотезу.

Дослідницький метод, який включає в себе спостереження та вивчення фактів і явищ, виявлення проблем, що підлягають дослідженню, побудову плану дослідження, формулювання рішення і практичні висновки, передбачає готовність студента до цілісного вирішення завдання і самостійного проходження необхідних етапів.

Наочний метод допомагає візуально усвідомити факти, що вивчаються. В нашому випадку засобами втілення цього методу є відеоуроки, навчально-методичні посібники, підручники. Отже, відбувається застосування репродуктивного методу навчання, що є ефективним для відпрацювання практичних умінь і навичок. Під час виконання майбутніми учителями основ здоров'я практичних завдань вважаємо за необхідне організовувати їх роботу в малих групах для ведення дискусій.

Створення пізнавальних суперечок можливе у випадку застосування методу навчальної дискусії.

Метод інформаційних ресурсів допоможе студентам отримати навички пошуку необхідної інформації з різноманітних джерел.

Передбачаючи навчання в групах, метод проектів завжди орієнтований на самостійну роботу кожного студента і надає йому можливість проявити самостійність.

Для забезпечення реалізації зазначених вище методів навчання необхідно визначити форми їх здійснення. Серед нетрадиційних форм реалізації навчальної діяльності ми використали ділові ігри, диспути, проблемні ситуації, мозковий штурм, он-лайн спілкування, дистанційне навчання. На нашу думку, застосування колективних та індивідуальних форм здійснення навчальної діяльності урізноманітнить навчальний процес та сприятиме якісному засвоєнню інформації. Студенти навчатимуться міркувати індивідуально, а також приймати колективні рішення, спілкуватись з колегами.

Для реалізації процесу формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я необхідно знати шляхи реалізації обраних методів і форм. Для цього необхідно визначити засоби навчання. Серед сучасних, але вже традиційних засобів навчання вважаємо за доцільне використовувати підручники, навчально-методичні посібники, рекомендації, друковані засоби, інтернет-технології, аудіо-візуальні відео-уроки, представлення інформації в електронному вигляді.

Враховуючи узагальнені результати згаданих вище досліджень, на основі аналізу науково-педагогічної літератури з проблеми дослідження, врахування сучасних тенденцій розвитку вищої освіти в Україні, вважаємо, що педагогічними умовами формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я є

- формування позитивної мотивації до майбутньої професійної діяльності;
- активізація інформаційної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я у процесі самостійної навчально-здоров'язбережувальної діяльності;
- структурно-змістове забезпечення процесу формування інформаційної компетентності;
- впровадження ІКТ у навчально-виховний процес підготовки майбутніх учителів основ здоров'я.

Висновки. Побудована модель інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я, що поєднує сукупність компонентів цілісного педагогічного процесу, орієнтована на особистість фахівця, який володіє професійними компетентностями і високим рівнем майстерності. Вона може бути використана для корекції робочих програм професійно-орієнтованих дисциплін, різних форм навчальної діяльності з урахуванням їх професійної спрямованості. На основі моделі акцентуємо увагу на викладанні тих педагогічних понять і категорій, які несуть у собі найбільше фактичне фахове навантаження.

Перспективами подальших розвідок є питання якісної підготовки майбутніх учителів основ здоров'я до використання ІКТ у процесі формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я.

Література

1. Андрющенко Т. К. Експериментальна модель процесу формування здоров'язбережувальної компетентності у дітей дошкільного віку / Т. К. Андрющенко // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка і соціальна робота. Випуск 26. – Ужгород, 2013. – С. 15–18.
2. Козлова Г. М. За технологіями активного навчання / Г. М. Козлова // Вища освіта України. – 2002. – № 2. – С. 42–45.
3. Зайченко І. В. Педагогіка : навчальний посібник / І. В. Зайченко. – [2-ге вид.]. – К. : Освіта України, КНТ, 2008. – 528 с.
4. Мороз Н. В. Формування соціокультурної компетенції як складової професійної підготовки курсантів вищих військових навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н. В. Мороз. – Хмельницький, 2007. – 234 с.
5. Шиба А. В. Модель формування професійної компетентності майбутніх перекладачів / А. В. Шиба // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія : Педагогіка і соціальна робота. Випуск 26. – Ужгород, 2013. – С. 233–236.

Соколюк О. В. Модель формування інформаційної компетентності підготовки майбутніх учителів основ здоров'я

Резюме. У статті розкриті потреби суспільства у конкурентоспроможних фахівцях у галузі фізичного виховання, спорту і здоров'я людини, що можливо забезпечити лише за умови компетентісного підходу, сучасного змісту їх підготовки. Запропонована у статті модель, дозволяє представити процес формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я, цілісно виявити його структуру, ієрархію, взаємозв'язки та взаємодію всередині системи та з оточуючим середовищем, описати необхідні явища, процеси та процедури й спрогнозувати результати.

Ключові слова: модель, інформаційна компетентність, інформаційно-комунікаційні технології, майбутні учителі основ здоров'я.

Соколюк О. В. Модель формирования информационной компетентности подготовки будущих учителей основ здоровья

Резюме. В статье раскрыты потребности общества в конкурентоспособных специалистах в области физического воспитания, спорта и здоровья человека, что возможно обеспечить только при условии компетентного подхода, современного содержания их подготовки. Предложенная в статье модель позволяет представить процесс формирования информационной компетентности будущих учителей основ здоровья, целостно выявить его структуру, иерархию, взаимосвязи и взаимодействие внутри системы и с окружающей средой, описать необходимые процессы, процессы и процедуры и спрогнозировать результаты.

Ключевые слова: модель, информационная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, будущие учителя основ здоровья.

Sokolyuk O. V. Model of the formation of information competency training of teachers the basics of health

Summary. The article reveals the demands of the society for competitive specialists in physical education, sport and health, which can be secured only by competence approach, modern content of their training. The model offered in the paper allows us to represent the process of formation of information competence of future teachers of health basics, holistically reveal its structure, hierarchy, relationships and interactions within the system and with the environment, describe the required phenomena, processes and procedures and to predict the results.

Key words: model, information competence, information and communication technology, future teachers the basics of health.

Розділ II

ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

УДК 378

Якубов Ф. Я.

ТУРЕЦКИЕ УНИВЕРСИТЕТЫ КАК РЕГИОНАЛЬНЫЕ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ЦЕНТРЫ

Постановка проблемы. Система профессионального образования чутко реагирует на все изменения социально-экономических условий в обществе. Переход от командно-административного управления национальным хозяйством к рыночным механизмам привел к значительным деформациям сложившихся ранее отношений между заказчиками высококвалифицированных кадров, в качестве которых выступали министерства и ведомства, и вузами, осуществлявшими подготовку специалистов по жестким государственным планам. Отраслевая структура подготовки профессионалов пришла в противоречие с требованиями региональных рынков труда. Снятие административных барьеров на пути миграции трудовых ресурсов стимулирует переток квалифицированной рабочей силы из регионов в столичные центры. С другой стороны, возрастают потребности молодежи в получении высшего и среднего профессионального образования, уровень доступности которого общественным сознанием рассматривается как один из ведущих показателей качества жизни.

В этих условиях все более актуальной становится задача формирования открытой многоуровневой профессионально-образовательной региональной среды для обеспечения возможностей профессиональной подготовки молодежи, непрерывности ее профессионального роста, закрепления молодых специалистов и квалифицированных кадров в регионе.

Анализ литературы. Профессиональное образование – это базис социально-экономического развития общества, основа научно-технического прогресса, основной стержень многих сфер жизнедеятельности общества, средство и среда формирования, развития и самоутверждения современной личности. Поэтому проблемы реформирования системы подготовки профессиональных кадров различных образовательно-квалификационных уровней находятся в поле внимания философов, социологов, педагогов [1–5]. Однако региональный аспект этих процессов в Украине до сих пор не получил должной оценки. Между тем российскими исследователями давно подмечено, что ведущей тенденцией в современных условиях становится формирование региональных систем непрерывного многоуровневого профессионального образования [6–8].

Значительный опыт в организации региональных профессионально-образовательных систем накоплен Турцией, но и он мало известен украинским педагогам.

Цель статьи – анализ модели многоуровневого регионального университета, которая сложилась и успешно функционирует в профессионально-образовательной системе Турции.

Изложение основного материала. Турция – страна с динамично развивающейся экономикой. Приблизительно 9% ВВП создается в сфере сельского хозяйства, 30% – в промышленности, но основу экономики составляют услуги.

В общем объеме промышленного производства наибольший вес имеет обрабатывающая промышленность: текстильная, кожевенная, пищевая, химическая, фармацевтическая отрасли, строительство, энергетика, металлургия, судостроение, автомобилестроение и производство электробытовых товаров.

Турция занимает шестое место в Европе по производству автомобилей: здесь собирают автомобили многих мировых марок.

Высокоприбыльной и динамичной отраслью турецкой экономики является туризм. Ежегодно Турцию посещают более 20 млн. иностранных туристов.

Административно Турция делится на 81 иль (провинцию, ранее употреблялся термин вилайет). Неофициально, в статистических целях провинции сгруппированы в семь географических регионов (рис. 1):

- Эгейский;
- Черноморский;
- Средиземноморский;
- Центральная Анатолия;
- Восточная Анатолия;
- Юго-Восточная Анатолия;
- Мармара.



Рис. 1. Условное деление Турции на семь регионов.

Основой для выделения региона является единство трех основных компонентов: территории (в совокупности ее ландшафтных и природно-климатических особенностей), социально-территориальной (региональной) общности и сферы хозяйственной деятельности (отраслевой структуры, финансовых потоков, транспортной инфраструктуры и т. д.).

Растущая экономика страны предъявляет высокие требования к подготовке профессиональных кадров, их закреплению в отрасли и в регионе.

В 2012 году в Турции насчитывалось 168 университетов (103 государственных и 65 – частных), не считая специальных – военных и полицейских. Более половины турецких университетов расположены в 15 крупнейших городах: в Стамбуле (43), Анкаре (13), Измире (9), Конье (5), в Кайсере и Газиантепе (по 4), в Бурсе и Мерсине (по 3), Самсуне, Адане, Косаели, Эрзуруме, Трабзоне, Диярбакире, Эскишехире (по 2). Остальные университеты распределены по центрам провинций («илей»).

Независимо от формы собственности турецкий университет осуществляет многоуровневую подготовку (от получения диплома о среднем специальном образовании до научной степени доктора философии) и включает несколько типов основных структурных подразделений (рис. 2).

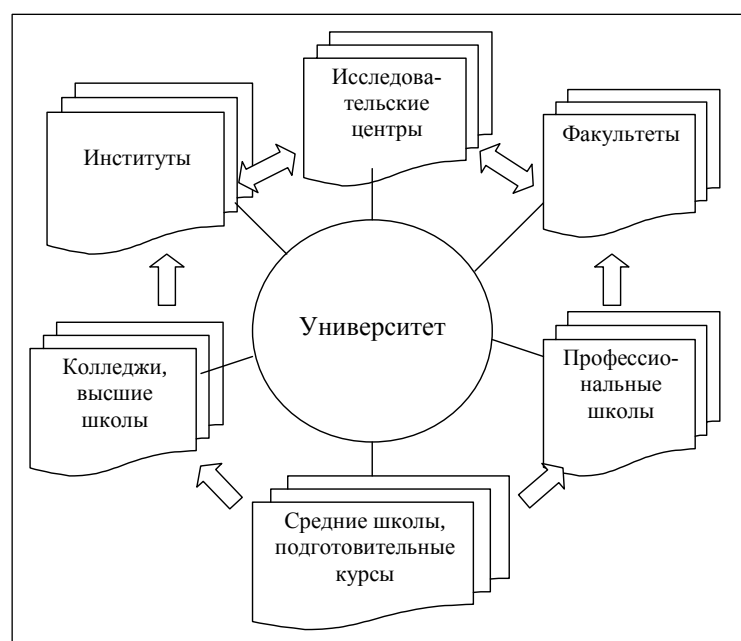


Рис. 2. Основные структурные подразделения турецкого университета.

В состав университета входят факультеты и институты, обеспечивающие собственно высшее образование – с присуждением степеней бакалавра (lisans Diploması), магистра (Yüksek lisans Diploması) и доктора (Doktorata Diploması). При этом существуют два типа магистерских программ: с написани-

ем диссертации и без написания диссертации. Продолжительность программы магистра с написанием диссертации составляет два года. Обучение по докторским программам занимает не менее четырех семестров (после магистратуры) и базируется на серьезных научных исследованиях. Поэтому университеты в своей структуре имеют хорошо оснащенные исследовательские центры.

Обязательной составляющей университета являются высшие школы (колледжи) – четырехгодичные и двухгодичные. После успешного завершения четырехлетнего обучения присваивается степень бакалавра; двухлетний цикл обучения завершается получением ассоциированной, или профессионально-технической, степени (on lisans). Последняя соответствует неполному высшему образованию и может быть условно приравнена к образовательно-квалификационному уровню «младший специалист».

В Турции спрос на высшее образование значительно превышает предложение, конкурс при поступлении в университеты очень велик; действует централизованная система приема абитуриентов в высшие учебные заведения на основе внешнего независимого оценивания. Для выпускников профессиональных школ, которые хотят поступить в двухгодичные профессиональные колледжи аналогичного профиля, предусмотрены определенные льготы [9].

Поэтому в структуре университета, как правило, имеются профессиональные школы, а также средние школы (подготовительные курсы), обеспечивающие качественную подготовку будущих абитуриентов к внешнему независимому оцениванию. Кроме того, университеты имеют в своем составе годичные школы иностранных языков, так как обучение по некоторым образовательным программам (прежде всего в магистратуре и докторантуре) ведется на иностранных языках (в большинстве случаев – английском).

В табл. 1 представлены некоторые характеристики университетов, расположенных в провинциальных центрах различных регионов Турции.

Таблица 1.

Основные характеристики некоторых университетов в регионах Турции.

Основные характеристики университетов		Университеты						
		Celal Bayar Üniversitesi	Bülent Ecevit Üniversitesi	Batman Üniversitesi	Kafkas Üniversitesi	Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Ahi Evran Üniversitesi	Süleyman Demirel Üniversitesi
Город, регион		Маниса, Эгейский	Зонгулдак, Черноморский	Батман, Юго-Восточная Анатолия	Карс, Восточная Анатолия	Чанаккале, Мармара	Кыршехир, Центральная Анатолия	Испарта, Средиземноморский
Год основания		1992	1992	2007	1992	1992	2006	1992
Количество студентов, получающих высшее образование		28790	21548	12000*	15226	35 500	14622	37000
Численность штатного персонала (профессорско-преподавательского)		1253 (693)	1300 (972)	800* (450)*	1071 (662)	2100* (1506)	790 (489)	5000 (2034)
Количество структурных единиц	факультеты	9	10	6	9	12	6	16
	институты	3	5	2		4	3	2
	колледжи, высшие школы	4	2, консерватория	3	4	8, консерватория	4	4
	профессиональные школы	15	7	4	7	12	5	20
	средние школы	–	–	–	3	–	–	–
	исследовательские центры	10, госпиталь	16, в том числе медицинские	2	16, в том числе медицинский	21, госпиталь, технопарк	3	42, госпиталь, технополис

*Приблизительная оценка

Выбранные для анализа государственные университеты являются типичными для Турции по своей организационной структуре, количественным показателям и набору образовательных программ.

Университет имени Джелала Байяра (*Celal Bayar Üniversitesi*) расположен в г. Маниса в 30 км от г. Измир, третьего по численности населения города Турции. Университет был создан в 1992 году на базе нескольких колледжей и профессиональных школ и назван в честь третьего президента Турецкой Республики. В настоящее время это один из наиболее значимых университетов Эгейского региона. Общая численность обучающихся, включая добакалаврский уровень, превышает 28000. Территория университета состоит из трех студенческих городков (кампусов) – в центре г. Маниса и ее пригородах [10].

Среди приоритетов деятельности университета не только подготовка специалистов высокого уровня (в университете обучается 960 магистрантов и докторантов), но и активное участие в развитии города и региона. Три из десяти исследовательских центров университета выполняют проекты, связанные с историей, культурой, народными ремеслами провинции Маниса; деятельность четвертого – направлена на решение проблем защиты окружающей природной среды региона.

Значительный вклад в повышение качества жизни в регионе вносит Институт здоровья – университетский госпиталь на 412 мест с его высококвалифицированным персоналом, оборудованными по последнему слову техники лабораториями, операционными залами, центрами интенсивной терапии. Здесь работают 74 профессора, 60 доцентов (*associate professors*) и 45 докторов медицины без ученого звания (*assistant professors*). Госпиталь занимает третье место среди медицинских центров Эгейского региона.

Университет имени Бюлента Эджевита (*Bülent Ecevit Üniversitesi*) открыт в 1992 году в г. Зонгулдак, небольшом портовом городе с численностью населения немногим более 100000 чел. на побережье Черного моря, вблизи угольных шахт. Гордостью университета является тот факт, что его историческим фундаментом считается основанное в 1924 году первое высшее учебное заведение Турецкой Республики – Школа горных инженеров. Университет получил свое название в честь выдающегося турецкого политика, поэта и писателя Мустафы Бюлента Эджевита – премьер-министра Турции (1977, 1978–1979, 1992–2002 годы).

Традиционно главным образовательным направлением университета является горная промышленность и инженерия. Инженерный факультет проводит подготовку по широкому спектру специальностей: горное дело, механика, электротехника и электроника, геодезия и инженерная геология, охрана окружающей среды, металлургия, гражданское строительство, пищевая промышленность, биомедицинская инженерия.

В университете обучается свыше 20000 студентов, в том числе на уровне бакалавриата 12560 чел., 799 – в магистратуре и 154 – по программам подготовки докторов философии (*PhD programs*) [11].

Университет – активный член международной организации «Сеть Университетов Черноморского региона (*Black Sea Universities Network, BSUN*)».

Батманский университет (*Batman Üniversitesi*) – один из самых молодых государственных университетов Турции [12]. Он открыт в 2007 году в г. Батман – крупном центре провинции Мардин.

В его структуре факультеты:

- естественных и гуманитарных наук (математика, физика, химия, биология, культурология (история культуры), турецкий язык и литература, ресторанное дело);
- инженерно-архитектурный (гражданское строительство, пищевая промышленность, инженерная механика, электротехника и электроника, металлургия и материаловедение);
- технологический (автоматизация, электроника и телекоммуникации, энергетические системы, технология машиностроения);
- инженерно-педагогический (электротехническое, инженерно-механическое образование);
- экономический (экономика, менеджмент);
- искусств (керамика, графика, музыка, традиционные турецкие ремесла, ТВ и кинематография).

Профессионально-технические школы и колледжи университета ведут подготовку младших специалистов в области туризма и гостиничного сервиса, делопроизводства, физической подготовки и спорта, охраны здоровья, учета и аудита, строительства, нефтехимической технологии, городского планирования, кондиционирования воздуха и холодильных установок, электронных коммуникационных технологий (связи), горнодобычи, автотранспорта.

Большой популярностью у абитуриентов пользуется профессиональный колледж медицинских услуг, который осуществляет обучение младшего медицинского персонала по направлениям «медицинское делопроизводство» и «медицинская лабораторная техника».

Университет проводит археологические раскопки вблизи г. Хасанкейф.

Кавказский университет (*Kafkas Üniversitesi*) открыт в 1992 году. Большой университетский городок (кампус) расположен в 3,5 км юго-восточнее г. Карс в Восточной Анатолии. Провинция специа-

лизируется в производстве фруктов, овощей, зерновых и технических культур. Карс – центр пищевой и текстильной промышленности, поэтому университет поддерживает тесные связи с промышленными предприятиями и различными секторами бизнеса, включая сельское хозяйство и туризм [13]. Кроме традиционных для турецких университетов факультетов, в Кавказском университете создан и успешно функционирует ветеринарный факультет, а также Центр прикладных исследований домашнего скота.

Университет имени 18 Марта города Чанаккале (*Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi*) создан в 1992 году и назван в честь исторической морской битвы времен Первой мировой войны при Галлиполи в Дарданеллах.

Университет является одним из ведущих турецких университетов. Он предлагает широкий спектр образовательных программ всех уровней:

- магистратура и докторантура по педагогическим, естественным, прикладным, социальным и медицинским наукам;
- бакалавриат по сельскохозяйственным, естественным, гуманитарным, педагогическим, инженерно-техническим наукам, морским технологиям, экономике и менеджменту, коммуникациям, архитектуре и дизайну, искусству, медицине, теологии, физическому воспитанию и спорту, туризму и гостиничному сервису; в состав университета входит консерватория.

В университете обучается более 35000 студентов, в том числе по магистерским и докторским программам – 3400 студентов; в бакалавриате – более 22000, по двухгодичным программам – свыше 10000; работает высококвалифицированный профессорско-преподавательский персонал [14].

Университет располагает шестью современными благоустроенными университетскими городками (кампусами) в г. Чанаккале, в том числе на берегу пролива Дарданеллы, а также кампусом в г. Бига, где расположен Бигский факультет экономики и менеджмента, и современными хорошо оборудованными кампусами профессиональных колледжей в городах Айваджик, Байрамич, Бига, Гелиболу, Гёкче, Енидже, Чан, Эзине.

Одним из главных приоритетов университета являются научные исследования. В университете создан фонд исследований для поддержки научно-исследовательской и инновационной деятельности, функционируют центр астрофизических исследований и обсерватория, технопарк, центр исследования источников энергии (СЕКАМ), исследовательский центр нанотехнологий (NTRAC), центр подводных исследований и другие научно-исследовательские подразделения. Университет активно участвует в международных исследовательских программах.

ÇOMÜ является членом ряда международных организаций: Сети Балканских университетов (*Balkan Universities Network*), Ассоциации Европейских университетов (*The European University Association, EUA*), Международной ассоциации университетов (*International Association of Universities, IAU*). В 2010 году университет принимал у себя Всемирный конгресс университетов (*World Universities Congress*).

Университет Ахи Эвра (Ahi Evran Üniversitesi), официально учрежденный в 2006 году в г. Кыршехир, центре одноименного ила в Центральной Анатолии, получил имя основателя дервишеского ордена «братство Ахи» – Ахи Эвра Вели (1172–1262).

Университет размещен на территории девяти кампусов, четыре из которых находятся в г. Кыршехир и пять – в других городах провинции.

Несмотря на свою молодость, он уже занимает прочное место в ряду наиболее важных академических центров региона. Здесь предлагается 279 образовательных программ различного уровня [15].

В университете действует более десяти двухгодичных программ для получения магистерской степени (с написанием диссертации):

- в институте социальных наук – методика преподавания социальных дисциплин, турецкий язык и литература, история;
- в институте естественных наук – математика, физика, химия, биология, методика преподавания естественных наук;
- в институте наук о здоровье – физиотерапия и реабилитация и др.

Четырехгодичные программы с получением степени бакалавра обеспечивают шесть факультетов, а также три колледжа медицинского и спортивно-оздоровительного профиля. Так, например, на педагогическом факультете готовят учителей для начальной школы и дошкольных учреждений, практических психологов, учителей информатики, турецкого языка, естественных и социальных наук с дневной и вечерней формами обучения.

Профессиональные школы в городах Кыршехире, Камане, Муджуре, Чичекдагы предлагают широкий перечень двухгодичных образовательных программ с получением пре-бакалаврской степени «он лисанс»: банковское дело и страхование, учет и аудит, делопроизводство, компьютерное про-

граммирование, международная торговля, бизнес-администрирование, маркетинг, органическое сельское хозяйство, туризм и гостиничное хозяйство, телекоммуникации, графический дизайн, механика, электротехника, строительные технологии, пищевые технологии, медицинское делопроизводство, уход за престарелыми, первая медицинская помощь и многое другое.

В университете созданы и успешно функционируют три исследовательские центра – по культурологии, непрерывному образованию и защите окружающей среды.

Университет имени Сулеймана Демиреля (*Süleyman Demirel Üniversitesi*) создан в 1992 году в г. Испарта и назван в честь известного политического деятеля, многолетнего премьер-министра и девятого Президента Республики Турция. Большую роль в создании и развитии университета сыграл Фонд высшего образования Испарты, основанный в 1980-е годы.

Сегодня SDU один из самых крупных турецких университетов: в его составе 18 факультетов, 5 институтов, 20 профессиональных школ, в том числе в других городах (Атабей, Эгирдир, Гелендост, Гёнен, Сениркент, Сютчюлер, Шарки-Караагач, Улуборлу, Ялвач, Енишарбадемли и др.), более 40 исследовательских центров, современный прекрасно оборудованный госпиталь на 600 мест, построенный в кратчайшие сроки – за 14 месяцев при непосредственной поддержке Сулеймана Демиреля с участием спонсоров [16].

Общее количество обучающихся в университете приближается к 60000, в том числе более 2000 магистрантов и докторантов, 37000 студентов бакалавриата.

Университет предлагает магистерские и докторские образовательные программы в области медицины, педагогики, экономики и менеджмента, естественных и гуманитарных наук, искусства.

Один только инженерный факультет, старейший в университете, предоставляет возможность получить степени магистра и доктора по 12 специальностям: гражданское строительство, инженерная механика, инженерная геология, горное дело, геофизика, инженерная защита окружающей среды, текстильное производство, телекоммуникации, организация производства, информатика, пищевые и химические технологии. Начиная с 2011–2012 учебного года, в университете имплементированы программы дистанционного обучения.

Университет активно расширяет сферу своего влияния в провинции и регионе путем укрепления и модернизации сети профессиональных школ, внедрения программ образовательного туризма, проведения выездных заседаний ученого совета и ректората с участием видных представителей общественности и бизнеса на базе своих региональных подразделений.

Научные приоритеты университета – экологические исследования, биотехнологии, энергетика, медицина, экономика.

SDU – член международных организаций Ассоциации европейских университетов (European University Association) и Всемирной ассоциации университетов (International Association of Universities).

Приведенная выше краткая характеристика деятельности некоторых университетов Турции наглядно свидетельствует о том, что в отличие от сложившейся в Украине практики деления университетов на «классические» и «профессиональные» (педагогические, технические, медицинские и др.) все турецкие университеты являются многопрофильными. В университете одновременно имеются инженерный (инженерно-архитектурный), педагогический, экономический, медицинский факультеты, факультеты искусств, естественных и гуманитарных наук и др. (табл. 2).

Таблица 2.

Факультеты в составе некоторых университетов Турции.

Факультеты	Университеты						
	Celal Bayar Üniversitesi	Bülent Ecevit Üniversitesi	Batman Üniversitesi	Kafkas Üniversitesi	Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	Ahi Evran Üniversitesi	Süleyman Demirel Üniversitesi
педагогический	+	+	+	+	+	+	+
инженерный	+	+	+	+	+	+	+
архитектурный	(+)*	(+)*	(+)*	(+)*	+	(+)*	(+)*
технологический	+	–	+	–	+	–	+
экономики и менеджмента	+	+	+	+	+	+	+
естественных и гуманитарных наук	+	+	+	+	+	+	+

коммуникаций	—	+	—	—	+	—	+
юридический	—	—	—	—	—	—	+
искусств	+	+	+	+	+	—	+
теологический	+	+	—	+	+	—	+
медицинский	+	+	—	+	+	+	+
стоматологический	—	+	—	+	—	—	+
фармацевтический	—	+	—	—	—	—	+
сельскохозяйственный	—	—	—	—	+	+	+
ветеринарный	—	—	—	+	—	—	—
рыболовства	—	—	—	—	—	—	+
лесоводства	—	—	—	—	—	—	+

**Инженерно-архитектурный факультет.*

Современный турецкий университет – это ассоциированный научно-образовательный комплекс, характеризующийся институционализацией интегрированной многоуровневой (многоступенчатой) образовательной системы, обеспечивающей организационную преемственность с общим образованием, а также между различными звеньями по вертикали (допрофессиональная подготовка, начальное, среднее, высшее профессиональное и последипломное образование).

Высшие учебные заведения такого типа хорошо зарекомендовали себя в условиях Турции. Наличие крупных специализированных факультетов, институтов и исследовательских центров с квалифицированным профессорско-преподавательским составом позволяет обеспечивать достаточное качество образования. Интеграция образовательных подразделений различного типа позволяет эффективно использовать материально-техническую базу, интеллектуальный потенциал и социальный капитал провинции и региона. Согласование образовательных программ разного уровня, учебных планов и учебно-методического обеспечения обуславливает преемственность профессионального образования. Наличие исследовательских центров создает условия для эффективного производства и распространения научных знаний, формирования дополнительных потоков информационных и финансовых ресурсов.

Как результат, в регионе формируется благоприятная научно-образовательная среда, где каждый человек может реализовать свои способности, потребности и возможности.

Тесные кооперативные связи внутри университета, а также между университетом и региональным бизнесом и общественными структурами не только способствуют развитию самого университета, но и стимулируют экономический рост региона, поддерживают социальную стабильность и создают благоприятные условия для активного культурного обмена в регионе.

Выводы.

1. Независимо от формы собственности турецкие университеты осуществляют многоуровневую подготовку (от получения диплома о среднем специальном образовании до научной степени доктора философии) и включают несколько типов основных структурных подразделений – факультеты, институты, высшие школы (колледжи) и профессиональные школы.

2. В отличие от сложившейся в Украине практики деления университетов на «классические» и «профессиональные» (педагогические, технические, медицинские и др.) все турецкие университеты являются многопрофильными.

3. Студенческий контингент турецких университетов, расположенных в центрах провинций (илей) в среднем колеблется от 15 до 30 тысяч, без учета добакалаврского уровня подготовки.

4. В состав турецких университетов входят исследовательские центры и, во многих случаях, государственные госпитали.

5. Университеты в Турции играют важную роль в социальной, культурной и экономической жизни своих регионов.

Литература

- Андрущенко В. Стратегії для освіти / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2007. – № 3. – С. 5–9.
- Костенко М. А. Проблемы оптимизации взаимодействия образовательных учреждений и работодателей в регион / М. А. Костенко // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2013. – № 9 – С. 74–77.
- Зінківський Ю. Новий етап взаємодії системи освіти та ринку праці / Ю. Зінківський // Вища школа. Науково-практичне видання. – 2012. – № 3. – С. 39–50.
- Степко М. Світові тенденції розвитку систем вищої освіти та проблеми забезпечення якості й ефективності вищої освіти в Україні / М. Степко // Вища школа. Науково-практичне видання. – 2013. – № 7. – С. 13–22.
- Сулима Є. Вища освіта в контексті національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки / Є. Сулима // Вища школа. Науково-практичне видання. – 2012. – № 3. – С. 39–50.
- Петров Ю. Н. Региональная система непрерывного многоуровневого профессионального образования : дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.08 / Ю. Н. Петров. – Н. Новгород, 1996. – 220 с.

7. Голуб Л. В. Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования / Л. В. Голуб // Педагогика. – 2001. – № 3. – С. 48–52.
8. Разуваев С. Г. Интеграция как базовая идея многоуровневого образовательного комплекса технического вуза / С. Г. Разуваев // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2013. – № 4 – С. 39–43.
9. Якубов Ф. Я. Новые тенденции в системе высшего образования Турции / Ф. Я. Якубов // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2012. – Вип. 3. – С. 3–5.
10. Университет имени Джелала Байяра (Celal Bayar Üniversitesi). Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cbu.edu.tr>.
11. Университет имени Бюлента Эджевита (Bülent Ecevit Üniversitesi). Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.beun.edu.tr>.
12. Батманский университет (Batman Üniversitesi). Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.batman.edu.tr>.
13. Кавказский университет (Kafkas Üniversitesi). Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.kafkas.edu.tr>.
14. Университет 18 Марта города Чанаккале (Canakkale Onsekiz Mart Üniversitesi). Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.comu.edu.tr>.
15. Университет Ахи Эвра (Ahi Evran Üniversitesi). Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ahievran.edu.tr>.
16. Университет имени Сулеймана Демиреля (Süleyman Demirel Üniversitesi). Официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.sdu.edu.tr>.

Якубов Ф. Я. Турецкі університети як регіональні науково-освітні центри

Резюме. Стаття присвячена аналізу моделі багаторівневого регіонального університету, яка сформувалася та успішно функціонує у професійно-освітній системі Туреччини. Як приклад було розглянуто сім університетів зі Чорноморського, Егейського і Середземноморського регіонів, а також зі Центральної Анатолії, Східної Анатолії, Південно-східної Анатолії, Мармарі.

Незалежно від форми власності, турецькі університети здійснюють багаторівневу підготовку та охоплюють декілька типів структурних підрозділів - факультети, інститути, вищі школи (коледжі), професійні школи. На відміну від України у Туреччині немає розподілу університетів на «класичні» та «професійні» (педагогічні, технічні, медичні та ін.).

До складу турецьких університетів входять дослідницькі центри та, у багатьох випадках, державні шпитали.

Інтеграція освітніх підрозділів різних типів дозволяє ефективно використовувати матеріально-технічну базу, інтелектуальний потенціал і соціальний капітал провінції та регіону. Університети у Туреччині виконують важливу роль в соціальному, культурному й економічному житті своїх регіонів.

Ключові слова: турецькі університети, багаторівнева вища освіта, регіональна професійно-освітня система.

Якубов Ф. Я. Турецкие университеты как региональные научно-образовательные центры

Резюме. В статье анализируется модель многоуровневого регионального университета, которая сложилась и успешно функционирует в профессионально-образовательной системе Турции. В качестве примера рассмотрены семь университетов из Черноморского, Эгейского и Средиземноморского регионов, а также Центральной Анатолии, Восточной Анатолии, Юго-восточной Анатолии, Мармары.

Независимо от формы собственности, турецкие университеты осуществляют многоуровневую подготовку и включают несколько типов основных структурных подразделений – факультеты, институты, высшие школы (колледжи) и профессиональные школы.

В отличие от Украины в Турции нет деления университетов на «классические» и «профессиональные» (педагогические, технические, медицинские и др.).

В состав турецких университетов входят исследовательские центры и, во многих случаях, государственные госпитали.

Интеграция образовательных подразделений различного типа позволяет эффективно использовать материально-техническую базу, интеллектуальный потенциал и социальный капитал провинции и региона. Университеты в Турции играют важную роль в социальной, культурной и экономической жизни своих регионов

Ключевые слова: турецкие университеты, многоуровневое высшее образование, региональная профессионально-образовательная система.

Yakubov F. Turkish universities as regional scientific and educational centres

Summary. The model of regional multilevel university which has developed and successfully functions in professional and educational system of Turkey is analyzed in the article.

As an example seven universities from the regions of the Black Sea, the Mediterranean Sea, the Aegean Sea and also Central Anatolia, Eastern Anatolia, Southeast Anatolia and Marmara are considered.

Irrespective of the pattern of ownership, the Turkish universities carry out multilevel education and include some types of basic structural divisions – faculties, institutes, higher schools (colleges) and vocational schools.

Unlike Ukraine, in Turkey there is no division of universities into «classical» and «professional» (pedagogical, technical, medical etc.).

The structure of Turkish universities includes the research centres and, in many cases, the state hospitals.

Integration of educational divisions of various types allows using effectively the material base, the mental potential and the social capital of the province and the region. Universities in Turkey play the important role in the social, cultural and economic life of the regions

Key words: Turkish universities, multilevel higher education, regional professional (vocational) and educational system.

УДК 378.4:001.89:378.22(480)

Базелюк Н. В.

ДОСЛІДНИЦЬКА ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛІВ У ТЕОРІЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ФІНЛЯНДІЇ

Постановка проблеми. Система педагогічної освіти України перебуває на важливому і відповідальному етапі свого розвитку, що характеризується пошуком шляхів до суспільства Знань. Рушійними силами процесів, що відбуваються є поєднання і забезпечення успішної взаємодії науки, освіти та інновацій – складових так званого трикутника знань (knowledge triangle). На часі перегляд цільових орієнтацій та розробка принципово інших теоретичних, змістових і технологічних засад педагогічної освіти у контексті поєднання процесів набуття знань (навчання), передачі знань (викладання), відкриття і створення нових знань (дослідження), сприяння поліпшенню якості знань (забезпечення якості освіти), а також їх використання у професійній діяльності.

Соціальне замовлення на такі зміни обґрунтовується у стратегічних міжнародних і вітчизняних документах з проблем розвитку освіти в умовах глобалізації, інтернаціоналізації та європейської інтеграції (Стратегія ЮНЕСКО щодо вчителів на 2012–2015 рр. (2012), Удосконалення якості педагогічної освіти (СК, 2007), Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (ЄК, 2008), Спільні європейські принципи щодо компетентностей і кваліфікацій учителів (ЄК, 2009), Державна цільова науково-технічна та соціальна програма України «Наука в університетах» на 2008–2017 роки (2007), Біла книга національної освіти України (2010), Національна доповідь «Цілі Розвитку Тисячоліття. Україна – 2010» (2010), Національна доповідь про стан та перспективи розвитку освіти в Україні (2011), Національна рамка кваліфікацій (2011) та ін.), а також певною мірою відбивається в сучасній нормативно-правовій базі освіти України (закони України, укази Президента, постанови та розпорядження Кабінету Міністрів України тощо) та в концепціях педагогічної освіти (Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти в Україні та її інтеграції в європейський освітній простір (2004), Концепція багаторівневої педагогічної освіти в Україні (2011) та ін.).

Участь України у Болонському процесі актуалізує запити практики щодо вдосконалення системи організації науково-дослідницької роботи студентів, спрямованої на формування критичного мислення, дослідницько-експериментальних умінь та цінностей евристичного розвитку. Як зазначалося на Бергенській Конференції міністрів вищої освіти країн Європи (2005), впровадження структурних змін та поліпшення якості навчання в сучасних умовах має доповнюватися посиленням дослідницької та інноваційної діяльності, вдосконаленням взаємодії між сферами вищої освіти і науки, розбудовою в Європі спільного освітньо-наукового простору [1].

Для розвитку педагогічної освіти як підсистеми вищої освіти України потрібна всебічна увага до комплексу завдань, пов'язаних із структурною перебудовою з метою запровадження ступенів «бакалавр», «магістр», «доктор»; докорінними змінами в змісті, формах і методах оволодіння студентами новітніми знаннями в їх фундаментальному і прикладному значеннях; переорієнтацією навчального процесу на самостійне навчання та власну науково-дослідницьку діяльність студентів; розбудовою реального середовища формування наукових шкіл, комплексних наукових колективів, творчих дослідницьких груп, на базі яких забезпечуватиметься розвиток методологічної культури та професійної мобільності студентів і науково-педагогічних кадрів тощо.

Аналіз літератури. Порівняльний аналіз систем освіти і професійної підготовки в аспекті організації дослідницької діяльності студентів здійснено у працях російських науковців С. Радіоновой, М. Кучеряну, Л. Лур'є, Ф. Ратнера, а також вчених інших країн, зокрема, Ф. Бухбергера (F. Buchberger), Г. Колліера (G. Collier), П. Еріксона (P. Erixon) та ін.

Як показало наше вивчення, для української педагогічної науки розвиток системи педагогічної освіти Фінляндії є малодослідженим явищем. Вивченню окремих проблем фінської освіти присвячені наукові розвідки, зокрема шкільної освіти (В. Бутова, І. Козіна, О. Першукова, В. Полохало), професійної освіти Фінляндії (І. Жерноклеєв, К. Корсак, Л. Ляшенко, О. Щербак), підготовки наукових кадрів (В. Луговий, Ж. Таланова).

Мета статті передбачає визначення теоретичних основ й особливостей дослідницької професійної підготовки вчителів в університетах Фінляндії.

Виклад основного матеріалу. Кінець XX – початок XXI ст. став новою віхою в розвитку педагогічної освіти у Фінляндії, коли ключовими поняттями у сфері підготовки вчителів стають «дослідно-орієнтоване навчання» та «освіта, яка базується на дослідженні», а основною проблемою – надання педагогічній освіті дослідницького характеру [2, с. 33–34; 3, с. 3–5; 4].

Фінські дослідники (Г. Ніємі, А. Міккола, П. Кансанен, Р. Рінне, А. Тум, Л. Крокфорс, К. Мааранен) вважають, що дослідницько-базований підхід став основним принципом сучасного реформування системи професійної підготовки вчителів, що здійснюється у восьми університетах країни (Гельсінкський університет (University of Helsinki), Східнофінський університет (University of Eastern Finland), Університет Ювяскюля (University of Jyväskylä), Лапландський університет (University of Lapland), Університет Оулу (University of Oulu), Університет Тампере (University of Tampere), Університет Турку (University of Turku), Університет «Обо Академія» (Abo Akademi University) (на факультетах освіти, факультетах підготовки вчителів, у педагогічних школах при університетах (teacher training schools), де студенти проходять педагогічну практику тощо), а також у політехніках, що займаються професійною підготовкою педагогічних кадрів сфери професійно-технічної освіти.

Важливо відзначити, що першим кроком на шляху сучасних реформ було досягнення консенсусу між представниками всіх названих інституцій щодо ключової ідеї: педагогічна освіта повинна озброювати майбутнього вчителя дослідницько-базованими знаннями, вміннями та методами розвитку викладання, співпраці у школі, взаємодії з батьками та іншими зацікавленими сторонами.

За орієнтири розвитку дослідницько-базованої педагогічної освіти у Фінляндії на початку XXI ст. було прийнято такі положення (фіни називають їх принципами):

- учителям необхідні ґрунтовні знання останніх досягнень науки з предмета викладання; окрім цього, вони також повинні володіти останніми досягненнями науки з методики викладання предмета; міждисциплінарне дослідження з проблем предмета викладання та педагогіки формує основу для розвитку методів викладання, які можна адаптувати відповідно до потреб учнів;
- педагогічна освіта як така повинна бути предметом вивчення та дослідження, що має надавати інформацію про ефективність і якість педагогічної освіти, яка впроваджується по-різному й у різних культурних контекстах;
- метою є засвоєння майбутніми вчителями дослідницько-орієнтованого ставлення до своєї роботи; це означає, що студенти навчаються аналітично та неупереджено (сприйнятливо) ставитися до своєї роботи, роблять висновки на основі своїх спостережень і досвіду, систематично розвивають (удосконалюють) навчальне середовище [2, с. 40–41].

Ці положення отримали також поширення в загальноєвропейському освітньому просторі на етапі підготовки Загальних європейських принципів компетентностей і кваліфікацій учителів [5]. У наступні роки за Фінляндією закріпилося місце лідера в науковому розробленні цієї тематики та впровадженні її в практику педагогічної освіти у національному та європейському контекстах.

Важливу роль у науково-організаційному забезпеченні процесів реформування фінської педагогічної освіти відповідно до вимог Болонського процесу відіграла Програма розвитку педагогічної освіти на 2001–2005 роки, прийнята Міністерством освіти Фінляндії, у якій обґрунтовано засадничі принципи педагогічної професії в умовах європейської й світової інтеграції та глобалізації, пов'язані з соціальним виміром професії вчителя (бути вчителем у майбутньому означатиме бути готовим до активної участі та впливу на розвиток суспільства) і готовністю вчителя до змін (бути вчителем означає зустрічатися зі змінами, жити зі змінами та впливати на зміни), а також із новими площинами професійної діяльності вчителя в умовах інформаційного суспільства (учитель виконує ролі першовідкривача, дослідника, комунікатора; педагогічна праця є колективною справою; учитель працює з новими навчальними середовищами; розвивається професійна ідентичність учителя в контексті розуміння колективного характеру викладання, колективного досвіду співпраці в школі та поза її межами) [6].

На наш погляд, визначаючи перспективи розвитку вчительської професії на початку першого десятиріччя XXI ст., розробники фінської програми внесли свій вклад у формування провідних ідей (основ) майбутнього документа «Загальні європейські принципи компетентностей і кваліфікацій вчителів», прийнятого Європейською Комісією у 2005 році. Професію вчителя в цьому документі визначено як: а) висококваліфіковану; б) таку, що вимагає неперервного навчання; в) мобільну; г) таку, що базується на партнерстві [5].

Для нашого дослідження особливо важливими є напрями, пов'язані зі змістом і організацією науково-дослідницької роботи студентів. У Програмі сформульовано сукупність вимог до педагогічної компоненти в підготовці вчителя, а також обґрунтовано комплекс компетентностей майбутнього вчителя: міжособистісні вміння та навички конструктивного спілкування і співпраці; глибоке розуміння навчального процесу; попередження труднощів, ускладнень і негативних сценаріїв у навчанні; міжкультурна компетентність; управлінська компетентність; компетентність у сфері інформаційно-комунікаційних технологій; вміння працювати та розв'язувати конфлікти в педагогічному середовищі; вміння щодо розвитку курикулуму; вміння у сфері планування й оцінювання навчання тощо [6, с. 5].

Ці вимоги мали певний централізований вплив на процеси оновлення в змісті та організації навчання майбутніх учителів у Фінляндії. Проте, як показало дослідження Л. Пуховської, щодо європейських підходів до визначення й організаційного запровадження в систему неперервної педагогічної освіти сукупності (стандарту) вмінь і компетентностей учителів, Фінляндія не належить до країн, де це питання вирішено централізованим шляхом. Фінський сценарій є іншим – ключові вміння та компетентності майбутніх і працюючих учителів не визначаються на національному рівні, але таке визначення є можливим на рівні окремих навчальних закладів [7; 8].

Звертаючись до змістового наповнення поняття «дослідницька педагогічна освіта», учені відзначають, що, з одного боку, воно значною мірою асоціюється з поняттям «базоване на фактах навчання» (evidence-based), яке використовується в медичній професійній освіті. Там виокремлюється два типи навчання: 1) оволодіння керівними принципами (guidelines), що базовані на фактах; 2) індивідуальне прийняття рішень на основі фактів [9]. У сфері педагогічної освіти аналогічно виділяється два типи дослідницько-базованої професійної підготовки:

1) за допомогою педагогічних досліджень отримуються факти (результати), що можуть бути впроваджені як напрями подальшого розвитку педагогічної освіти;

2) за допомогою дослідження щоденної педагогічної практики розвивається педагогічне мислення кожного вчителя.

Поняття «дослідницько-базована педагогічна освіта» застосовується також щодо сфери викладання в університетах, де ключовою фігурою навчального процесу є викладач, компетентність якого розвивається в дослідницькій роботі.

Поняття «дослідницько-базована педагогічна освіта» використовується у зв'язку з організацією програм педагогічної освіти, метою яких є підготовка дослідницько-спрямованого майбутнього педагога (inquiry-oriented future teacher).

Обґрунтовуючи провідні теоретичні положення дослідницько-базованого підходу в педагогічній освіті, фінські дослідники активно використовують відомі у світовому науковому просторі теоретичні ідеї американського педагога К. Зейчера. Зокрема, ще у 80-х роках минулого століття цей педагог представив аргументацію щодо основи знань (knowledge base) навчальної програми майбутнього вчителя. За К. Зейчером основа знань у навчальній програмі є динамічною і студенти-майбутні вчителі повинні бути активними генераторами знань [10, с. 7].

Базуючись на цьому положенні, фінські педагоги вважають, що базовими елементами курикулуму повинні бути структури та процеси індивідуальної (особистісної) теорії навчання студента-майбутнього вчителя. У такому разі дослідницько-базоване мислення виступає інтегратором, або з'єднуючим фактором теорії та практики в навчанні майбутнього педагога. Тому найважливішими вміннями учителя згідно з цим підходом є вміння визначати педагогічні елементи в кожній конкретній професійній ситуації, а також вміння ставити педагогічно значимі запитання.

Виокремлюються чотири детермінанти (чинники) дослідницько-базованої педагогічної освіти:

- по-перше, навчальні програми структуруються на базі системного аналізу складових освіти;
- по-друге, праця викладача педагогічного навчального закладу базується на дослідницькій діяльності;
- по-третє, навчальна діяльність організовується в такий спосіб, що студенти мають можливість попрактикуватися в процесі дослідження в аргументації, обґрунтуванні, прийнятті рішень та вирішенні педагогічних завдань;
- по-четверте, процес формування у студентів-майбутніх учителів різноманітних дослідницьких умінь і навичок є неперервним, проходячи червоною ниткою крізь бакалаврат та магістратуру [11–15].

Наше дослідження показало, що в теорії педагогічної освіти Фінляндії на початку ХХІ ст. співіснують різні підходи, які є віддзеркаленням парадигм освіти: академічної, технологічної, особистісної та дослідницько-орієнтованої. Зусиллями фінських учених за участю викладачів університетів активно обґрунтовується феномен дослідницько-базованої педагогічної освіти. Показовим у цьому плані був науковий проект кафедри педагогіки Гельсінського університету (А. Тум, Л. Крокфорс, Х. Кинеслахті, К. Стінберг, К. Мааренен) (2007), спрямований на вивчення викладацького ставлення та розуміння провідних ознак дослідницько-базованої педагогічної освіти. Залучення до проекту широкого

загалу викладачів дало можливість проаналізувати їх розуміння дослідницько-базованої педагогічної освіти та збагатити наукове поле проблеми [14].

Було виявлено, що значна частина викладачів розуміє дослідницько-базовану педагогічну освіту як закономірний наслідок її університетизації, тобто входження в систему вищої освіти. Адже вища освіта у Фінляндії (Європі, усьому світі) завжди розглядалась як «освіта через науку» та передбачала самостійний пошук знань та істини як викладачем, так і студентом. Тому дослідницька освіта є сутнісною характеристикою вищої школи.

Деякі викладачі розуміють дослідницько-базовану педагогічну освіту як головний принцип організації підготовки вчителя-дослідника.

Інші пов'язують дослідницько-базовану педагогічну освіту зі змістом курикулумів, що повинні включати науково-дослідницьку роботу студентів як стрижневу складову підготовки вчителя. На їхній погляд, курикулум повинен сприяти розумінню студентом значення педагогічного дослідження та сформувати позитивне ставлення до науково-дослідницької роботи.

Більшість викладачів вважають, що метою дослідницько-базованої педагогічної освіти є розвиток у студента процесів педагогічного мислення, для означення якого вживалися такі терміни: «критичне мислення», «дидактичне мислення», «педагогічне мислення» тощо. Зокрема, це означає, що педагогічно мислячий учитель «розуміє педагогічні поняття та здатен застосовувати їх правильно», «застосовує теоретичне мислення у щоденній практиці», «охоче досліджує стиль педагогічної діяльності та критично оцінює педагогічні ситуації», «замість застосування стереотипів, приймає самостійні педагогічні рішення», «є автономним у прийнятті педагогічних рішень, що вимагає відповідних педагогічних знань і впевненості в собі» тощо [14, с. 8–10].

Як бачимо, на уявленнях викладачів університетів позначилися різні парадигми освіти: академічна, технологічна, особистісна та дослідницька.

В умовах формування єдиного європейського простору освіти (і простору педагогічної освіти як складової) дослідницька діяльність студентів-майбутніх учителів є об'єктивною необхідністю та сучасною закономірною особливістю процесу вдосконалення педагогічної освіти, яка отримує дослідницький характер. На це однозначно вказується в офіційних документах Європейської комісії, де навчання дослідницькій діяльності проголошено вирішальним фактором європейської конкурентоздатності [1; 16].

Як показали порівняльні педагогічні дослідження, метою організації дослідницької діяльності студентів-майбутніх учителів у Європейських країнах є вдосконалення професійно-педагогічної підготовки студентів; вироблення у студентів дослідницького підходу до професійної діяльності; організація мислительної діяльності студентів, що сприяє ефективності засвоєння знань і подальшого їх застосування на практиці; розвиток творчого мислення, наукової інтуїції, умінь і навичок самостійної навчальної та наукової роботи; навчання студентів методології, теоретичним основам педагогічної науки, методам наукового пізнання, техніці проведення наукового дослідження; розвитку у майбутніх учителів прагнення до самовдосконалення тощо [17].

Проте ідеї фінських учених щодо дослідницько-базованої педагогічної освіти, на нашу думку, йдуть значно вперед, відбиваючись у ключових концептах дослідницької освіти – нової пізнавальної системи, спрямованої на забезпечення функціонування інноваційного соціуму [17–19]. Західні фахівці вважають, що в недалекій перспективі Європа повинна зробити наукові дослідження дієвим засобом для вирішення проблем освіти. Сучасна європейська концепція дослідницької освіти є розвитком у нових умовах ідей В. фон Гумбольдта і їх подальшого трактування Ю. Хабермасом у контексті комунікативної раціональності. Це не наукові дослідження й освіта, а освіта через наукові дослідження.

Аналіз фінських джерел, а також теоретичних напрацювань Європейських учених з різних країн (С. Бланфорд (S. Blanford), В. Візек Відовіч (V. Vizek Vidović), Дж. Гарфорд (J. Harford), В. Домовіч (V. Domović), М. Дрводелік (M. Drvodelić), К. Голм (C. Holm), П. Згара (P. Zgaga), Б. Корну (B. Cornu), К. Кралер (Ch. Kraler), Дж. Расмуссен (J. Rasmussen), М. Шратц (M. Schratz)), зокрема матеріалів Конференції Мережі з політики в галузі педагогічної освіти в Європі «Становлення дослідницько-базованої педагогічної освіти: як зробити, щоб педагогічна освіта працювала» (Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference 2011 on Research-Based Teacher Education Reform: Making Teacher Education Work, 13th–15th May 2011, University of Vienna, Austria) [20; 21], дали можливість виокремити ознаки дослідницько-базованого підходу в підготовці вчителів, здатних до інноваційної діяльності в освіті:

- спрямованість навчального процесу в університеті на розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів (цілепокладання);
- зміни дидактичних підходів до конструювання курикулуму підготовки майбутнього вчителя (зміст);

- системне застосування освітніх технологій, передусім, інформаційно-комунікаційних, за допомогою яких визначається та підтримується індивідуальна траєкторія навчальної діяльності студента (технології) тощо.

Висновки. Теоретичним підґрунтям вдосконалення професійної підготовки студентів у Фінляндії є ідеї дослідницької педагогічної освіти, які були введені у національний, європейський і світовий науковий простори фінськими вченими П. Кансеном (P. Kansanen), Г. Ніємі (H. Niemi), Р. Якку-Сіхвоненом (R. Jakku-Sihvonen) та іншими з урахуванням положень, накопичених у світовій педагогічній науці, зокрема про вчителя як рефлексивного практика (Д. Шон – D. Schon), студента як генератора знань (К. Зейчнер – K. Zeichner) тощо.

Дослідницька педагогічна освіта розглядається вченими як неперервний процес навчання, що розвивається від базового до вищого рівнів з метою розвитку педагогічного мислення вчителя. Суттєвим при цьому є такі вимоги до організації дослідницької педагогічної освіти: тісний зв'язок усіх університетських структур (підрозділів) педагогічної освіти з дослідницькою діяльністю; концептуалізація практики; обов'язкові навчальні курси з вивчення методів дослідження та високі вимоги до компетентності студентів – майбутніх учителів у цій сфері; написання магістерських дисертацій; участь студентів у наукових дослідженнях та їх здатність проводити власні дослідження; впровадження наукових досягнень, здатність студентів і викладачів розуміти і використовувати наукові досягнення в своїй роботі і навчанні; прямий доступ до програм докторського рівня.

Ідеї дослідницько-базованого підходу в підготовці вчителів, здатних до інноваційної діяльності в освіті, передбачають розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів (цілепокладання), зміни дидактичних підходів до конструювання курикулуму підготовки майбутнього вчителя (зміст), системне застосування освітніх технологій, передусім, інформаційно-комунікаційних, за допомогою яких визначається і підтримується індивідуальна траєкторія навчальної діяльності студента (технології).

Подальшого наукового вивчення і аналізу потребує проблема науково-дослідницької роботи студентів-майбутніх учителів у фінських політехніках.

Література

1. The European Higher Education Area – Achieving the Goals [Електронний ресурс] / Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19–20 May 2005. – Режим доступу : http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/MDC/050520_Bergen_Communique1.pdf.
2. Niemi H. Research-based Teacher Education / H. Niemi, R. Jakku-Sihvonen // Research-based Teacher Education in Finland – Reflections by Finnish Teacher Educators. – Turku : Finnish Educational Research Association, 2006. – P. 31–50.
3. Niemi H. Teacher education in Finland - current trends and future scenarios / H. Niemi // Teacher education policies in the European Union: proceedings of the Conference on Teacher Education Policies in the European Union and Quality of Lifelong Learning, Loulé (Algarve), 22 and 23 May 2000. – Lisbon, 2000. – P. 51–64.
4. Teacher education in Finland: Present and future trends and challenges (Studia Paedagogica 11) / Seppo Tella (ed.). – Helsinki; Vantaa : University of Helsinki, 1996. – 175 p.
5. Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications [Електронний ресурс] / European Commission. Directorate-General for Education and Culture. – Режим доступу : ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf.
6. Teacher Education Development Programme / Ministry of Education, Department of Education and Research Policy. – Helsinki, 2001. – 9 p.
7. Пуховська Л. Навчання впродовж життя як пріоритетний напрям Болонського процесу у наступному десятиріччі / Л. Пуховська // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 77–84.
8. Пуховська Л. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Л. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 97–106.
9. Eddy D. Evidence-Based Medicine: A Unified Approach / David M. Eddy // Health Affairs. – Vol. 24. – № 1. – P. 9–17.
10. Zeichner K. Alternative paradigms of teacher education / K. M. Zeichner // Journal of Teacher Education. – 1983. – Vol. 34. – № 3. – P. 3–9.
11. Teachers' pedagogical thinking. Theoretical landscapes, practical challenges (American University Studies XIV: Education) / [P. Kansanen, K. Tirri, M. Meri oth.]. – New York : Peter Lang, 2000. – 216 p.
12. Kansanen P. The idea of research-based teacher education / P. Kansanen // European added value in teacher education : the role of teachers as promoters of basic skills acquisition and facilitators of learning : ATEE's 7th Teacher Education Spring University, May 6–8, 2004 : Keynote speech / University of Tartu. – Estonia, 2004. – 10 p.
13. Krokfors L. Two-fold role of pedagogical practice in research-based teacher education / L. Krokfors // Education as a societal contributor. Reflections by Finnish educationalists / R. Jakku-Sihvonen, & H. Niemi (eds.). – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2007. – P. 147–159.
14. Exploring the essential characteristics of research-based teacher education from the viewpoint of teacher educators / [A. Toom, L. Krokfors, H. Kynäslähti oth.] // Teacher education in Europe: mapping the landscape of and looking to

- the future: TEPE 2nd Annual Conference, 21–23 February 2008: Proceedings / University of Ljubljana, Faculty of Education. – Slovenia, 2008. – P. 166–179.
15. Westbury I. Research-based Practice in Expanded Roles: Finland's experience / Ian Westbury, Sven-Erik Hansén, Pertti Kansanen, Ole Björkvist // *Scandinavian Journal of Educational Research*. – November 2005. – Vol. 49. – № 5. – P. 475–485.
 16. European Research Area [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ec.europa.eu/research/era/index_en.htm.
 17. Радионова С. А. Содержание и технологии организации исследовательской деятельности студентов педагогических учебных заведений стран Евросоюза : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / Радионова Светлана Александровна ; Татарский государственный гуманитарно-педагогический университет. – Казань, 2006. – 176 с.
 18. Карпов А. О. Исследовательское образование: ключевые концепты / А. О. Карпов // *Педагогика*. – 2011. – № 3. – С. 20–30.
 19. Карпов А. О. Принципы научного образования / А. О. Карпов // *Вопросы философии*. – 2004. – № 11. – С. 89–102.
 20. Reflecting Education. Special issue [Електронний ресурс]. – 2012. – Vol 8. – № 2. – Режим доступу : <http://www.reflectingeducation.net/index.php/reflecting/issue/view/12/showToc>.
 21. Teacher Education Policy in Europe (TEPE) Conference 2011 on Research-Based Teacher Education Reform: Making Teacher Education Work, 13th–15th May 2011, University of Vienna, Austria [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://tepe2011.univie.ac.at/>.

Базелюк Н. В. Дослідницька професійна підготовка вчителів у теорії педагогічної освіти Фінляндії

Резюме. У статті проаналізовано теоретичні основи й особливості дослідницької професійної підготовки вчителів в університетах Фінляндії. Теоретичним підґрунтям вдосконалення професійної підготовки студентів у Фінляндії є ідеї дослідницької педагогічної освіти, які були введені у національний, європейський і світовий науковий простори фінськими вченими П. Кансенном, Г. Ніемі, Р. Якку-Сіхвоненом та ін. Ідеї дослідницько-базованого підходу в підготовці вчителів, здатних до інноваційної діяльності в освіті, передбачають розвиток педагогічного мислення майбутніх учителів (цілепокладання), зміни дидактичних підходів до конструювання курикулуму підготовки майбутнього вчителя (зміст), системне застосування освітніх технологій, передусім, інформаційно-комунікаційних, за допомогою яких визначається і підтримується індивідуальна траєкторія навчальної діяльності студента (технології).

Ключові слова: підготовка вчителя, дослідницька педагогічна освіта, університет, Фінляндія.

Базелюк Н. В. Исследовательская профессиональная подготовка учителей в теории педагогического образования Финляндии

Резюме. В статье проанализированы теоретические основы и особенности исследовательской профессиональной подготовки учителей в университетах Финляндии. Теоретическим основанием совершенствования профессиональной подготовки студентов в Финляндии являются идеи исследовательского педагогического образования, которые были введены в национальный, европейский и мировой научный пространства финскими учеными П. Кансенном, Г. Ниemi, Р. Якку-Сихвоненом и др. Идеи исследовательски-основанного подхода в подготовке учителей, способных к инновационной деятельности в образовании, предусматривающие развитие педагогического мышления будущих учителей (целеполагание), изменения дидактических подходов к конструированию курикулуму подготовки будущего учителя (содержание), системное применение образовательных технологий, прежде всего, информационно-коммуникационных, с помощью которых определяется и поддерживается индивидуальная траектория учебной деятельности студента (технологии).

Ключевые слова: подготовка учителя, исследовательское педагогическое образование, университет, Финляндия.

Bazeliuk N. Research-based professional teacher training in the theory of teacher education in Finland

Summary. Theoretical background and peculiarities of research-based teacher education in Finland are analyzed in the article. Theoretical background of future teachers' professional training improvement in Finland includes the ideas of research-based teacher education, which were introduced in the national, European and world researches by Finnish scientists P. Kansanen, H. Niemi, R. Jakku-Sihvonen etc. They presuppose development of future teacher's pedagogical thinking (aim), changing didactic approaches to future teachers' curriculum construction (content), systemic use of educational technologies, especially ICT, by means of which individual learning path (technologies) is determined and supported.

Key words: teacher education, research-based teacher education, university, Finland.

ІННОВАЦІЙНЕ НАВЧАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ – ЗАПОРУКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНОСТІ ВИПУСКНИКА ПТНЗ

Постановка проблеми. Сучасна освіта у всьому світі відчуває значні зміни, що стосуються не тільки змін у питаннях змісту навчальних матеріалів, а й технологій та форм їх передачі. Передача знань – важливий процес, від якого залежить якість засвоєння знань, і, що важливо, успіх формування необхідних життєвих навичок. Освітня сфера, віддзеркалюючи ті процеси, що відбуваються в суспільстві, перебуває під впливом трансформації та глобалізації. Адже на ринку праці, в суспільстві для людини важливим є не тільки володіння необхідним обсягом знань, а й уміння швидко та мобільно реагувати на зміни, ефективно спілкуватися й орієнтуватися в інформаційному просторі, мати здатність постійно навчатись та відповідати потребам громадянського суспільства. Однією з важливих тенденцій сьогодні є надання освіти на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз літератури. Проблеми аналізу та впровадження компетентнісного підходу у професійній освіті знаходяться в колі наукового інтересу сучасних вітчизняних педагогів, вчених та практиків серед яких Г. Єльнікова, О. Локшина, О. Овчарук, Л. Парашенко, Л. Петренко, О. Пошетун, В. Радкевич, О. Савченко, Л. Сушенцева, В. Ягупов та ін. Значні дослідження були здійснені завдяки співпраці МОНУ, НАПН та міжнародних організацій при створенні серії публікацій з освітньої політики, де також були висвітлені основні засади компетентнісного підходу.

Компетентність визначається дослідниками як інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції. Компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних відношень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань та вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії. Професійна компетентність характеризується такими елементами діяльності: аналіз результатів праці і технологічних процесів; аналіз професійних ситуацій і проблем; аналіз технічної документації завдань діяльності; організація праці; дотримання технічних та технологічних вимог виробництва; координація видів професійної діяльності; створення професійно-значущої інформації стосовно об'єкта діяльності; прогнозування типових і нетипових виробничих ситуацій; забезпечення безпечних умов праці; оволодіння додатковими кваліфікаціями і професіями; забезпечення високого рівня культури праці; дотримання правил експлуатації галузевого устаткування; відсутність браку продукції; своєчасне усунення технічних і технологічних порушень; дотримання рекомендацій, норм і вимог щодо фізіологічних, економічних, екологічних і ергономічних чинників. Критерієм професійної компетентності особистості є суспільне значення результатів праці фахівця, його авторитет у конкретній галузі діяльності. Від професійної компетентності випускника професійно-технічного навчального закладу прямо залежить його конкурентоспроможність на ринку праці. Тому важливо, наскільки цьому результату сприяє навчальне середовище.

Мета даної статті – розглянути процес створення в професійному закладі інноваційного навчального середовища шляхом відбору та інтеграції педагогічних технологій, що ґрунтуються на діяльнісних формах навчання, інтерактивній взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу.

Виклад основного матеріалу. Застосування сучасних педагогічних технологій створює умови для досягнення спроектованого результату шляхом оптимального підбору та розподілу ресурсів, розширює можливості вирішення такого складного педагогічного завдання, як формування професійної компетентності соціально активного випускника, конкурентного на ринку праці. Адже саме освітні технології, інтерактивні методи навчання, нестандартні форми педагогічної діяльності, які дозволяють учневі організовувати свою навчальну працю в умовах, наближених до реальних, дають очікуваний ефект.

Від працівників професійної освіти насамперед залежить чи отримають учні необхідні знання та навички, чи зможуть їх творчо використовувати, чи стануть вони професійно грамотними, конкурентоспроможними робітниками. Тому викладачі спецдисциплін та майстри виробничого навчання працюють над освоєнням нових педагогічних технологій і застосовують їх у своїй педагогічній діяльності.

Дослідниця Л. Комісарова відстоює думку, що в першу чергу у професійно-технічній освіті треба відійти від стереотипів. А для цього необхідно формувати технологічну культуру майстрів виробничого навчання. Адже висококваліфікованого робітника може підготувати лише досвідчений майстер. Мова йде не тільки про те, щоб майстер виробничого навчання вмів методично грамотно викладати, а також був професіоналом високого рівня. Майстерність визначається вміннями систематизувати, пла-

нувати професійну педагогічну діяльність, визначати для себе, якою повинна бути послідовність педагогічних дій [1, с. 30].

Значну увагу впровадженню інновацій у навчальний процес ПТНЗ приділяє у своїх дослідженнях В. Радкевич. Як зазначає дослідниця, поряд з високим рівнем дидактичної компетентності для педагогів професійної школи не менш важливою є наявність педагогічної майстерності, що ґрунтується на володінні педагогічними технологіями і педагогічною технікою спрямування теоретичних знань у професійно-практичну сферу діяльності. Отже майстер виробничого навчання повинен володіти й розвивати в собі такі професійно значущі якості, як системне мислення, здатність до рефлексії, технологічну культуру, готовність до професійно-особистісного зростання, самоорганізації та самореалізації, особистісна, соціальна та спеціальна компетентності та ін. [2]. Тільки такий майстер, такий викладач здатні підготувати конкурентоспроможного робітника, фахівця.

Науковці розглядають конкурентоспроможність працівника як показник якості професійної підготовки, можливості реалізації професійних та особистісних якостей працівника в реальних умовах праці. Власне кажучи, це здатність діяти в умовах ринкових відносин й отримувати при цьому прибуток, достатній для науково-технічного вдосконалення виробництва, стимулювання працівників й підтримки виробництва продукції на відповідному рівні. Конкурентоспроможність працівника – це відповідність рівня його професійної підготовки вимогам ринку праці щодо здійснення певного виду діяльності. Конкурентоспроможність працівників є визначальним чинником конкурентоспроможності продукції, її якісних і вартісних характеристик, що забезпечують максимальне задоволення конкретної потреби споживача.

Професійно значущими якостями конкурентоспроможної особистості є мислення (способи здійснення мисленнєвих операцій і уміння ними користуватися в різних типових і нетипових ситуаціях); емоційно-вольові виявлення (емоції, відчуття, воля щодо здійснення певного виду діяльності); способи діяльності і поведінки (уміння, навички, прийоми, стиль поведінки в житті, оптимальні для реалізації особистісних і сучасних соціально-економічних цілей); цінності й ціннісні орієнтації, прийнятні, домінуючі у певній галузі діяльності; знання (факти, закономірності, закони, що забезпечують оптимальне розв'язання професійних завдань); досвід розв'язання професійних проблем – вітчизняний, зарубіжний.

Саме ці фактори й показники мають враховуватися при організації професійної підготовки. Світ інновацій не може обминути навчальний заклад. Інноваційні підходи реально стають запорукою компетентності та конкурентоспроможності випускника ПТНЗ. Так званий компетентнісний підхід розглядається багатьма системами освіти як новий, такий, що впливає не тільки на саму структуру знань, а й на якість освіти в цілому. У цьому контексті відомий сучасний філософ Алвін Тоффлер, аналізуючи феномен трансформації сучасних суспільств, стверджує: «Світ, який швидко утворюється від зіткнення нових цінностей і технологій, нових геополітичних відносин, нових стилів життя й засобів сполучення, вимагає абсолютно нових ідей і аналогій, класифікацій і концепцій» [3]. Модернізація змісту освіти стосується перш за все оновлення змісту – розробки нових стандартів, оновлення навчальних програм тощо [4]. З іншого боку, вважається, що компетентнісний підхід в освіті – це спроба привести у відповідність освіту і потреби ринку праці. Він не є чимось новим, штучно створеним, а гармонійно поєднує традиційний підхід викладання, головним завданням якого було формування стійких знань, умінь та навичок, і особистісно-орієнтовану форму навчання, метою якої є створення умов для розвитку та самореалізації кожного учня.

Сьогодні наголошується на необхідності випереджаючого розвитку професійної освіти з метою підготовки кваліфікованих фахівців конкурентоздатних на ринку праці, таких, що вільно володіють своєю професією й орієнтуються в суміжних областях діяльності, готові до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. Реалізація цієї мети припускає перш за все підвищення якості освіти. Вирішення цієї проблеми багатопланове, оскільки якість освіти визначається сукупністю показників, що характеризують різні аспекти навчальної діяльності: зміст освіти, технології навчання, матеріально-технічне забезпечення, кадровий потенціал тощо. Тобто, особливої актуальності набуває проблема створення умов, які дозволять забезпечити якісні зміни в навчальному процесі професійно-технічних закладів, що сприятимуть формуванню професійно-соціальної компетентності випускника. Будучи ширшим ніж кваліфікація поняттям, компетентність, породжена ринком праці, відображає вищий рівень вимог до робітника, ніж це необхідно для виконання конкретної роботи.

В. Радкевич переконана, що для ПТНЗ стає необхідною зміна пріоритетів у навчальному процесі, тобто перехід від навчання предметно-орієнтованого (основна мета якого – передача змісту даної предметної галузі) до навчання, спрямованого на розвиток учня, на формування його мотиваційної сфери, незалежного стилю мислення і загальнонавчальних умінь. Це стосується не тільки викладання, а й системи оцінювання, яка поряд із загальнопізнавальними, загальнонавчальними і предметними знання-

ми має включати і способи діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, людей і власне до себе [3].

Інноваційні процеси в професійно-технічній освіті зумовлюють підвищення рівня дидактичної компетентності викладачів і майстрів виробничого навчання, технологізації навчального процесу. О. Щербак, досліджуючи умови технологізації особистісно-орієнтованого освітнього процесу, робить висновок, що технологізація передбачає спеціальне конструювання навчального тексту дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу, форм контролю за особистісним розвитком учня в ході навчально-пізнавальної діяльності. Тільки при реалізації принципу суб'єктності освіти можна говорити про особистісно-орієнтовані технології [5].

Специфічним особливостям впровадження інноваційних педагогічних технологій у навчальний процес ПТНЗ приділяє увагу В. Паржницький. Дослідник пропонує класифікувати педагогічні технології за трьома напрямками:

- мотиваційні (забезпечення оптимального педагогічного спілкування; індивідуальний підхід до учнів, підвищення оцінки особистості; переконання, орієнтація на особисті приклади; формування професійного інтересу, забезпечення зацікавленості; орієнтація на практичну сутність навчального матеріалу; орієнтація на конкретну професійну діяльність);
- діяльнісні (репродуктивні – алгоритмічні дії або дії за чітко описаними правилами, інструкціями у відомих умовах; проблемно-розвиваючі – навчання вмінню самостійно приймати рішення, виконувати завдання, які вимагають перенесення відомих знань і способів діяльності в новій ситуації та спрямовані на розвиток професійного мислення; евристичні – організація діяльності продуктивного характеру, застосування системи методів проблемно-мотиваційного навчання, завдань, спрямованих на пошук нових способів діяльності, самостійного вирішення завдань, виявлення творчості);
- управлінські (встановлення вихідного стану процесу, який підлягає керуванню: виявлення актуальних для вивчення даної теми знань, умінь, досвіду учнів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей; визначення програми дій: вибір педагогічних технологій засвоєння; отримання інформації про засвоєння: контроль знань та умінь учнів; опрацювання інформації про засвоєння з метою визначення оцінки; відпрацювання коригуючих впливів і прийняття рішень про доповнення до програми дій для кращого засвоєння навчального матеріалу [6, с. 63–65]).

Колективний досвід Вищого професійного училища № 25 підтверджує висновки науковців про те, що інноваційна діяльність має здійснюватися на широкій науковій основі, зокрема з урахуванням провідних теоретичних положень, обґрунтованих вченими з проблем теорії і методики професійної освіти, педагогічного досвіду, що відображає нове мислення викладачів і майстрів виробничого навчання. Це потребує від педагогів ПТНЗ готовності до діяльності дослідницького характеру, зокрема вміння здійснювати аналіз виробничого або педагогічного процесу, виявляти причини, що призвели до негативних наслідків, визначати педагогічні умови, котрі забезпечують результативність процесу навчання, критерії оновлення змісту професійної освіти, проектувати педагогічні технології, моделювати навчально-виробничий процес тощо.

Одним із напрямів дослідницької діяльності викладачів і майстрів виробничого навчання є розробка та експериментальна перевірка педагогічних технологій, запропонованих навчально-методичних комплексів. Основним напрямом удосконалення навчально-виховного процесу в ПТНЗ став пошук нових методик, технологій. Надається перевага особистісно-орієнтованим, розвивальним, активним та інтерактивним методам і формам організації навчального процесу, при яких навчальний процес відбувається на основі постійної активної взаємодії учнів та педагогів.

Наш досвід свідчить, що найбільш цікавими та результативними для системи ПТО є такі педагогічні технології, як кооперативне і проектне навчання, результатами якого є позитивна взаємозалежність, набуття соціальних навичок. Залежно від обсягу навчального матеріалу, важливості його засвоєння, відпрацювання навичок педагоги активно застосовують такі методи навчання, як командні ігри, тести, тренінги, групові дослідження. Великої уваги заслуговують ділові ігри, які дають учням змогу якнайкраще проявити свій професіоналізм, компетентність, уміння застосовувати здобуті знання. А переваги групового дослідження полягають у тому, що в навчанні учнів складається ситуація, яка може трапитися в житті, між теорією і практикою встановлюється тісний зв'язок – учні вчаться використовувати здобуті знання у професійній сфері (вибір різних методів вирішення тієї чи іншої проблеми, послідовне моделювання ситуацій, що вимагають від учнів пошукових зусиль, спрямованих на пошук оптимальних шляхів розробки проектів та їх впровадження тощо), виявляють самостійність у роботі, розвивають творчу та пізнавальну активність, логічно мислять. Найпростішою ланкою, з яких складається особистісно-орієнтована технологія, є особистісно-орієнтована педагогічна ситуація, опинившись у якій учень повинен пристосувати її до своїх інтересів, побудувати образ чи модель свого життя, вибрати творчий момент, дати критичну оцінку.

Групова форма навчальної діяльності виникла як альтернатива існуючим традиційним формам навчання. Вміле поєднання індивідуальної та групової організації навчальної діяльності допомагає успішному навчанню учнів, їх активність і самодіяльність підвищують ефективність уроку. При індивідуальній роботі кожен учень працює самостійно, темп його роботи визначається ступенем цілеспрямованості, розвитку інтересів, нахилів. Темп роботи залежить також від навчальних можливостей, підготовленості учнів.

Досить ефективною для системи ПТО виявилась система розвивального навчання, в основі якого лежить уявлення про розвиток учня як суб'єкта особистої діяльності. При цьому слід враховувати те, що не кожна зміна в учневі є зміною в його розвитку. Потрібно звертати увагу на інтелектуальні зміни, психічні новоутворення, а не тільки на розвиток умінь та навичок. Інформаційно-розвивальні технології передбачають виклад педагогом теоретичних відомостей під час проведення уроку; організацію самостійної роботи учнів з вивчення нових знань з теоретичних джерел, інструкцій, комп'ютерних засобів навчання, розвивальні – спрямовані на професійний розвиток майбутнього фахівця, здатного творчо працювати, самостійно визначати способи та засоби вирішення проблемних виробничих ситуацій тощо. До цих технологій належать проблемне навчання, проблемні лекції, семінари, навчальні дискусії, лабораторно-практичні роботи з елементами дослідництва, діяльності, гри.

В основі педагогічної технології «Створення ситуації успіху» лежить особистісно-орієнтований підхід до процесу навчання та виховання. Ситуація успіху – це суб'єктивний психічний стан задоволення наслідком фізичної або моральної напруги виконавця справи, виконавця явища. Така технологія ефективна в будь-якій освітній системі.

Діяльнісні технології особливо доцільні у професійній підготовці, оскільки спрямовані на підготовку професіонала, здатного кваліфіковано розв'язувати виробничі завдання. Ці технології передбачають здійснення аналізу виробничих ситуацій, розв'язання ситуативних виробничих завдань, ділові ігри, моделювання професійної діяльності в навчальному процесі, організацію професійно спрямованої дослідницько-пошукової роботи тощо. Серед педагогічних технологій навчально-виховного процесу найбільшу зацікавленість викликала сугестивна технологія, яка є ще мало поширеною, в основі якої лежить керування психічним станом учня. Педагоги активно застосовують популярні на сьогодні тренінгові технології, які впливають із сугестивної.

На базі Хмельницького ВПУ № 25 успішно застосовується німецька дуальна система навчання, пристосована до умов України. Сьогодні особливо інтенсивно реформується підготовка фахівців для сфери підприємництва та бізнесу. Тому була впроваджена така інноваційна технологія навчання, така організаційно-педагогічна форма практичного навчання, як навчально-тренувальна фірма. Навчання в навчально-тренувальній фірмі за цією технологією спрямоване на оволодіння знаннями та навичками не взагалі, а на виконання (тренування) конкретного виду діяльності, що дає змогу краще та швидше адаптуватися в ринкових умовах. Ця технологія, як ніяка інша, базується на основному дидактичному принципі професійного навчання – принципі зв'язку з реальним виробництвом.

Отже, якісні зміни в підготовці кваліфікованих робітників зумовлюють необхідність інноваційного розвитку освітнього процесу ПТНЗ, основним принципом якого є принцип системності, що передбачає врахування розмірності всього комплексу змін освітнього процесу.

Головними складовими процесу формування професійної компетентності фахівців є навчальне середовище закладу професійної освіти, організація освітнього процесу, відбір і структурування змісту освіти, засоби організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, орієнтовані на кінцевий результат. А організація теоретичного і виробничого навчання на основі принципу предметної діяльності є дидактичною основою, що забезпечує формування професійної компетентності майбутнього робітника, важливих якостей особистості спеціаліста.

Ми дійшли також висновку, що інноваційний педагогічний досвід є досвідом колективним. Тому кожен професійно-технічний навчальний заклад має стати певною моделлю такого досвіду зі своєю ефективною саме для даного закладу структурою, зі своєю стратегією та перспективою.

Література

1. Комісарова Л. Формування технологічної культури майстрів виробничого навчання / Л. Комісарова // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 1. – С. 30–32.
2. Радкевич В. Дослідницькі засади діяльності педагога професійної школи / В. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 4. – С. 5–7.
3. Радкевич В. О. Професійна компетентність – складова професійної культури / В. О. Радкевич // Педагогічні та психологічні науки в Україні : збірник наукових праць в 5 т. – К. : Педагогічна думка, 2012. – Т. 4. Професійна освіта і освіта дорослих. – С. 63–74.
4. Загіка О. О. Оновлення змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників в сучасних умовах / О. О. Загіка // Професійно-технічна освіта. – 2012. – № 4(57). – С. 25–29.

5. Щербак О. Сучасні підходи до модернізації професійної освіти і навчання / О. Щербак // Професійно-технічна освіта. – 2007. – № 1. – С. 12–14.
6. Паржницький В. В. Інноваційні педагогічні технології та шляхи впровадження їх у навчальний процес ПТНЗ / В. В. Паржницький // Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи : наук.-метод. зб. – К., 2005. – Вип. 1. – С. 63–70.

Загіка О. О. Інноваційне навчальне середовище – запорука професійної компетентності та конкурентоспроможності випускника ПТНЗ

Резюме. Інноваційне навчальне середовище – запорука професійної компетентності та конкурентоспроможності випускника ПТНЗ.

Увага в даній статті приділена створенню в закладі професійної освіти інноваційного навчального середовища, яке дозволить забезпечити умови для ефективного формування професійної компетентності майбутніх фахівців, організувати навчальну діяльність учнів в умовах, наближених до реального виробництва.

Ключові слова: професійна компетентність, професійна підготовка, інноваційне навчальне середовище, педагогічні технології.

Загика О. О. Инновационная учебная среда – залог профессиональной компетентности и конкурентоспособности выпускника ПТУ

Резюме. Инновационная среда обучения – основа профессиональной компетентности и конкурентоспособности выпускника профессионально-технического учебного заведения.

Внимание автора этой статьи сосредоточено на проблеме создания в профессиональном учебном заведении инновационной среды обучения, которая позволит обеспечить условия для эффективного формирования у будущих специалистов профессиональной компетентности, организовать учебную деятельность учащихся в условиях, приближенных к реальному производству.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, профессиональная подготовка, инновационная среда обучения, педагогические технологии.

Zagika O. O. Innovative learning environment as a formula of professional competence and competitiveness of a vocational school graduate

Summary. Innovative learning environment is the key of professional competence and competitiveness of professional technical educational institution graduates.

In the given article the attention is paid to the establishment of innovative learning environment in the vocational education institutions, which will allow providing the conditions for the effective formation of professional competence of future specialists, organizing the training of students in conditions close to real production process.

Key words: professional competence, training, innovative learning environment, educational technology.

УДК 377

Михнюк М. І.

**ПЕДАГОГІЧНА САМООСВІТА ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ
ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ВИКЛАДАЧІВ СПЕЦІАЛЬНИХ
ДИСЦИПЛІН БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ**

Постановка проблеми. В умовах інформаційного суспільства неможливо здійснити підготовку фахівців у вищих навчальних закладах на будь-який значний строк. Враховуючи постійні динамічні зміни як в освітній, так і у виробничій галузях, виокремлюється нагальна проблема навчити їх самостійно працювати над собою, здійснювати вибір, вдосконалювати, розвивати ті знання та навички, які необхідні викладачам спеціальних дисциплін ПТНЗ для успішного виконання професійних функцій, розвитку їх загальної та професійної культури.

Аналіз літератури. Проблеми самоосвіти педагога досліджували зарубіжні та вітчизняні вчені А. Айзенберг, С. Батишев, Т. Волобуєва, П. Каптерев, Б. Корольов, Н. Кузьміна, Н. Логінова, Н. Ничкало, В. Пархоменко та інші. Підходи до розвитку самоосвітньої діяльності викладачів були розглянуті в працях А. Казакової, О. Олійника, В. Радкевич, І. Семенової, В. Скакуна, А. Хуторського, Л. Шевчук та ін. Формування та розвиток професійної культури досліджували В. Бенін, І. Ісаєв, І. Зарецька, Н. Кузьміна, В. Пономарьов, В. Соколова, В. Сімоненко та ін. Однак дослідженню процесу педагогічної самоосвіти, яка впливає на розвиток професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів, приділено недостатню увагу.

Метою даної статті є визначення вимог до здійснення педагогічної самоосвіти викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю.

Виклад основного матеріалу. Найважливішим завданням самоосвіти викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю має стати не лише засвоєння фахових знань і вдосконалення професійно-педагогічної компетентності, але й постійний розвиток їх професійної культури.

Під професійною культурою російський дослідник І. Ісаєв розуміє розвинуту здібність викладача до вирішення професійних завдань [1, с. 18]. Н. Кузьміна розглядає професійну культуру педагога як «сукупність норм, правил поведінки, прояву педагогічного такту, педагогічної техніки і майстерність, педагогічну грамотність і освіту» [2, с. 34].

І. Зарецька вважає, що зростаючі вимоги до особистісного потенціалу педагога посилюють увагу до суб'єктивних характеристик його професійної культури, що є пріоритетним до професійного самовизначення, самопізнання і саморозвитку [3, с. 6]. Таким чином, розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін сприяє неперервний їх саморозвиток, педагогічне та фахове самовдосконалення.

Видатний педагог П. Каптерєв вбачав важливою умовою становлення вчителя роботу над особистісним розвитком і вдосконаленням. На його думку, педагог, який стоїть в стороні від культури та особистого вдосконалення, не розвивається сам і не може сприяти розвитку інших, так як в особистісному розвитку знаходиться значно нижче своїх учнів [4, с. 88].

Педагог в процесі самоосвіти не тільки розвиває свої здібності і нахили, але й формує свої переконання, виробляє своє світобачення, а тому розвиток педагога в системі самоосвіти набуває особливу актуальність. Педагогічна самоосвіта охоплює всі сторони професійно-педагогічної діяльності викладачів спеціальних дисциплін, в тому числі індивідуальну підготовку до уроків теоретичного навчання і позакласних заходів; участь в обговоренні відкритих заходів; підготовку доповідей, участь в колективній методичній роботі ПТНЗ; регіональних заходах (семінарах-практикумах, теоретичних конференціях, професійних тренінгах, майстер-класах, методичних аукціонах тощо); в процесі розробки методичних рекомендацій, навчально-методичних і методичних посібників, дидактичного забезпечення уроків та ін.

В педагогічній теорії є різні підходи до визначення поняття «самоосвіта». Вона розглядається як «цілеспрямована, систематично пізнавальна діяльність людини, в процесі якої особистість самостійно поповнює і вдосконалює свої знання і уміння» [5, с. 27]; як «керована самою особистістю систематична пізнавальна діяльність, що прислідує ціль вдосконалення своєї освіти» [5, с. 28]; як «діяльність педагога, що спрямована на самостійне збагачення своєї майстерності, педагогічної культури, загальний розвиток» [5, с. 111]; як «самостійна пізнавальна діяльність людини спрямована на досягнення певних особистісно значущих освітніх цілей»; «задоволення загальнокультурних запитів, пізнавальних інтересів у будь-якій сфері діяльності» [6, с. 798].

В. Скакун вважає, що педагогічна самоосвіта – процес суголосно індивідуальний, добровільний і здійснюється на основі потреби в самоосвітній діяльності [7, с. 193].

Практикою доведено, що самоосвіта виступає одним з механізмів перетворення репродуктивної діяльності людини в продуктивну, яка найближча до його творчої діяльності. В якості важливих функцій самоосвіти І. Семенова виокремила такі: екстенсивна функція, яка забезпечує накопичення різноманітних знань та набуття нових знань; орієнтована функція забезпечує визначення себе у культурологічній сфері та своє місце в суспільстві; функція саморозвитку, забезпечує вдосконалення своєї пам'яті, мислення, творчих якостей; компенсаторна функція передбачає ліквідацію «білих плям» у своїй освіті; сотворча функція сприяє розвитку творчих здібностей для виконання певної діяльності, її постійне вдосконалення [8, с. 163].

Самоосвіта починається з самовизначення педагога, яка розглядається і як процес, і як результат вибору особистої позиції, цілей і засобів в конкретних обставинах професійно-педагогічної діяльності. На думку Н. Нікітіної і Н. Кислинської, самовизначення – це динамічне явище, що виступає як механізм становлення особистості і співвідноситься з такими поняттями, як «вибір», «прийняття рішення» і одночасно як статистичне явище, стабільний стан суб'єкту (результат вибору), пов'язаний зі встановленням кордону свого «Я», смислів, позицій, установок, які характеризують відношення особистості до навколишнього світу і самого себе; набуття відповідної стійкої системи цінностей [4, с. 87]. Вчені виокремлюють особистісне самовизначення, яке розкривається через процес і результат усвідомлення особистістю своєї індивідуальності, унікальності, своїх можливостей і бажань в їх співвідношенні один з одним і навколишнього світу, і вибору основних стратегій і напрямів, зростання та професійне самовизначення, яке виступає не як відповідна стадія професійного становлення, а як його сутнісна основа, механізм, що забезпечує неперервний процес пошуку на протязі всієї професійної діяльності, реалізації свого «Я» як професіонала [4, с. 88–89].

Таким чином, ми можемо говорити про ряд об'єктивних і суб'єктивних причин, які забезпечують позитивне відношення до пізнання і усвідомлення необхідності глибоких і різносторонніх знань викладачем спеціальних дисциплін. Важливим фактором самоосвітньої діяльності педагога є виокремлення мотивів цієї діяльності, а саме соціальні мотиви, які викликані необхідністю визначення своєї соціальної позиції, життєвих планів, своєї спеціальності; стремління до самовдосконалення, розвитку, професійної культури, виховання позитивних рис характеру, комунікативних здібностей; стремління до вироблення індивідуального стилю діяльності і надання розвитку творчого характеру.

Процес самовизначення складається із таких етапів: усвідомлення та визначення цілей особистісного і професійного зростання; визначення професійних і педагогічних вимог, які необхідні для здійснення професійно-педагогічної діяльності і визначення напрямів самоосвітньої діяльності; розробка програми професійно-особистісного самовдосконалення, способів її реалізації. Таким чином, самоосвіта надає викладачам спеціальних дисциплін велику свободу у самовираженні, творчості, способах розвитку здібностей, збагачення своїх духовних і професійних потреб.

В процесі діагностування викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ будівельного профілю нами було виявлено, що 21,2% мали затруднення у особистісному самовизначенні, а 24,5% – у професійному самовизначенні.

Більш широким поняттям, яке розкриває рівень професійно-педагогічного росту викладачів спеціальних дисциплін, є процес самовдосконалення, який В. Моралов розглядає як «процес осознаного управління розвитком особистості, її якостей і здібностей» [9, с. 83].

О. Анісімов, А. Бодалєв, А. Деркач, Н. Кузьміна, А. Реан та інші розглядають самовдосконалення педагога в якості основних умов становлення його як повноцінного суб'єкта свого життя і професійної діяльності, здібного досягти вершин майстерності, особистої і професійної зрілості. А. Деркач визначає особистісно-професійне самовдосконалення як феномен, що забезпечує динамічність розвитку цілої системи діяльності засобами справедливого самооцінювання і оперативного усунення виявлених особистісних проблем і недоліків, які негативно відображаються на результатах діяльності [10, с. 455].

Отже, під педагогічним самовдосконаленням ми розуміємо процес, спрямований на вироблення в себе нових та вдосконалення сформованих якостей, властивостей, професійних знань та умінь.

Вивчення умов розвитку особистості показує, що людина починає активно шукати найбільш ефективні прийоми і способи діяльності в тих випадках, коли змінюються вимоги діяльності.

А. Маслоу стверджував, що в природі людини закладено потенційні можливості для позитивного розвитку і самовдосконалення, вони полягають у творчості як універсальній функції людини, яка веде її до самовираження і самоактуалізації [10].

Викладачеві, який хоче зайнятися професійно-особистісним самовдосконаленням, важливо визначити шляхи досягнення поставленої мети. Робота над собою - це внутрішня організація особистості викладача, стиль і зміст професійної або педагогічної діяльності, спрямованої на самовдосконалення фахівця.

На зміст самовдосконалення викладачів спеціальних дисциплін впливає вид фахової підготовки. В процесі дослідження нами було виявлено, що не всі вони мають інженерно-педагогічну освіту. В основному – це технічна освіта, яка не забезпечує фахівців психолого-педагогічними і методичними знаннями. Як правило, такі викладачі потребують поглиблення знань з професійної педагогіки, педагогічної психології, методики професійного навчання.

До основних питань, які ми рекомендуємо винести на самовдосконалення з професійної педагогіки відносяться такі, як тенденції розвитку системи професійної освіти (інтеграція освіти, науки і виробництва, проектно-цільовий підхід до організації професійно-технічної освіти, взаємодія ринка освітніх послуг з ринком праці, розвиток креативного характеру професійно-технічної освіти); зміст професійно-технічної освіти (професійно-технічні стандарти, національні рамки кваліфікацій, основні шляхи формування професійної кваліфікації їх рівнів тощо); принципи і методи професійного навчання; системи виробничого навчання; управління процесом професійно-технічної освіти, оцінка якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Не менш важливими є знання викладачем спеціальних дисциплін психології професійного навчання, а саме: мотиваційні механізми і їх роль у формуванні майбутнього фахівця-будівельника, умови формування трудових навичок і умінь, комплексу підходів до вирішення мисленнєвих задач, прийомів і способів рефлексивної діяльності.

Важливою ланкою самоосвітньої діяльності викладачів є методичне вдосконалення, яке пов'язане з поглибленням знань з методики аналізу і конструювання змісту професійно-технічної освіти, спеціальних дисциплін; методики аналізу і прогнозування мети професійного навчання; технологій проектування процесу теоретичного навчання; вимогами до вибору форм і методів професійного навчання в залежності від етапу професійної підготовки і діагностики навчального процесу ПТНЗ тощо.

Для розвитку професійної культури викладач спеціальних дисциплін будівельного профілю має постійно оновлювати і фахові знання. Підготовка висококваліфікованих робітників будівельної галузі вимагає від нього високу фахову компетентність, що передбачає глибокі знання і широку ерудицію у будівельній галузі, необхідних для розв'язання різноманітних технологічно-виробничих завдань, особливостей виконання робіт з врахуванням сучасного будівництва, властивостей сучасних будівельних матеріалів.

Так, викладачі спеціальних дисциплін з опоряджувальних будівельних робіт мають поглиблювати свої знання з властивостей декоративних штукатурних сумішей, які пропонуються різноманітними фірмами, властивостей модифікованих будівельних сумішей, способів виготовлення і способів нанесення декоративних сумішей «Короїд», «Пластоун», «Mitnosit», фактурної штукатурки «Rotband»: декоративно-мозаїчних, полімерних, камінцевих та реставраційних; структурної штукатурки «Пластоун тон»; декоративним опорядженням під «Вельвет», «Велюр», «Бархат», «Мармур»; виконання опорядження поверхонь рідкими шпалерами, венеціанськими штукатурками «San Mazgo Stusso», «Raffaello dekor Stusso», декоративними пастами «CRAMITAL», «Dekoz» та ін.

Так як до опоряджувальних професій відносяться і облицювально-плиткові, то викладач спеціальних дисциплін має постійно вдосконалювати свої знання щодо застосування різноманітних ґрунтовок, клеючих розчинних сумішей, герметиків швів і сполучень, матеріалів для облицювання (швидкотвердіючі суміші, еластичні клеючі суміші, хімічностійкі клеючі суміші), матеріалів, які застосовуються для гідроізоляції і гідрофобізації (гідроізоляційна самоклеюча плівка, самоклеюча герметизуюча стрічка, бітумно-полімерні мастики і ґрунтовки, еластичні гідроізоляційні суміші) та ін., способів кріплення плиток на горизонтальні і вертикальні поверхні в залежності від розмірів приміщення та плиток, знання з конструктивно-технологічних особливостей застосування різноманітних плиткових матеріалів.

Вдосконаленню знань викладачів спеціальних дисциплін з технології виконання малярних та шпалерних робіт надається особлива увага, так як для цього виду робіт сучасні матеріали випускають у великій кількості, серед яких є ґрунтовки (універсальні глибоко проникаючі, з антимікробною добавкою, фарби-ґрунтовки); шпатлівки (гіпсові, мінеральні і полімерні); фарби, лаки і шпалери. Особлива увага надається способам пофарбування стелі і стін, прийомам декорації інтер'єру і декоративного покриття, факторам, які погіршують стійкість пофарбованих поверхонь та ін. Таким чином, фахове самовдосконалення теж має бути безперервним і системним.

У процесі дослідження нами було виявлено залежність загальних напрямів самоосвітньої роботи викладачів спеціальних дисциплін від рівня фахової та методичної підготовки.

Так, біля 39% молодосвідчених викладачів спеціальних дисциплін, які не мали інженерно-педагогічної освіти та достатнього досвіду роботи в ПТНЗ будівельного профілю з початковим рівнем професійної культури в плани самостійної роботи включали питання, пов'язані з мотивацією навчальної діяльності, розробкою дидактичної структури уроків різних типів, конкретизацією цілей професійного навчання, методикою виявлення міжпредметних зв'язків, проектуванням дидактичних засобів навчання, розробкою навчально-технологічної документації, методикою проведення аналізу уроків теоретичного навчання.

Викладачі з достатнім рівнем професійної культури (28,7%) планували вивчення інтерактивних технологій навчання, методики аналізу психологічних характеристик учнів, способів і видів контролю за навчальними досягненнями учнів, вивчення передового виробничого та педагогічного досвіду.

Навіть досвідчені викладачі з високим рівнем професійної культури (24,5%) виявили бажання вдосконалити свою професійно-теоретичну підготовку за суміжними будівельними професіями; розробляти та запроваджувати навчальні кейси і портфоліо для педагогів та учнів; удосконалити навички з дослідницької роботи; ознайомитися з вимогами до відбору змісту і структури навчальних і навчально-методичних посібників.

Ефективній самоосвітній діяльності викладачів спеціальних дисциплін сприятимуть педагогічні кабінети професійно-технічних навчальних закладів. Їх робота має здійснюватися на основі принципу науковості, що передбачає визначення наукових, філософських, педагогічних і психологічних засад діяльності викладачів спеціальних дисциплін щодо подальшого свого професійного самовдосконалення; принципу демократизації, що надає можливість викладачам самостійно виокремити зміст свого самовдосконалення; принципу комплексності, що забезпечує синхронну взаємодію всіх напрямів самоосвіти; принципу безперервності та наскрізності, що реалізовується в процесі групової і індивідуальної методичної роботи викладачів та в процесі самоосвітньої діяльності.

Дослідженням доведено, що важливим стимулюючим фактором самовдосконалення викладачів є підготовка їх до участі в семінарах-практикумах, виступах з доповіддю на теоретичних конференціях, педагогічних читаннях, прийняття участі у професійних тренінгах і майстер-класах, обговоренні відкритих уроків, в процесі обміну технічною і технологічною інформацією. Процес самоосвітньої діяль-

ності забезпечує творчий підхід до реалізації поставленої мети. Однією з ланок такої творчої діяльності є поглиблення фахових і методичних знань з розробки проекту уроку теоретичного навчання. Враховуючи специфіку професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників будівельної галузі та сучасні вимоги до організації навчального процесу в ПТНЗ, викладач має постійно вдосконалювати свій освітній продукт (урок) і працювати над застосуванням таких типів і видів уроків, які активізували б пізнавальну діяльність учнів, створювали умови для розвитку технічного і технологічного мислення учнів, що вимагає застосування не лише традиційних організаційних форм, але й уроків когнітивного типу (урок-спостереження, урок-експеримент, урок дослідження об'єкта, лабораторно-практичний урок, урок постановки проблем та їх вирішення); уроків креативного типу (урок-діалог, урок-моделювання, урок-евристична ситуація, урок творчого узагальнення навчального змісту, урок захисту творчих проєктів, урок-гра); уроки організаційно-діяльнісного типу (урок-самооцінка, урок-взаємоконсультація, урок-рефлексія); уроки комунікативного типу (бінарні і інтегровані уроки, урок-рецензія, урок-аукціон, урок-змагання, урок-круглий стіл) [11, с. 373–375].

В процесі дослідження нами було виявлено, що однією з обов'язкових умов забезпечення якісної самоосвітньої діяльності викладачів спеціальних дисциплін є постійний і системний обмін методичними напрацюваннями педагогів, ознайомлення з творчим доробком своїх колег, постійний обмін фаховою і методичною інформацією, взаємовідвідування навчально-виховних заходів з наступним їх обговоренням.

Найбільш суттєвим результатом підвищення ефективності процесу самоосвіти є активізація науково-дослідницької роботи викладачів, яка одночасно служить могутнім джерелом підвищення професійної кваліфікації педагога [12, с. 51]. Дана діяльність відрізняється від інших видів діяльності тим, що вона завжди спрямована на пошуки викладачами спеціальних дисциплін нового в педагогічній та виробничій сфері.

Необхідність реалізації науково-дослідної роботи в ПТНЗ, на думку Л. Шевчук, продиктована багатьма факторами, які впливають на розвиток особистості викладача [13, с. 139]. Результати наукових досліджень допомагають корегувати процес навчання, а участь педагогічних працівників в наукових дослідженнях підвищує рівень їх професійної культури.

Таким чином, педагогічна самоосвіта забезпечує психолого-педагогічне, методичне та фахове самовдосконалення викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю, сприяє творчому розвитку їх професійно-важливих якостей, загальної та професійної культури.

Подальше дослідження буде спрямоване на розвиток професійно-педагогічної майстерності викладачів спеціальних дисциплін.

Література

1. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И. Ф. Исаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
2. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 119 с.
3. Зарецкая И. А. Профессиональная культура : учебное пособие / И. А. Зарецкая. – Витебск : Основа, 2004. – 112 с.
4. Никитина Н. Н. Основы профессионально-педагогической деятельности : учеб. пособие для студентов среднего проф. образ. / Н. Н. Никитина, О. М. Железнякова, М. А. Петухов. – М. : Мастерство, 2002. – 288 с.
5. Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : наук.-метод. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 230 с.
6. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; гол. ред. В. І. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
7. Скаун В. А. Организация и методика профессионального обучения : учеб. пособие / В. А. Скаун. – М. : ФОРУМ ИНФРА, 2007. – 384 с.
8. Семенова И. И. Педагогические условия повышения профессионального мастерства преподавателей вуза в процессе перехода к университетскому образованию : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.08 / Семенова Ирина Ивановна. – Ростов-на-Дону, 2001. – 291 с.
9. Моралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. Г. Моралов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
10. Деркач А. А. Акмеологические основы развития профессионалов / А. А. Деркач. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 752 с.
11. Хуторской А. В. Современная дидактика : учеб. для вузов / А. В. Хуторской. – СПб. : Питер, 2001. – 544 с.
12. Романцев Г. М. Теоретические основы организации педагогического процесса в современном профессиональном училище / Г. М. Романцев, Ф. Т. Хамантуров. – Екатеринбург : Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. – 136 с.
13. Шевчук Л. І. Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти у системі післядипломної освіти : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Л. І. Шевчук. – К., 2001. – 398 с.

Михнюк М. І. Педагогічна самоосвіта як чинник розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю

Резюме. В даній статті обґрунтовано поняття «самоосвіта», сформовані підходи до самоосвітньої діяльності як чинника розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів; виокремлені функції самоосвітньої діяльності; розглянута сутність особистісного та професійного самовизначення, особистісного і професійного самовдосконалення; визначені підходи до змісту педагогічного самовдосконалення та фахового самовдосконалення; здійснений аналіз стану фахової та методичної готовності до здійснення навчально-виховного процесу в ПТНЗ.

Ключові слова: самоосвіта, самовдосконалення, викладач спеціальних дисциплін, професійно-технічний навчальний заклад, професійна культура.

Мыхнюк М. И. Педагогическое самообразование как фактор развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений строительного профиля

Резюме. В данной статье обосновано понятие «самообразование»; сформированы подходы к самообразовательной деятельности как фактора развития профессиональной культуры преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений; определены функции самообразовательной деятельности; рассмотрена сущность личностного и профессионального самоопределения; личностного и профессионального самосовершенствования; определены подходы к содержанию педагогического самосовершенствования и самосовершенствования в строительной отрасли; выполнен анализ состояния и методической готовности к осуществлению учебно-воспитательного процесса в ПТУЗ.

Ключевые слова: самообразование, самосовершенствование, преподаватель специальных дисциплин, профессионально-техническое учебное заведение, профессиональная культура.

Mykhnyuk M. I. Pedagogical self-education as a factor of developing professional culture of special subject instructors of vocational schools specializing on construction

Summary. The article substantiates the concept of «self-education», «pedagogical self-education»; the approaches to self-educational activity as a factor of developing professional culture of special subject instructors of vocational-construction educational institutions specializing on construction are formed. The functions and motives of self-motivation activity are defined; the essence of personal and professional self-determination and instructors' self-determination of self-education process stages are considered. Basic directions of self-educational work of instructors are defined on the basis of diagnosing. The principles of vocational schools' methodology departments are substantiated, group and individual forms of intra-school and regional methodological activities are considered. Taking into account the specificity of teaching special construction subjects, the performance features of doing finishing work are disclosed with due regard to the properties of modern building materials and technologies for their application.

Key words: self-education, self-improvement, special subject instructor, vocational school, professional culture.

УДК 37.33

Олейникова И. Н., Петренко Т. В.

ПРЕДПОСЫЛКИ И МЕХАНИЗМЫ РЕФОРМИРОВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Постановка проблемы. Экономические перемены, их масштабность, глубина и радикальность затронули все сферы социально-экономической жизни нашего общества. Одной из наиболее существенных черт подобных перемен можно выделить ускорение, которое пронизало все сферы социального бытия, коснувшись прежде всего условий жизни и труда людей, что, в свою очередь, в силу объективных причин вызвало социально-психологическое несоответствие преемственности опыта и традиций современным условиям жизни общества. Характерной особенностью здесь явилось изменение общественного прогресса – произошли коренные изменения характера общественного труда как в материальной, так и в духовной сферах. Можно говорить о том, что с появлением массового производства не только в материальной, но и в интеллектуальной сферах труд стал утрачивать некоторый личностный характер, становясь при этом более анонимным. В этой связи в определенной мере нарушается единство личностного подхода к процессу и продукту труда. Всеобщность наемной формы труда,

включая труд творческий, усиливает «обезличенность» человека, формализует его профессиональные и личностные позиции. Подобные особенности современного труда придают исключительную роль институтам образования, в противостоянии формализующим и обезличивающим тенденциям. То есть создается объективная потребность в том, чтобы образование помогало усилению социализации личности, формированию ее уникальности. Наряду с выделенными особенностями можно указать на изменение характера труда, выражающееся в таких его новых свойствах, как усиление интеллектуализации, управляемости, планируемости в масштабах всего общества.

Интенсификация современного развития, естественно, влечет за собой рост интенсивности разработки и внедрения экономических механизмов. В данных условиях возрастает роль новаторства, адаптивности к динамичному развитию, способности избегать информационной изоляции, когда приоритетными характеристиками труда становятся коммуникативность, рефлексивность, насыщенность информационно-техническими компонентами. Современным специалистам в подобных условиях необходимо обладать не только информационно-технологическими, но и аналитическими компетенциями, психологической устойчивостью, умением разбираться и работать в условиях изменчивости современной экономики.

Такие требования способствуют формированию и достаточно быстрому росту спроса на специалистов-новаторов, обладающих не только знаниями, необходимыми для эффективной профессиональной деятельности в определенной сфере, но и способностями мобильной адаптации в соответствии с интенсивно изменяющимися требованиями внешней среды. В этой связи возрастает потребность в формировании такой системы высшего профессионального образования, которая в состоянии удовлетворить подобные требования возрастающего ускорения и управляемости. Инновационные процессы в системе образования должны стать осознанными ответами на возникающие социальные потребности. Ключевая задача заключается в том, чтобы реализовать принципиально новую для отечественной системы образования идею перехода от узкопредметной (специализированной) к системной модели содержания обучения, внедрения образовательных технологий, направленных на обучение самостоятельной творческой практической деятельности, получение и продуцирование новых знаний.

Анализ литературы показал, что научные дискуссии о направлениях реформирования системы профильного образования в целом, и экономического в частности, преимущественно связаны с выявлением частных методик преподавания и, в некоторых случаях, посвящены вопросам совершенствования традиционной схемы построения программы обучения. Представляется, что проблему реформирования отечественной системы образования следует рассматривать в контексте особенностей экономических отношений в сфере образования, поскольку данная сфера, будучи частью общественного сектора экономики должна, с одной стороны, в полной мере удовлетворять запросы потребителей образовательных услуг, а с другой, – достигать определенного уровня эффективности образовательного процесса и его основного субъекта – образовательного учреждения и с экономической точки зрения.

Цель данной статьи – анализ проблем реформирования экономических отношений в системе высшего профессионального образования.

Изложение основного материала. Говоря об особенностях отношений обмена в сфере образования, можно подчеркнуть, что, во-первых, для этой сферы характерен недостаток информации, при этом нерациональное решение о выборе вида образования, учебного заведения, специализации чревато для потребителя значительными альтернативными издержками, формирующими сокращение эффективности жизнедеятельности человека в долгосрочной перспективе.

Кроме того, для этой сферы характерно получение эффекта от образования преимущественно уже после того, как завершено прохождение обучения, т. е. образование имеет долгосрочный характер, будучи распределенным во времени. Это дает основание рассматривать расходы на образование как инвестиции в «человеческий капитал». Для потребителя образовательных услуг результаты его обучения, рассматриваемые с экономической точки зрения, выражаются в возможном увеличении будущих доходов. Затраты на получение образования предстают как инвестиции в его будущие доходы. Поэтому, когда потребители образовательных услуг принимают решение о том, какое образование они хотели бы получить сами или дать своим детям, они принимают с экономической точки зрения инвестиционное решение, требующее сопоставить экономические издержки и выгоды каждой возможной альтернативы. Согласно имеющимся оценкам, нормы отдачи инвестиций в высшее образование составляют в среднем 12% в странах с развитой рыночной экономикой (странах-членах ОЭСР) и 22–28% – в других странах. Но в реальности оценить эффективность инвестиций в образование представляется достаточно сложным. Отсюда следует, что решения об инвестициях в человеческий капитал обладают высокой степенью неопределенности будущих индивидуальных выгод в сравнении со многими другими видами инвестиций, что может побудить многих потенциальных потребителей образовательных услуг к принятию неверных решений.

В-третьих, для системы образования в достаточной мере типична ситуация монополизма образовательных организаций. Такая монополия является пространственной, потому что расстояния защищают существующую образовательную организацию от потенциальных конкурентов. Во многом данная проблема обусловлена низкой степенью мобильности населения в России, обусловленная высокими издержками, связанными с переездом, содержанием ребенка вне дома, отсутствием доступных условий для проживания студентов в иногородних вузах. В определенной степени снижает эту проблему наличие дистанционного обучения, которое ослабляет пространственную монополию и стимулирует конкуренцию между образовательными организациями, использующими и новые, и традиционные технологии обучения.

И, наконец, в-четвертых, образовательная деятельность не только приносит выгоды тем, кто получил образование, но и характеризуется наличием внешних эффектов – для общества в целом.

Развитие общества от индустриального к информационному сопровождается существенными изменениями в организации образования. При этом речь идет не только об инновационном изменении технологий образования, но и о комплексной модернизации системы образования в целом, направленной, прежде всего, на обеспечение ее глобальной конкурентоспособности и преодоление «негативной» экономической специфики рынка образовательных услуг.

Введение компетентного обучения в системе высшего профессионального образования может, по-видимому, приблизить к решению ряда проблемных вопросов, возникающих, прежде всего, на уровне взаимодействия вуза и потребителей образовательных услуг. Во-первых, решается проблема несоответствия профессионального образования структуре потребностей рынка труда, отсутствия эффективного взаимодействия учебных заведений с работодателями, неразвитости форм и механизмов их участия в вопросах образовательной политики. Во-вторых, включение компетентного подхода в структуру Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и последующий контроль выполнения установленных требований снижает риск неопределенности и недостатка информации при выборе образовательной программы потребителями образовательных услуг (обучающимися, родителями). В-третьих, универсальность в формулировке содержания компетенций во ФГОС направлена на реализацию принципа трудоустраиваемости обучающихся, поскольку в стандартах требования к результатам обучения определены в формате базовых общекультурных и профессиональных компетенций, которые интерпретируются как единый (согласованный) язык для описания академических и профессиональных профилей и уровней высшего образования.

Компетенции представляют собой сочетание характеристик (относящихся к знанию и его применению, к позициям, навыкам и ответственностям), которые описывают уровень или степень, до которой некоторое лицо способно эти компетенции реализовать [1]. Освоение компетенций происходит как при изучении отдельных учебных дисциплин, циклов, модулей, так и тех дидактических единиц, которые интегрируются в общепрофессиональные и специальные дисциплины. Компетентный подход неотъемлемо сочетается с студентоцентрированным характером образовательного процесса, использованием системы зачетных единиц (ECTS) и модульных технологий его организации.

Преобладание стандартно-универсального подхода сочетается с возможностью соотнесения компетенций, зафиксированных в конкурентной образовательной программе (ООП) со спецификой локального рынка труда. На вузовском уровне требуется конкретизация федеральных требований с учетом региональной и вузовской специфики: уточняется формулировка компетенций в соответствии с реализуемым профилем подготовки (для бакалавриата) или наименованием программы (для магистратуры). Так же вузом устанавливаются пороговые уровни сформированности компетенций, достижение которых является обязательным минимумом для всех выпускников данной ООП. При такой конкретизации для одной и той же компетенции может возникнуть ситуация неоднозначной трактовки разными преподавателями состава соответствующих знаний, умений и опыта деятельности. Видение работодателей – стратегических партнеров также требует согласования [2]. Инструментом управления содержанием образования на основе компетентного подхода в вузе в этом случае становится паспорт компетенций, в котором может накапливаться информация о новом актуальном составе результатов обучения (на основе анализа профессиональных стандартов (должностных инструкций), социологических опросов и пр.), новых профессиональных функций и ситуациях, требующих проявления данной компетенции и т. д. В его структуру могут быть также включены разнообразные приложения, обосновывающие вузовские требования к уровню сформированности данной компетенции.

Компетентный подход на уровне ООП в целом сочетается с установлением критериев кадровых, материально-технических, информационных условий их реализации. В программах отдельных учебных дисциплин предусматриваются деятельностные формы обучения, согласованные с содержанием компетенций и оцениваемые с помощью контрольно-измерительных материалов, позволяющих комплексно оценить уровень освоения конкретной компетенции. Очевидно, что совокупность таких

контрольно-измерительных материалов в части умений и навыков должна формироваться исключительно с учетом прикладного содержания конкретного вида (сферы) профессиональной деятельности, позиционируемого в ООП как целевого для подготовки обучающихся. Отсюда логично следует, во-первых, необходимость увязки дисциплин в содержательные модули ООП и соотнесение дисциплин профессионального блока со всеми видами практик; а во-вторых, привлечение к преподаванию отдельных дисциплин специалистов, имеющих опыт практической деятельности. Реализация новаций в организации и содержании высшего образования в контексте принципов Болонского процесса переопределила существенные трансформации организационно-экономических основ образования.

Происходящие изменения в системе высшего образования приводят к росту открытости образования, формированию публичности вуза в образовательном пространстве, поскольку образовательная деятельность приводится в соответствие с федеральными образовательными стандартами и (опосредованно) с европейскими международными стандартами высшего образования. Образовательные организации, в том числе в сфере высшего профессионального образования, формируют открытые и общедоступные информационные ресурсы, содержащие информацию об их деятельности, и обеспечивают доступ к таким ресурсам посредством размещения их в информационно-телекоммуникационных сетях, в том числе на официальном сайте образовательной организации. Каждый вуз в настоящее время должен публично информировать потребителей образовательных услуг о содержании и условиях реализации образовательных программ, тексты которых размещаются на сайтах образовательных учреждений. Это способствует росту уровня самоорганизации образования и снижает риски потребителей при выборе образовательного учреждения и конкретной программы. Мониторинг качества образования осуществляется посредством контрольных действий Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, осуществляемых как дистанционно, так и посредством аккредитационных и плановых проверок деятельности вузов. В целом открытость образования обеспечивает рост конкуренции на рынке образовательных услуг. В этих условиях трансформируется система управления вузом, который приобретает статус самостоятельного субъекта рыночной экономики [3]. Основные управленческие процессы и их содержание охарактеризованы в табл. 1.

Таблица 1.

Управленческие процессы в вузе.

Наименование управленческого процесса	Содержание процесса
Управленческая деятельность	- управление стратегией развития; - организация системы и процессов управления; - управление персоналом; - управление социальным развитием; - управление качеством
Учебная деятельность	- управление подготовкой учебно-методического процесса; - управление реализацией учебно-методического процесса; - управление информатизацией и компьютеризацией
Научная деятельность	- управление научно-консалтинговой деятельностью; - управление проектной деятельностью; - управление процессом подготовки научных кадров
Экономическая деятельность	- управление экономическим развитием; - управление финансовыми ресурсами; - управление коммерческой деятельностью; - управление трудом и заработной платой
Маркетинговая деятельность	- управление маркетингом образования; - управление внешними связями
Управление хозяйственной деятельностью	- управление материально-техническим обеспечением деятельности; - управление охраной труда; - управление обслуживающим хозяйством

Рост самостоятельности, свободы и масштабов деятельности вуза приводит к росту его ответственности за результаты работы и требует стратегического подхода в регулировании всех направлений функционирования. Как следствие, современный вуз, развивающий свою предпринимательскую инновационную деятельность и стремящийся завоевать на рынках образовательных услуг и наукоемкой продукции прочные позиции, ориентирующийся на «потребителей», к которым относятся государство, общество, студенты и работодатели, обязан внедрять в свою деятельность современные методы и стандарты управления качеством. В последние годы при комплексной оценке деятельности вузов стали учитываться достижения в создании внутривузовских систем управления качеством образования, использовании принципов современных систем менеджмента качества, которые сопряжены с главными

ми задачами реформирования образования: повышение уровня информированности потребителей образовательных услуг для принятия жизненно важных решений (по продолжению образования или трудоустройству); обеспечение единого образовательного пространства; принятие обоснованных управленческих решений по повышению качества образования.

Внедрение рыночных принципов в организацию и оценку деятельности образовательных учреждений, уточнение их правового статуса в части деятельности государственных и муниципальных образовательных учреждений отражено в Федеральном законе от 3.11.2006 года № 174-ФЗ, который определил правовой статус автономных учреждений в сфере образования. Федеральный закон от 08.05.2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты РФ в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений» разделил государственные (муниципальные) учреждения на бюджетные и казенные, первым из которых предоставлено больше имущественной самостоятельности. Установлено, в частности, что бюджетное учреждение вправе оказывать услуги для граждан и юридических лиц за плату и на одинаковых при оказании одних и тех же услуг условиях. Порядок определения указанной платы устанавливается соответствующим органом, осуществляющим функции и полномочия учредителя.

С принятием федерального закона от 08.05.2010 г. № 83-ФЗ принципиально изменился порядок финансового обеспечения и планирования хозяйственной деятельности бюджетных образовательных учреждений – их финансовое обеспечение будет осуществляться в виде субсидии на выполнение государственного (муниципального) задания, предоставляемой на основании плана финансово-хозяйственной деятельности. План финансово-хозяйственной деятельности является важнейшим документом для бюджетных и автономных учреждений, поскольку в нем, в отличие от бюджетной сметы, отражаются операции не только с субсидиями, планируемыми к получению из бюджета, но и со средствами от иной приносящей доходы деятельности. Это позволяет учредителю детально контролировать и регулировать финансовую деятельность подведомственных ему учреждений. Требования к плану финансово-хозяйственной деятельности государственного (муниципального) учреждения утверждены приказом Минфина России от 28.07.2010 г. № 81н. Плановые показатели по поступлениям формируются образовательным учреждением в разрезе субсидий на выполнение государственного (муниципального) задания; целевых субсидий; бюджетных инвестиций; поступлений от оказания учреждением услуг (выполнения работ), относящихся в соответствии с уставом учреждения к его основным видам деятельности, предоставление которых для физических и юридических лиц осуществляется на платной основе, а также поступлений от иной приносящей доход деятельности.

Новшества в системе планирования деятельности образовательных учреждений, финансируемых за счет государственных (муниципальных) финансовых ресурсов, предопределило изменение механизма контроля результатов выполнения плана, что зафиксировано приказом Министерства финансов РФ от 30.09.2010 г. № 114н. Результаты деятельности бюджетного и автономного учреждения, отражаемые в отчете, включают следующие позиции:

- изменение балансовой (остаточной) стоимости нефинансовых активов относительно предыдущего отчетного года (в процентах);
- изменения дебиторской и кредиторской задолженности учреждения в разрезе поступлений (выплат), предусмотренных планом финансово-хозяйственной деятельности относительно предыдущего отчетного года (в процентах) с указанием причин образования просроченной кредиторской задолженности, а также дебиторской задолженности, нереальной к взысканию;
- суммы доходов, полученных учреждением от оказания платных образовательных услуг;
- цены на платные услуги, оказываемые потребителям;
- общее количество потребителей, воспользовавшихся услугами учреждения (в том числе платными для потребителей);
- количество жалоб потребителей и принятые по результатам их рассмотрения меры;
- суммы кассовых и плановых поступлений (с учетом возвратов) в разрезе поступлений, предусмотренных планом;
- суммы кассовых и плановых выплат (с учетом восстановленных кассовых выплат) в разрезе выплат, предусмотренных Планом.

Одним из ключевых элементов планирования и контроля выполнения государственных (муниципальных) заданий оказания образовательных услуг становится установление показателей их качества [4]. Для государственных услуг рекомендуется устанавливать следующие показатели качества:

- показатели качества, характеризующие качество результата предоставления государственной услуги;
- доля потребителей, удовлетворенных качеством оказания государственной услуги, определяемая на основе опросов потребителей государственной услуги;

- показатели качества, характеризующие процесс оказания государственной услуги и условия ее оказания.

В задании на оказание образовательной услуги указываются наименование показателей качества, единицы их измерения, значения показателей качества, – источник информации о значении показателя (например, форма статистического наблюдения, информация, подготовленная на основе социологических опросов).

Таким образом, основанием к получению бюджетных средств образовательным учреждением, функционирующим в форме бюджетного или автономного учреждения, является получение государственного (муниципального) задания на реализацию образовательных программ различного вида и уровня подготовки. Органы исполнительной власти организуют мониторинг выполнения государственных заданий на оказание государственных услуг (выполнение работ). Оценивают выполнение учреждений государственных заданий по следующим критериям:

- количество потребителей государственных услуг;
- количество государственных услуг;
- качество оказанных государственных услуг (показатели, дающие количественную характеристику качества оказанных государственных услуг);
- оценка потребителями качества оказанных государственных услуг;
- наличие замечаний потребителей по качеству оказанных государственных услуг и (или) порядку их оказания;
- результат оказания государственных услуг.

При подведении итогов деятельности учреждения необходимо проводить анализ причин выполнения или невыполнения государственного (муниципального) задания по каждому критерию. Границы оценивания выполнения государственного (муниципального) задания в полном объеме могут быть определены в каждом субъекте РФ или муниципальном образовании самостоятельно. При этом установление минимального значения итоговой оценки, при котором государственное (муниципальное) задание будет считаться выполненным в полном объеме, должно быть четко обосновано.

Таким образом, основная цель реформы государственных бюджетных учреждений (в том числе в сфере образования) – это переход к финансированию количества и качества государственных услуг, предоставляемых современному российскому обществу на основе рыночных принципов, что, в конечном счете, формирует конкурентную среду на российском рынке образовательных услуг.

Специфика рынка высшего профессионального образования в России заключается в том, что рыночное положение субъекта зависит от его правового статуса и формы собственности. Правовой статус государственных образовательных учреждений длительное время предоставляла им ряд искусственных конкурентных преимуществ перед негосударственными (частными) образовательными организациями. С учетом недостатка информации о качестве образовательных услуг, высоких издержек принятия решения о выборе образовательной организации и доверительности образовательных отношений, потребители в сфере профессионального образования ориентируются преимущественно на общественные стереотипы и мифы об образовательных организациях, сложившиеся в регионе и стране в целом. Поэтому для образовательного сектора характерны такие спорообразующие факторы, как статус образовательной организации, ее известность и популярность, что отражается в виде дополнительных доходов. В свете такой особенности сектора услуг конкурентная борьба должна не только вестись за клиентов и выражаться в денежной форме, но и быть направлена на формирование и повышение общественного статуса учебного заведения, что достижимо посредством подтверждения высокого качества оказываемых образовательных услуг. Формируемая сегодня компетентностная модель образования, механизмы оценки качества реализации образовательных программ высшего профессионального образования в определенной мере повышают уровень интенсивности конкуренции и направлены на реализацию целостной стратегии перехода от традиционной к современной образовательной системе, соответствующей изменившимся реалиям общественного развития.

Литература

1. Байденко В. И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения : методическое пособие / В. И. Байденко. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006 – 72 с.
2. Азарова Р.Н. Разработка паспорта компетенции : методические рекомендации для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов. Первая редакция / Р. Н. Азарова, Н. М. Золотарева. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Координационный совет учебно-методических объединений и научно-методических советов высшей школы, 2010. – 52 с.
3. Краснобаева И. А. Вуз как субъект рыночной экономики [Электронный ресурс] / И. А. Краснобаева. – Режим доступа : http://www.obr-econ.muh.ru/images/stories/doc/111212_krasnobaeva_01.pdf.

4. Приказ Министерства финансов Российской Федерации и Министерства экономического развития Российской Федерации от 29 октября 2010 года № 136н/526 «Об утверждении Методических рекомендаций по формированию государственных заданий федеральным государственным учреждениям и контролю за их выполнением» [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://docs.cntd.ru/document/902244778>.

Олейникова І. Н., Петренко Т. В. Передумови і механізми реформування економічних відносин в системі вищої професійної освіти

Резюме. В статті проводиться дослідження модернізації освітніх процесів, характерних для економіки інформаційного типу. Виявляється специфіка реалізації компетентнісної моделі вищої професійної освіти в контексті реалізації принципів Болонського процесу. Розглядається організаційно-економічна складова реформи системи освіти, що створює передумови для формування конкурентних відносин на ринку освітніх послуг.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформація, економічна освіта, навчання, компетентнісна модель.

Олейникова И. Н., Петренко Т. В. Предпосылки и механизмы реформирования экономических отношений в системе высшего профессионального образования

Резюме. В статье проводится исследование модернизации образовательных процессов, характерных для экономики информационного типа. Выявляется специфика реализации компетентностной модели высшего профессионального образования в контексте реализации принципов Болонского процесса. Рассматривается организационно-экономическая составляющая реформы системы образования, создающая предпосылки для формирования конкурентных отношений на рынке образовательных услуг.

Ключевые слова: информационное общество, информация, экономическое образование, обучение, компетентностная модель.

Oleinikova I., Petrenko T. Background and mechanisms of reforming the economic relations in the higher education system

Summary. The article is devoted to the study of modernization of educational processes, typical for the economy of the information type. Specific features of implementation of the competence model of higher professional education, in the context of implementation of the Bologna process principles are exposed. The article studies organizational and economic component of the education system reform, creating the prerequisites for forming a competitive market of educational services.

Key words: information society, information, education, training, competence-based model.

УДК 378.4

Остапенко А. А., Ткач Д. С., Хагуров Т. А.

ПОГУБИТ ЛИ КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД И БОЛОНСКАЯ СИСТЕМА КЛАССИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ?¹

...ремеслуха велит торговать...

И я буду ненавидеть тех, кто считает нас быдлом, и что с нас хватит ремеслухи.

Михаил Анчаров «Дорога через хаос» (1979)

Постановка проблемы. Социологические данные показывают, что *качество университетского образования, несмотря на постоянные реформы (а может и из-за них) снижается*. И эта проблема касается в первую очередь тех университетов, которые всегда называли классическими. Да, собственно говоря, университеты и не могли быть не классическими. Известно, что классических университетов во все времена и в большинстве стран никогда не было и не могло быть много. Это было связано с тем, что, с одной стороны, *классический университет всегда был местом опережающего развития высшего и послевузовского образования и науки, точкой роста и зарождения научных и педагогических инноваций*. С другой стороны, *классическое университетское образование всегда отличалось тем, что оно выходило за пределы знаниево-умениевых и компетентностных результатов*.

Цель статьи – анализ современного состояния системы высшего образования.

Изложение основного материала. Традиционно университетом не мог называться профильный вуз, ибо само слово «университет» предполагает всеобщность (универсальность) и исключает профильность и узкую специализацию. Вспомним, что испокон веков чисто техническая «Бауманка» на-

¹Статья подготовлена при поддержке Совета по грантам при Президенте РФ, проект МК-6989.2013.6 (научн. рук. – Д. С. Ткач).

зывалась училищем, а «Плешка» – институтом. Институтами были и МГИМО, и МФТИ, и ВГИК, и ГИТИС, а «Гнесинка» и «Строгановка» были училищами. Даже ВПШ не называли университетом. Также как лицеем (даже профессиональным) не могло называться ПТУ, а колледжем – культпросветучилище. Заметим, что и на любимом нашими реформаторами Западе никому не приходит в голову называть университетом самый мощный «политех» США – Массачусетский технологический институт.

Сегодня в высшем образовании на постсоветском пространстве есть *профильные университеты*, а в школьном – *универсальные профили*. Хотя одно, хоть другое – это нелепые симулякры постмодернистской эпохи. А если к взятому за чужое в кавычки словесному кентавру типа «медицинский университет» (либо «медицинский», либо «университет») или «университет путей сообщения» добавить неблагозвучную аббревиатуру типа ГБОУ ВПО НИУ, то содержательная каша и обезличивание учреждения гарантированы. «Как вы судно назовёте, так оно и поплывёт». Вот и плывут по никак не иссякающим мутным постперестроечным водам эти странные конгломераты, в названии которых есть слово «университет». Это похуже, чем советский «Ленинский университет миллионов».

Университетское образование всегда принципиально отличалось от подготовки в профильном вузе так же, как образование в классической гимназии – от подготовки в реальном училище. Раньше крайне редко к слову «университет» добавляли слово «классический», ибо он другим быть не мог. Так же как раньше никому в голову не приходило к слову «семья» добавлять «традиционная». Теперь же это, увы, приходится уточнять.

В общей массе единые для всех вузов образовательные стандарты обезличивают и классические университеты, и профильные вузы. Одни благодаря компетентизации теряют свою широту, универсальность. Другие, свежее испечённые новые университеты (даже если они убирают из названия слова «педагогический», «технический») эту широту и универсальность всё равно не обретают. В итоге одни – *уже* не университеты, другие – *ещё* не университеты.

Образование в классических университетах большинства развитых экономик мира отличается от образования в профильном вузе тем, что оно

- а) предполагает образовательный результат, выходящий за пределы формирования профессиональных компетенций (что нормально для профильных вузов), состоящий в формировании личностных качеств выпускников, способных становится лидерами в педагогическом и научном сообществе высшего и послевузовского образования;
- б) имеет более широкую (универсальную) направленность взращивания будущей профессорско-преподавательской и научной элиты страны;
- в) носит проектный и инновационный характер и служит экспериментально-исследовательским полигоном для отработки моделей вузовского образования для остальных профильных вузов;
- г) не отказываясь от компетентностного подхода, осваивает и преодолевает его, выходя на уровень научного и педагогического форсайт-проектирования;
- д) осуществляет прорывную миссию создания научных и педагогических точек роста, создающих «разность потенциалов» для будущего роста профильных вузов;
- е) носит инновационный характер, формирует и совершенствует вузовскую традицию, распространяемую затем на остальное профессиональное сообщество.

В высшем профессиональном образовании России произошли кардинальные изменения, которые коснулись всех учреждений профессионального образования, включая классические университеты. Резкое расширение общей сети вузов (за счёт создания негосударственных вузов и расширения сети филиалов вузов всех организационно-правовых форм), переход на Болонскую систему, падение конкурсов из-за демографических факторов обусловили ряд серьёзных проблем в жизнедеятельности классических университетов, что привело к падению их престижа и эффективности деятельности. Это подтверждается как мониторингами эффективности, проводимыми Министерством образования и науки РФ, так и независимыми экспертами. Даже крупнейшие классические университеты страны не входят в рейтинги лучших вузов мира.

Социологический опрос [1], проведённый в 2012–2013 гг. в 42 регионах России (более 1500 респондентов – школьных учителей и преподавателей вузов), выявил негативные тенденции, связанные с переходом на компетентностные рельсы и вхождение в Болонский процесс. Один из вопросов предполагал выбор варианта, наиболее точно завершающего следующую фразу: «Большинство российских вузов перешли на двухступенчатую систему подготовки выпускников (бакалавриат-магистратура). В результате этого качество образования...». Результаты представлены в табл. 1. Переход на двухуровневую систему высшего образования бурно обсуждался педагогическим сообществом высшей школы, выявив острые противоречия во мнениях относительно целесообразности такого перехода. Наиболее ярким выражением этих противоречий стала полемика ректора МГУ В. А. Садовниченко с тогдашним министром образования России В. М. Филипповым. С тех пор прошло почти де-

сять лет, но ответы наших респондентов показывают, что противоречия в оценках никуда не исчезли, а скорее усугубились.

Таблица 1.

Влияние перехода на двухступенчатую систему высшего образования на его качество (в %).

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,1	0	1,1	1,9	0
Незначительно улучшилось	11,3	15,5	12,1	8,7	16,3
Осталось без изменений	23,9	27,6	24,1	18,4	18,9
Незначительно ухудшилось	14,6	6,9	15,5	16,4	13,9
Резко ухудшилось	17,3	5,2	14,	33,8	27,6
Затрудняюсь ответить	29,0	44,8	32,0	14,1	19,3
Другое	2,8	0	1,1	6,7	4,0

Примечание: СПО – это респонденты со средним профессиональным образованием, ВО – с высшим образованием, КН – кандидаты наук, ДН – доктора наук.

Довольно распространено (судя по свободным ответам) мнение о том, что «выводы делать пока рано», и отчасти это так. Ведь десять лет – это всего два полных поколения выпускников, да и начался переход в разных вузах в разные сроки. С другой стороны, совокупное число противников двухуровневой модели почти в три раза больше числа её сторонников (32% против 12%). Велико число «неопределившихся». Очевидные минусы этой модели («недоподготовленность» бакалавров и ограниченное число мест в магистратуре), по-видимому, перевешивают возможные плюсы (акцент на практической подготовке и трудоустройстве) в сознании преподавателей. Добавим к этому деформированный рынок труда, сводящий на нет все заклинания о возможности благополучного трудоустройства.

Поскольку по требованиям ФГОСа работают с магистрантами по преимуществу представители профессорско-преподавательской корпорации высшей квалификации (профессора, доктора наук), то на бакалавриате резко «оголился» уровень квалификации преподавателей. Произошло перераспределение кадров. И сегодня редко встретишь высококлассного профессора, работающего с первокурсниками-бакалаврантами (слово-то какое!). Качество работы со студентами первой ступени явно пострадало.

Наполняемость групп в магистратуре явно ниже, чем на бакалавриате. Большая часть лучшей профессуры стала работать именно в этих группах. Казалось бы, что это замечательно! Можно получить высокое качество образования. Но ведь у этого явления есть обратная сторона. Лучших профессоров слышат единицы магистрантов, а масса бакалаврантов остаётся вне их внимания. Коэффициент преподавательского влияния этих профессоров на душу студента (особенно первой ступени) ведь резко упал.

Однако нужно признать, что переход уже произошёл, и в любом случае, возврат к прежней модели будет нести гораздо больше издержек, нежели «доводка» нынешней. Формат и содержание этой доводки – вот что сейчас должно обсуждаться экспертным сообществом с привлечением максимально широкой общественной профессиональной экспертизы. И это то, чего, судя по свободным ответам респондентов, сейчас остро не хватает.

Другой вопрос касался влияния на качество образования внедрения компетентностной модели. Вопрос, как и предыдущий, также строился в форме продолжения фразы: «В последние годы произошёл переход от знаниево-умениевого подхода в обучении студентов к компетентностному. В результате этого качество образования...». Ответы распределились следующим образом (табл. 2).

Таблица 2.

Как влияет на качество образования внедрение компетентностного подхода? (в %)

Варианты ответов	Всего	СПО	ВО	КН	ДН
Резко улучшилось	1,1	0	1,5	1,0	0
Незначительно улучшилось	19,1	21,8	19,8	9,0	4,5
Осталось без изменений	26,7	28,9	25,0	31,7	59,0
Незначительно ухудшилось	13,6	6,9	15,7	11,1	9,5
Резко ухудшилось	18,5	8,5	19,1	27,1	13,6
Затрудняюсь ответить	16,7	33,9	17,0	8,1	4,4
Другое	4,3	0	1,9	12,0	9,0

Видно, что в этом случае оценки респондентов более сдержанны. Наиболее популярный ответ – «осталось без изменений». Тем не менее, большая часть респондентов склонны считать, что внедрение компетентностного подхода повлияло на качество образование скорее негативно (32% против 20%, придерживающихся противоположного мнения). Нам представляется, что отчасти на ответы респондентов на этот вопрос влияет общий негативизм в отношении реформ. С другой стороны, идея

компетентностного подхода вызывает в педагогической среде дискуссии, обуславливающие разницу в оценках. По нашему же мнению, внедрение компетентностного подхода чаще всего происходит либо формально (просто зуну называют по-другому), либо (что хуже) принимает форму «заточки» обучающегося под узкоспециализированные задачи. Ведь согласитесь, что «образованный» и «компетентный» – это далеко не одно и то же.

Таким образом, системе классического высшего образования брошены вызовы. Эпохой, системой, реформаторами и обществом. *Под вызовами мы понимаем некие требования, предполагающие не приспособление к ним, а борьбу с ними.* Эти вызовы, на наш взгляд, следует разделить на три группы: *модернизационно-управленческие, общественно-политические и социально-культурные.* Разберёмся с каждой группой вызовов отдельно.

А. Модернизационно-управленческие вызовы. Размывание понятия «классический университет» и «классическое образование» за счёт реорганизации профильных вузов (институтов и академий) в профильные (неклассические) университеты, и некоторого числа профильных (в первую очередь педагогических) вузов в классические университеты, что привело к увеличению количества университетов, претендующих называться классическими.

Организационная усложнённость новой структуры системы высшего профессионального образования, обусловленная «кентаврическим» соединением новой двухступенчатой болонской системы и старой системы послевузовского образования.

Одновременность организационных (переход на двухступенчатую систему) и содержательных (внедрение компетентностного подхода) реформ, вызвавшая резкое увеличение объёмов работы (и отчётности), непосредственно не связанной с образовательным процессом.

Внутреннее расслоение университетского сообщества, и в первую очередь профессорско-преподавательской корпорации, на сторонников и противников проводимой модернизации высшего профессионального образования.

Постепенное сокращение в классическом университете педагогической подготовки выпускников и переориентация с классического образования на практико-ориентированную подготовку.

Неготовность (моральная и ресурсная) образовательных организаций к динамичному учёту мировых тенденций в стратегическом управлении университетами, особенно ощутимым этот фактор оказался в условиях перехода на Болонскую систему.

Сужение временных рамок в создании инновационных образовательных и научных продуктов.

Деформация научно-исследовательской политики университетов погоней за грантами и заказами.

Повсеместная технологизация образовательного и воспитательного процессов, дегуманизирующая университетский уклад.

Слабая развитость оценочного компонента, его рефлексивной составляющей в системе высшего профессионального образования, нацеленность на статичность промежуточных результатов (прибыль, технические условия, площади и др.) в определении критериев эффективности, а не на качественное выстраивание долгосрочных отношений и установление тесной обратной связи с работодателями.

Б. Общественно-политические вызовы. Рассогласованные темпы реформаторских изменений. Фрагментарный характер взаимодействия политических структур и представителей общества.

Несовершенство нормативно-правовой базы текущих изменений. Изменение правового поля, в котором развивается система высшего образования (отсутствие нормативно-правовой ясности и наличие неопределённости целого ряда ключевых понятий данной отрасли, недостаточное нормативное регулирование целого ряда нововведений и механизмов их реализации).

Коммерциализация системы высшего классического образования, вызывающая опасность разрушения традиций и духа академического сообщества через ориентацию на прибыль.

Вынужденная депрофессионализация части ППС, порожденная стратегиями выживания в условиях нищенских зарплат:

а) стратегия «волка ноги кормят» – преподавание сразу в нескольких вузах, любых предметов, за которые предлагают взяться, не оставляющее времени на системную научно-методическую работу, и ведущее в силу перегрузки к быстрому выгоранию;

б) стратегия «частичного ухода» – когда работа в вузе становится остаточным «хобби», а основное время уделяется более прибыльным занятиям;

в) стратегия «кормления и местничества» – попросту обмен зачетов и экзаменов на деньги, «благо» предложения хоть отбавляй, что также достаточно быстро «убивает» нечто очень важное в преподавателе.

В. Социально-культурные вызовы. Замена социокультурного контекста в определении термина «образование» на сугубо экономический и предпринимательский контексты. Это вызов не только образованию, но и всем сферам социокультурных преобразований. Образование сегодня – это товар, востребованный на рынке образовательных услуг, где студенты выступают в роли инвесторов, а вузы –

участники международной конкуренции, занимаются продажей образовательных услуг, зачастую, далеко не наивысшего качества. Мы убеждены, что образование нельзя рассматривать только через прибыльную доминанту, только лишь как рыночное благо. Образование – это, прежде всего, совокупность социокультурных навыков, элитарного знания, отношений и ценностей, необходимых для их активного воспроизводства в течение всей жизни и эффективного участия в росте научного, исследовательского, культурного и духовного благосостояния общества.

Соответственно, прагматизация и утилитаризация мотивов участников образовательного процесса порождает духовный и творческий кризис, не позволяющий воспроизводить новые устойчивые духовные традиции и ценности, разрушая имеющиеся и подменяя их ценностями потребления.

Виртуализация социокультурного сообщества, которая выражается в нескольких эффектах: обеспечивает мобильность процессов коммуникации и снижает потребность живого общения с агентами социализации, что затрудняет адресность в построении диалоговых коммуникаций и приводит к повышению уровня социального одиночества в обществе.

Снижение способности молодого поколения к интеллектуальной мобилизации, аналитической способности установления причинно-следственных связей тех или иных событий, за счёт формирования «мозаичного сознания». Этот фактор затрудняет реализацию требований Болонской декларации в российских классических университетах в части неготовности большинства студенческого сообщества к увеличению доли и изменению характера самостоятельной работы, к обдуманному выбору дисциплин и чёткому пониманию на формирование каких компетенций они направлены.

Университетскому профессиональному сообществу придётся давать скорые ответы на эти вызовы, ибо *ремеслу*ху компетентизации окончательно возьмёт верх над *образованностью*, *технэ* над *логосом*, а *потребление* над *культурой*. Уже ведь очевидно, что «в таком укладе происходит расчеловечивание человека. В компетентностном укладе образования человек «затачивается» под налично существующее производство, которое с невероятной скоростью модернизируется, и в котором человек оказывается лишь расходным материалом» [2, с. 79–80].

Складывается впечатление, что в лексиконе нынешних реформаторов высшей школы понятия «классический университет» уже нет, ибо уж совсем плохо с ним стыкуются понятия «компетентизация», «эффективность», «коммерциализация». А без элитного классического образования, без классических университетов (их должно быть мало) слиняут и остальные вузы, ибо классические университеты традиционно задавали планку и создавали *разность потенциалов*, порождавшую *ток* отечественного вузовского интеллекта. Беда сегодняшнего высшего образования – это огромное *внутреннее сопротивление* бюрократов и реформаторов, двинутого на эффективности и экономизме. А закон Ома ещё никто не отменял.

Таким образом, сегодня остро стоит вопрос разработки модели стратегического развития классического университета, позволяющего адекватно отвечать на перечисленные вызовы и формировать желаемый образ будущего. Иначе образование превратится в подготовку, универсум в ремеслуху, университет – в ремесленное училище, а самое большое «мужество в ремеслухе – это восторг подчинения обстоятельствам».

Литература

1. Хагуров Т. А. Реформы образования глазами учителей и преподавателей / Т. А. Хагуров, А. А. Остапенко // Школьные технологии. – 2013. – № 6. – С. 3–17.
2. Слободчиков В. И. Ключевые категории мышления профессионального педагога / В. И. Слободчиков, С. М. Зверев. – М.: Спутник+, 2013. – 105 с.

Остапенко А. О., Ткач О. С., Хагуров Т. А. Чи погубить компетентнісний підхід і Болонська система класичний університет?

Резюме. Профільні вузи перейменовуються в університети. Класичні університети та профільні вузи переходять на єдині стандарти. Набуття це чи втрата? Що від цього придбає і що втратить університетська освіта? Якими в перспективі будуть наслідки переходу від універсалізму класичної освіти до прагматизму компетентнісного підходу? Чи корисно перетворення освіти з блага в послугу?

Ключові слова: класичний університет, профільний вуз, класична освіта, професійна підготовка, ефективність, випереджальний розвиток, вища професійна освіта, виклики часу, стратегія розвитку університетів.

Остапенко А. А., Ткач Д. С., Хагуров Т. А. Погубит ли компетентностный подход и Болонская система классический университет?

Резюме. Профильные вузы переименовываются в университеты. Классические университеты и профильные вузы переходят на единые стандарты. Обретение это или потеря? Что от этого обретёт и

что потеряет университетское образование? Каковы в перспективе последствия перехода от универсализма классического образования к прагматизму компетентностного подхода? Полезно ли превращение образования из блага в услугу?

Ключевые слова: классический университет, профильный вуз, классическое образование, профессиональная подготовка, эффективность, опережающее развитие, высшее профессиональное образование, вызовы времени, стратегия развития университетов.

Ostapenko A. A., Tkach D. S., Hagurov T. A. Will competence approach and the Bologna system ruin classical university?

Summary. Profession-oriented higher education institutions are renamed into universities. Traditional universities and profession-oriented higher education institutions pass to uniform standards. Is it an attainment or a loss? What will university education find and what will it lose? What are the distant consequences of changing from the universalism of classical education to the pragmatism of competence-based approach? Is it useful to transform the education from the benefit into the service?

Key words: classical university, profession-oriented higher education institution, traditional education, vocational training, the efficiency, advanced development, higher education, time calls, university development strategy.

УДК 37.011.3-051:005.336.2:339.9(100)(4)

Пуховська Л. П.

ДИСКУСІЯ У СВІТОВОМУ ОСВІТНЬО-НАУКОВОМУ ПРОСТОРІ ЩОДО КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ: СХОЛАСТИЧНИЙ СПІР ЧИ ПОШУК СУТНОСТІ?

Постановка проблеми. Входження нашої країни в інформаційне суспільство вимагає формування у громадян навичок переходу від життя в локальному (регіональному, національному) середовищі до життя і співробітництва в глобальному просторі. В умовах стрімких трансформацій запорукою успішності суспільства є професійна компетентність вчителів як основа їх професійної діяльності.

Аналіз наукових робіт, присвячених компетентнісному підходу до підготовки вчителів, показує, що поряд з визнанням феномена професійної компетентності вчителя серед фахового загалу в Україні упродовж багатьох років відсутній відповідний консенсус щодо визначення понятійно-термінологічного апарату дослідження цієї актуальної науково-практичної проблеми. Неоднозначність тлумачення ускладнює вихід вітчизняних наукових розробок у міжнародний освітньо-науковий простір. Джерелом поступу в цьому напрямі є аналіз зарубіжних наукових дискусій стосовно складових, сутнісних характеристик, контекстуальної основи застосування й системного зв'язку провідних термінів і понять компетентнісного підходу до педагогічної освіти.

В працях українських та російських вчених «компетентність» виступає як міждисциплінарна категорія, що є об'єктом вивчення педагогів, психологів, соціологів, лінгвістів. Будучи тісно пов'язаною з категорією якості, ця проблема стала пріоритетним напрямом педагогічних досліджень у всіх ланках освіти. Свій вклад у дослідження цих проблем вносять вчені-компаративісти, які роблять спроби аналізу компетентності педагогів у різних освітніх системах, зокрема, у США (І. Гушлевська, Т. Ларіна, М. Нагач, С. Тезікова); Канаді (М. Лещенко, Н. Мукач, В. Погребняк); Великій Британії (Н. Авшенюк, О. Волошина, І. Задорожна, Ю. Кіщенко); Німеччині (Н. Козак, Л. Чулкова); Франції (Ю. Несін, В. Лащихіна); Скандинавських країнах (Н. Базилюк, І. Жерноклєєв). До розкриття різних аспектів професійної компетентності педагогів у європейському контексті долучилися О. Глузман, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Овчарук, А. Сбруєва та ін. Проте теоретичні засади проблеми професійної компетентності вчителів у сучасному світі продовжують залишатися малообґрунтованими з причини недостатньої розробленості у світовому науковому просторі загальної теорії компетентності.

Українськими вченими напрацьовано ряд суттєвих характеристик щодо компетентнісного підходу в педагогічній освіті, і освіті в цілому. Проте вони залишаються в межах національного наукового обігу, тому що мало представлені у міжнародних виданнях, недостатньо оприлюднюються на наукових конференціях міжнародних професійних організацій світового та європейського рівнів тощо. Як зазначалося в Рекомендаціях методологічного семінару НАПН України «Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України» (18 березня 2009 р.), першочергового наукового розв'язання потребують уточнення загальних і специфічних (з урахуванням національних особливостей) компетентностей відповідно до галузей, напрямів, галузей і спеціальностей та типів (академічного і професійного), за якими готуються фахівці з вищою освітою; теоретичного обґрунтування

співвідношення компетентностей і компетенцій, компетентностей і кваліфікацій; розроблення стандартів вищої освіти на основі компетентнісного підходу; розроблення технологій формування компетентностей та методів їх діагностики і т. д.

Метою статті є цілісний аналіз наукової дискусії щодо професійної компетентності вчителів у світовому та європейському освітньо-наукових просторах, розкриття різних підходів до дослідження цієї тематики, а також введення у вітчизняний науковий обіг нових наукових робіт західних вчених щодо компетентнісної педагогічної освіти.

Виклад основного матеріалу. Науковці у всьому світі продовжують активно дискутувати щодо розведення таких термінів, як «competence», «competences», «competency», «competencies», які вперше були розроблені у сфері менеджменту і використовувались як взаємозамінні. Що стосується терміну «competence», то в нього є багато значень, які передаються такими термінами, як «компетентність», «уміння», «здатність», «спроможність», «потенціал» тощо. Рух цих термінів в освіті свідчить про компроміси і узагальнення, які наповнюють його інтерпретацію.

Як показують порівняльні дослідження, ідея компетентнісної освіти в процесі своєї еволюції у світовому просторі пройшла декілька концептуальних етапів. Посилаючись на роботи американського вченого П. Хейджера, О. Локшина доводить, що на різних етапах розвитку компетентнісної ідеї у світовому просторі (1960–70-ті рр.; 1970–90-ті рр.; 1990-ті – до нашого часу) змінювались її філософські засади, які впливали на концептуальне бачення сутності компетентностей в освіті.

В 60–70-ті рр. XX ст. поширюється біхевіористичне трактування поняття, за яким компетентність розуміється як проста демонстрація діяльності. Саме біхевіористичне трактування навчання, що розуміється як зміни у поведінці учня, спричинені зовнішніми стимулами, було закладено в 60-х р. XX ст. у США в основу результативно або компетентнісно спрямованої педагогічної освіти. Вона характеризувалась детальним аналізом поведінкових аспектів професійних завдань та інструкціями щодо їх реалізації з відповідними інструментами оцінювання кожного етапу. Зазначена деталізація призводила до складнощів у розробці цілісного змісту, що негативно впливало на розвиток самої ідеї компетентнісної освіти в США.

В 1970–1990-ті XX ст. компетентності трактуються як навички загального характеру, які визначають характер майбутньої діяльності, або виконання певних дій. Це був перехідний період від біхевіористських до конструктивістських засад.

Починаючи з 1990 р., компетентності починають трактуватися як такі, що обов'язково потребують елементу виконання, а також обов'язковим є володіння індивідумом певними інтелектуальними, моральними та соціальними якостями.

В Європі, починаючи з 70-х років XX ст., запроваджується модель, в основі якої лежить філософія конструктивізму. За нею індивідууми конструюють власну реальність, яка базується на реаліях оточуючого середовища у взаємодії з іншими. На відміну від біхевіористичного концепту «стимул – реакція» конструктивізм трактує навчання як таке, що не тільки додає нову інформацію, але й реорганізує вже існуючу для інтеграції нових елементів та побудови нових когнітивних структур і розміщення їх у пам'яті. Метою освіти у цьому контексті є створення умов для інтерпретації учнем оточуючого світу за рахунок активної взаємодії з останнім з метою конструювання власної моделі знань. Інструментом досягнення цього починають розглядати компетентності, передусім, критичне мислення, вміння вчитися, взаємодіяти з оточуючими тощо [1, с. 21–22].

Проведений нами аналіз широкого кола першоджерел свідчить, що серед найбільш обговорюваних питань щодо компетентнісного підходу в педагогічній освіті в центрі уваги науковців залишається визначення поняття «компетентність вчителя», межі його застосування та структура цього особистісного утворення. Можна виділити два основних підходи до визначення поняття «компетентність вчителя» – особистісний і через характеристики діяльності. Традиційно американський підхід спрямований на виявлення поведінкових характеристик компетентності вчителя, і головна проблема – визначити які особистісні риси визначають успішну дію (superior performance). В Європейській системі освіти наголос робиться на властивостях діяльності. Головна проблема, яка цікавить дослідників, – які головні елементи діяльності мають бути виконані, щоб результат вважався досягнутим відповідно до заданих вимог.

Вивчення наукової літератури, присвяченої обґрунтуванню сутнісних характеристик компетентності педагога, показало, що європейські вчені розглядають її як

- а) сукупність знань, розуміння та умінь, яка може бути продемонстрована вчителем на певному рівні досягнень упродовж його професійного зростання (Дж. Гонзалес, Р. Вагінаар);
- б) здатність відповідати комплексу вимог, опираючись на психосоціальні та мобілізаційні ресурси у певних ситуаціях, а саме комплексне використання системи загальних знань; когнітивні та практичні уміння; особистісні позиції – мотивацію, ціннісні орієнтації, емоції тощо (Д. Рушен, Л. Салганік);

в) поєднання знань, умінь, ставлень, цінностей і особистісних характеристик, яке уможливорює професійну й адекватну ситуації дію вчителя, розвиваючи її поетапно (Б. Костер, Дж. Денгерінг) [2] тощо.

Авторських тлумачень європейськими вченими поняття «компетентність вчителя» можна навести безліч. Аналіз показав, що в основному в науковій літературі це поняття тлумачиться як динамічне поєднання знань, розуміння й умінь. При цьому з самого початку важливо розмежовувати поняття «навчальні компетентності» (teaching competences) і «вчительські компетентності» (teacher competences). Як зазначають Х. Хагер і Д. Макінтур, навчальні компетентності зосереджені на педагогічній дії вчителя в шкільному класі, тому вони прямо пов'язані з майстерністю вчителя (craft of teaching) [3, с. 17]. Натомість вчительські компетентності розглядаються західними вченими в контексті більш широкого розуміння та сприйняття професіоналізму вчителя, відбиваючи багатогранність ролі вчителя на різних рівнях – особистості, школи, місцевої громади, професійної мережі тощо. Саме вони (контексти) є вирішальними у визначенні компетентностей вчителя, оскільки пов'язані з прагненням до професійного розвитку, інновацій, співробітництва тощо.

Останнім часом міжнародна наукова громада сходиться на тому, щоб тлумачити компетентності як здатності або спроможності (capacities). Цей термін все частіше використовується в широкому значенні і трактується як динамічний вимір, який виходить за межі його базового наукового значення. Компетентність розглядається як загальна здатність, що базується на знаннях, творчих умінь, схильностях. Зокрема, така думка розвивається в роботах С. Фейман-Немсер, Г. Грант та інших вчених, які пов'язують це тлумачення з потенціальними можливостями неперервного розвитку вчителів у світлі навчання упродовж життя [4; 5].

Таким чином, виокремлюється три сфери або складові компетентності-здатності вчителя:

- 1) знання;
- 2) професійні уміння;
- 3) схильності, що включають переконання, ставлення, цінності і зобов'язання, зорієнтовані на конкретні педагогічні дії тощо.

Розглянемо ці три сфери детальніше, спираючись, зокрема, на дослідження М. Вільямсона і М. Клівенгера-Брайта «Переосмислення здатності вчителя», опублікованого в посібнику з досліджень діяльності вчителя [6, с. 5–15].

Підсумовуючи існуючі дослідження щодо *базисних знань* вчителя, ці вчені виокремлюють такі напрями: знання предмета викладання; педагогічні знання; знання щодо кулікулу; базові наукові знання (міжкультурні, історичні, філософські, психологічні, соціологічні); контекстуальні, інституційні та організаційні аспекти освітньої політики; проблеми інклюзії та різноманітності; нові технології; розвиваюча психологія; групові процеси та їх динаміка, теорії навчання, проблеми мотивації; аналіз і оцінка процесів і методів тощо.

Професійні уміння включають наступне: планування, управління та координацію навчання; використання засобів навчання і технологій; управління студентами і групами; співпраця з колегами, батьками і соціальними службами.

Схильності або нахили до педагогічної діяльності (dispositions) включають переконання, ставлення, цінності і зобов'язання, зорієнтовані на конкретні педагогічні дії тощо. Ці аспекти виявляються найбільш складними для визначення через мінливу природу критеріїв визначення й оцінки схильності до педагогічної діяльності, а також критеріїв визначення кращих практик формування цих нахилів на програмах базової підготовки вчителів.

Вчені і практики всіх країн світу сьогодні вирішують важливе питання: «Як описати педагогічну діяльність сучасного педагога з позиції компетентності і як підготувати вчителів й інших практиків освіти до роботи з орієнтацією на компетентності?». Вихідним положенням цих пошуків є те, що професійно-педагогічна діяльність вчителя завжди обумовлена соціальною і культурною ситуацією в суспільстві на кожному етапі його розвитку. Соціокультурна обумовленість розглядається як сукупність взаємопов'язаних соціальних і культурних ставлень до діяльності вчителя в суспільстві. В кінці ХХ – на початку ХХІ ст. західні вчені посилено наголошують на значенні глобальних впливів на суспільне сприйняття педагога і його професійної діяльності. Це, в свою чергу, веде до розширення вимог до вчителя, здатного реагувати на зміни та управляти ними. До числа нових компетентностей вчителів, на думку М. Вільямсона і М. Клівенгера-Брайта, слід віднести гносеологічну обізнаність, передусім, про статус, тенденції та історичний розвиток предметної сфери у взаємозв'язку з іншими сферами і предметами; управління змінами; здатність створювати сприятливі умови для навчання всіх студентів, забезпечуючи рівний доступ до якісної освіти.

Сукупність нових компетентностей, спроектованих на нові аспекти діяльності вчителя в умовах інтеграційних процесів, обґрунтовані в дослідженні П. Згаги, В. Хадсона, З. Гадусової, Дж. Рансмусена, Н. Пападакіса та ін. [7]. Наголошуючи на змінах у професійних ролях і функціях вчителя в кінці

XX – на початку XXI ст., вчені відзначають, що ці зміни тісно пов'язані з реаліями нашого часу, соціальним замовленням європейського суспільства, що в нових умовах формує спільний світовий та європейський освітні простори. Сучасний вчитель-європеєць має бути готовим до наступних кроків:

- 1) *здійснювати громадянську освіту* учнів, що передбачає ломку старих стереотипів і оволодіння якісно новою освітньою платформою щодо способів життя в багатокультурному і толерантному суспільстві; гендерної рівності в соціальному житті, сім'ї та на роботі; європейського громадянства тощо;
- 2) *надавати педагогічний супровід* розвитку в учнів таких ключових компетентностей, необхідних для суспільства Знань і навчання впродовж життя, як автономне навчання; володіння інформаційними технологіями; цифрова грамотність; творчість та інновації; розв'язання проблем; підприємливість; комунікація; внутрішня культура;
- 3) *цілеспрямовано формувати в учнів ключові і предметні компетентності в їх органічній єдності* та у проекції на моніторинг навчальних досягнень;
- 4) *здійснювати педагогічний і психологічний супровід процесів інноваційного розвитку цілісного освітнього середовища* в шкільному класі, передусім за такими параметрами: врахування соціальної, культурної і етнічної різноманітності учнів; фасилітація навчального процесу, застосування особистісно-орієнтованих технологій; робота в команді, яка включає учнів, вчителів та інших професіоналів, включених в навчальний процес;
- 5) *проводити позакласну роботу і роботу з соціальними партнерами*, які включають роботу щодо шкільного курикулума, організаційного розвитку й оцінювання; створення (спільно з соціальними партнерами) простору «впорядкованої свободи», що діє невинно й непомітно на провідні потреби і вчинки дітей;
- 6) *запроваджувати інформаційно-комунікаційні технології* в навчання учнів в школі та у професійну практику вчителів в цілому;
- 7) *підвищувати рівень педагогічного професіоналізму* через використання в педагогічній діяльності дослідницької роботи, збільшення відповідальності й активності щодо власного професійного розвитку впродовж життя [7, с. 314–315].

Як бачимо, в нових умовах вчителі розглядаються як організатори численних можливостей для навчання, як з'єднувальна ланка між ресурсами суспільства і їх користувачами, як посередники у полегшенні доступу до інформації, як відповідальні громадяни, які поєднують знання з активними діями тощо.

Сучасні дискусії про «освіту для демократичного громадянства» сформували досить стійке сприйняття цього явища як педагогічного. Що ж являють собою громадянські компетентності? Існує багато розроблених каталогів ключових компетентностей громадянськості. У широкому сенсі вони мають забезпечити холистичний погляд на освіту, тому мають орієнтаційну, а не нормативну цінність. З огляду на це перед теоретиками та практиками освіти постає завдання переходу від розробки каталогів громадянських компетентностей – до конкретного їх опису в контексті реальних життєвих ситуацій. Адже результати досліджень показують, що Європейські вчителі досить часто обходять такі спірні питання, як дискримінація, расизм та ін. Наприклад, в детальній критичній статті про те, як в одній інтегрованій школі Північної Ірландії підходять до викладання проблеми взаємопорозуміння, автор С. Доннеллі пише: «Більшість вчителів, роблячи «критичний вибір», майстерно замовчують політичні та релігійні спірні питання і демонструють «культуру відходу від питань». Обов'язком всіх вчителів є розгляд питань про те «як ми живемо разом», «як мати справу з відмінностями», не зважаючи на те, що ці питання є складними і спірними [8, с. 13].

В Європі пропонується наступна структура і зміст громадянських компетентностей вчителя: *знання* – вчителям необхідне глибоке знання цілей і завдань освіти, спрямованої на виховання демократичного громадянства, а також спектра тих знань, умінь і навиків моральних цінностей і якостей особистості, які потрібно розвивати у молоді; *уміння* – володіння адекватними методами громадянської освіти, виховання; уміння розробляти і застосовувати методи; оволодіння навиками управління і роботи з людьми (наприклад, як започатковувати зв'язки і залучати до роботи місцеву спільноту, підвищувати рівень участі школярів у житті школи, вирішувати потенційно суперечливі питання та ін.); *здатність до рефлексії і саморозвитку* – потреба в саморефлексії та у виділенні собі достатнього часу для зупинки; осмислення і винесення уроків із особистого досвіду і практики. В число важливих аспектів саморефлексії входить усвідомлення своїх власних моральних цінностей, а також відповідності між цими цінностями та підходами до викладання. Слід відзначити три важливих аспекти рефлексії: педагогічний – рефлексія процесу засвоєння й викладання, наприклад, використання різних методик опитування у сфері освіти, спрямованої на демократичне громадянство; цілевий – рефлексія причин освіти людей у сфері демократичного громадянства і його практичні наслідки; етичний, соціальний і

політичний – рефлексія загальноприйнятої системи цінностей, на яких базується підхід вчителів до освіти, спрямованої на демократичне громадянство. Виокремлюється *здатність до співробітництва* – залучення до спільної діяльності, тобто діяльність і засвоєння разом з іншими і у інших, особливо у колег. Прикладами такого співробітництва можуть слугувати командна робота в школі, участь в роботі професійної асоціації, взаємодія на місцевому, загальнонаціональному та міжнародному рівнях, участь в європейських та міжнародних проектах, обмінах тощо.

Логічним продовженням наукових дискусій у сфері громадянських компетентностей вчителів є обговорення і дослідження вчених щодо європейського виміру в педагогічній освіті. Прикладом такого обговорення, на нашу думку, є дискусія «Європейський вчитель: який він?», проведена в Європейській тематичній мережі політики у сфері педагогічної освіти (ENTIP). Дискусія розпочалась з обговорення загальних компетентностей вчителів, необхідних для зустрічі з викликами ХХІ століття. На європейському рівні мережа сприяла обміну інформації і національним досвідом запровадження в педагогічну освіту компетентнісного підходу, виокремлення спільних проблем і точок перетину, а також формулюванню спільних підходів до компетентності вчителів-європейців у ХХІ столітті. Узагальнення отриманих матеріалів зроблені групою вчених на чолі з застрільником дискусії М. Шрацом (його полемічна стаття була основою для обговорення), які дозволили сформулювати наступні суттєві теоретичні положення щодо компетентності сучасного вчителя у контексті європейського виміру.

- *Європейська ідентичність* (european identity) передбачає, що для європейського вчителя характерні певні цінності, які свідчать, що він (вона) є не тільки національним вчителем, але й таким, який працює «над національним курикулумом». Він (вона) відчуває національне коріння своєї країни, але одночасно належить усій Європі; це співіснування національної ідентичності і транснаціональної свідомості є перспективним для вирішення проблем гетерогенності й різномірності; тому єдність у розмаїтті є ключовим положенням розвитку європейської ідентичності.

- *Європейські знання* (european knowledge) вчителя включають певні знання про системи освіти і політику в сфері освіти в різних країнах Європи. Європейський вчитель цінує систему освіти своєї країни і бачить її пов'язаність з іншими країнами Європи. Він (вона) володіє знаннями справ Європи і всього світу. Вчитель-європеєць обізнаний з європейською історією та її впливом на сучасне європейське суспільство.

- *Європейська полікультурність* (european multiculturalism) вчителя зумовлюється багатокультурною природою європейського суспільства; вчитель-європеєць є носієм власної культури і одночасно є відкритим до інших культур. Він (вона) знає як виявляти себе в інших культурах, не домінуючи в них. В роботі з гетерогенними групами вчитель-європеєць розглядає багатоманітність як цінність і вияв відмінності. Він (вона) долає виклики, які створюються мультикультурними аспектами суспільства. Знать і працює задля утвердження в суспільстві рівних можливостей.

- *Європейська мовна компетентність* (european language competence) вчителя виявляється в тому, що він (вона) розмовляє більш ніж однією європейською мовою, використовує іноземну мову в оволодінні педагогічною професією і в подальшому педагогічному розвитку. Він працює деякий час в країні, де мова є відмінною від його рідної мови, а також спілкується на декількох мовах з своїми колегами й іншими людьми із зарубіжних країн.

- *Європейський професіоналізм* (european professionalism) пов'язаний з такою освітою вчителя, яка дозволяє йому (їй) працювати в будь-якій країні Європи. Вчитель-європеєць володіє «європейським підходом» у сфері свого предмета викладання, розглядаючи стрижневі теми курикулуму в європейській перспективі. Він (вона) обмінюються змістом і методикою викладання свого предмета з колегами з інших європейських країн та одночасно надає увагу вивченню традицій навчання і виховання в різних країнах. Європейський вчитель використовує результати досліджень педагогів різних країн для того, щоб зрозуміти і пояснити сучасні професійні проблеми та вчасно скорегувати свою практичну діяльність. Педагогічна освіта в наш час рухається шляхами нового професіоналізму з європейською перспективою, тобто, навчальна практика виходить за межі національних кордонів. Багато навчальних предметів вже будуються на основі багаті історії європейських традицій, і цей досвід необхідно збагачувати. Розвиток європейського професіоналізму стимулюється введенням спільних міжнародних програм і ступенів, які започатковуються в країнах Європи. Багато можливостей щодо розвитку європейського професіоналізму створює застосування сучасних педагогічних технологій.

- *Європейське громадянство* (european citizenship) вчителя полягає в тому, що він поводить себе як громадянин Європи. Він виявляє солідарність з громадянами інших Європейських країн і поділяє з ними цінності демократії, свободи, поваги прав людини. Європейський вчитель спрямовує свою роботу на розвиток автономії, відповідальності і активного громадянства в майбутній Європі. В шкільному курикулумі має розвиватися новий напрям – так звані «європейські студії» (european studies), які будуть відбивати динаміку розвитку європейського громадянства.

- *Європейська якість* (european quality) передбачає існування певних шляхів порівняння систем педагогічної освіти в різних країнах Європи. Пропонується відходити від формальних оцінок систем педагогічної освіти і розширювати сферу неформальних обмінів і крос-культурних візитів. Болонський процес є найважливішим кроком до гармонізації академічних і кваліфікаційних проблем. Збільшення порівнюваності й прозорості в кваліфікаціях та дипломах буде сприяти до зняття перепон щодо мобільності вчителів [9].

Обґрунтування змісту понять «європейська ідентичність», «європейські знання», «європейська полікультурність», «європейська мовна компетентність», «європейський професіоналізм» і «європейське громадянство» є певним вкладом в концептуалізацію європейського виміру в педагогічній освіті, коли мовою обговорення сучасних проблем європейської освіти стала мова компетентностей.

Даний напрям дискусій та наукових досліджень розширює компетентнісний профіль сучасного вчителя за рахунок наголосу на його соціальних функціях і ролях. Це, в свою чергу, актуалізує проблему педагогічного змісту знань (pedagogical content knowledge) в нових умовах професійної діяльності вчителя. Численними науковими дослідженнями підтверджуються органічні зв'язки між педагогічним змістом знань вчителя і навчанням його учнів (Дж. Шваб, С. Хілл, Б. Рован, В. Балл та ін.) [10; 11]. Зокрема, добре розвинутий педагогічний зміст знань вчителя сприяє індивідуалізації навчання, допомагає вчителю ефективно працювати у різноманітному навчальному середовищі, де навчаються діти з різними когнітивними і культурними особливостями тощо. У цьому контексті компетентнісний профіль педагога (весь комплекс компетентностей) і його педагогічні компетентності певною мірою співпадають і перетинаються, оскільки сучасний педагогічний зміст знань вчителя пов'язується з широким розумінням та соціальною відповідальністю вчителя щодо реалізації інклюзії та рівноправності в освіті. Як наголошується в Білій книзі міжкультурного діалогу, європейські вчителі як соціальні суб'єкти мають сприяти формуванню демократичних відносин і співпраці між учнями – майбутніми громадянами Європи [12].

Зазначена природа педагогічних знань, навчання та викладання в даний час широко визнана і розглядається західними вченими (М. Кохран-Смис, А. Гідденс) як *опосередкована практика в соціальних ситуаціях і мовах*. В результаті, навчання витлумачено як процес, в якому розвинені педагогічні уміння вчителя мобілізуються в конкретних умовах через взаємодію з іншими учасниками освітнього процесу і контекстами, інституційними структурами, діями, зв'язками, засобами тощо. Це – одне із провідних положень теорії діяльності в розробках вчених Кембріджського університету [13, с. 25].

Одночасно в теорії педагогічної освіти на Заході продовжує успішно розвиватися напрям досліджень ефективного навчання, які в останній час збагатились ідеями щодо контекстуальних чинників цього явища. Мова йде про цінність «культури доказовості» через шкільні громади, здатність до формулювання висновків і прийняття рішень на основі співробітництва та шляхом збору, аналізу, інтерпретації доказів і даних різного характеру тощо (С. Тейлор, С. Нолен) [14].

Знайомство з вітчизняними надбаннями у сфері компетентнісної педагогічної освіти приводить нас до висновку, що багато вчених глибоко розуміють сутнісні положення компетентнісного підходу й активно розробляють феномен компетентності вчителя на рівні міждисциплінарної категорії, тлумачать його сутнісні характеристики, обґрунтовують шляхи й умови його реалізації. Так, ідеї академіка І. А. Зязюна *щодо педагогічної дії вчителя* у контексті його педагогічної майстерності є співзвучними з висновками Е-Форуму ЮНЕСКО щодо сутності компетентнісного підходу в освіті. Визначаючи сучасні пріоритети, вчені різних країн відзначили, що, окрім простого напрацювання списків і баз даних специфічних (галузевих компетентностей), взятих поза контекстами, необхідно в пріоритетному порядку описати компетентні дії особи в конкретній ситуації. Адже компетентність – це динамічна структура, закорінена в досвід людини і практичну ситуацію. Оскільки одна і та ж ситуація може розв'язуватися різними фахівцями по-своєму, то «зміст матриці компетентної дії мають складати не предписані норми, а численні приклади вирішення проблемних ситуацій» [15, с. 6]. Таким чином, у понятійно-термінологічному апараті дослідження проблеми компетентності вчителя з'являється ще одна – «ситуаційна компетентність», пов'язана з головним організаційним принципом розробки навчальних програм, а саме від компетентності – до компетентної дії.

Висновки. Проведений аналіз провідних ідей наукової дискусії щодо компетентностей педагога в сучасному стрімко змінному світі показав, що серед вчених та практиків освіти зростає визнання того узагальненого знання, яке створюється безпосередньо в школах як професійних співтовариствах практики та досліджень. Цей шлях розбудови педагогічного змісту знань вчителя веде до подолання ієрархічних відмінностей між теоретичними (формальними) знаннями і професійними (практичними) знаннями, які мають бути описані мовою компетентностей. У ході наукових обговорень відбувається уточнення, доповнення і розширення поняття професійної компетентності педагога у контексті глобальних та європейських впливів на суспільне сприйняття педагогічної діяльності.

Необхідно відзначити, що серед української педагогічної громадськості вже не перший рік точиться дискусія щодо особливостей запровадження компетентнісного підходу в освіту. Адже довгий час в нашій країні використовувалась концепція стандартизації освіти на основі діяльнісного підходу, яка здебільшого характеризувалась у термінах процедур і формалізованих вимог з огляду на ринок праці та акцентувалась на процесуальній стороні освіти. Та, коли сучасним світовим пріоритетом стала *освітня якість, її повсюдна прийнятність, зрозумілість і порівнюваність* в умовах євроінтеграції та глобалізації, теорія та практика педагогічної освіти України звернулися до орієнтації освіти на вихід («output»), до вимірюваних результатів навчання, орієнтованих на широкий життєвий контекст тощо. При цьому, як і раніше, у вітчизняному освітньо-науковому просторі співіснують різні оцінки компетентнісного підходу, починаючи з погляду на компетентність як «на певну європейську моду» і завершуючи розумінням компетентнісного підходу як однієї з основ оновлення сучасної освіти.

Література

1. Локшина О. І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О. І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України : матеріали методологічного семінару. – К. : Педагогічна думка, 2009. – С. 19–33.
2. Koster B. Professional standards for teacher educators: how to deal with complexity, ownership and function. Experiences from the Netherlands / B. Koster, J. J. Dengerink // European Journal of Teacher Education. – 2008. – Is. 2. – P. 135–149.
3. Hagger H. Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education / H. Hagger, D. McIntyre. – Maidenhead : Open University Press, 2006.
4. Feiman-Nemser S. From preparation to practice: designing a continuum to strengthen and sustain teaching / S. Feiman-Nemser // Teachers College Record. – 2001. – № 103(6). – P. 1013–1055.
5. Grant G. E. The source of structural metaphors in teacher knowledge: three cases / G. E. Grant // Teaching and Teacher Education. – 1992. – № 8(5/6). – P. 433–440.
6. Williamson McDiarmid G. Rethinking Teacher Capacity : Handbook of Research on Teacher Education. Enduring questions in changing contexts / McDiarmid G. Williamson, M. Clevenger-Bright. – New York ; Abingdon : Routledge/Taylor & Francis, 2008.
7. Teacher Education Policy in Europe: a Voice of Higher Education Institutions / B. Hudson, P. Zgaga. – Umea : University of Umea, Faculty of Teacher Education, 2008.
8. Donnelly C. What price harmony? Teachers methods of delivering an ethos of tolerance and respect for diversity in integrated school in Northern Ireland / C. Donnelly // Educational Research. – 2004. – № 46(1). – P. 3–16.
9. Schratz M. What is a «European teacher»: a discussion paper European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) [Електронний ресурс] / M. Schratz. – Режим доступу : http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/tesee/dokumenti/european-teacher.pdf.
10. Schwab J. J. The concept of a structure of a discipline / J. J. Schwab // Educational Record. – 1962. – № 43. – P. 197–205.
11. Hill H. Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement / H. Hill, B. Rowan, D. Ball // American Educational Research. – 2005. – № 42(2). – P. 371–406.
12. Council of Europe. Committee of Ministers of Foreign Affairs White Paper of Intercultural Dialogue: Living together as equals in Dignity. – Strasbourg : Council of Europe, 2008. – 61 p.
13. Engeström Y. Activity theory and individual and social transformation / Y. Engeström, R. Miettinen, R.-J. Punamäki. – Cambridge : Cambridge University Press, 1999. – P. 19–39.
14. Taylor C. Classroom assessment. Upper Saddle River / C. Taylor, S. Nolen. – NJ : Prentice, 2004.
15. Revisiting the concept of competence as an organizing principle for programs of study: from competency to competent action. – Geneva : International Bureau of Education, IBE/UNESCO, 2006. – 41 p.

Пуховська Л. П. Дискусія у світовому освітньо-науковому просторі щодо компетентності вчителя: схоластичний спір чи пошук сутності?

В статті здійснено цілісний аналіз наукової дискусії щодо професійної компетентності вчителів у світовому та європейському освітньо-наукових просторах, розкрито різні підходи до дослідження цієї тематики, наголошено на нових компетентностях вчителя у контексті глобальних та європейських впливів на суспільне сприйняття педагогічної діяльності.

Ключові слова: професійна компетентність вчителя, система компетентностей, нові компетентності, вчитель-європеєць.

Пуховская Л. П. Дискуссия в мировом образовательно-научном пространстве относительно компетентности учителя: схоластический спор или поиск сущности?

В статье проведен целостный анализ научной дискуссии о профессиональной компетентности учителей в мировом и европейском образовательно-научных пространствах, раскрыты различные подходы к исследованию этой тематики, акцентируется на новых компетентностях учителя в контексте глобального и европейского влияния на общественное восприятие педагогической деятельности.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, система компетентностей, новые компетентности, учитель-европеец.

Pukhivska L. P. The debate in the world of educational and scientific environment on the competence of the teacher: scholastic dispute or search for essence?

The article provides a holistic analysis of the scientific debate about the professional competence of teachers in the global and European educational and scientific environment, discloses various approaches to the study of this subject, focuses on new teacher competencies in the context of global and European influence on social perception of teaching activity.

Key words: professional competence of the teacher, the system of competences, new competencies, European teacher.

УДК 378.147:33-051

Романова Г. М.

ОСОБЛИВОСТІ РЕАЛІЗАЦІЇ КОМПОНЕНТІВ ПІДГОТОВКИ ВИКЛАДАЧІВ ДО ІНДИВІДУАЛЬНО-СТИЛЬОВОГО ПРОЕКТУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Однією з найважливіших компетентностей сучасного викладача вищої школи є проектувальна, що передбачає проектування навчальних технологій (ПНТ). Цей процес ґрунтується на індивідуальних стилях викладачів, тому актуальним є застосування поняття індивідуально-стильового проектування навчальних технологій (ІСПНТ). Серед провідних шляхів підготовки викладачів до ІСПНТ в умовах профільного вищого навчального закладу, зокрема економічного, є навчання за тренінговими програмами в процесі підвищення кваліфікації, оскільки значна кількість викладачів таких ВНЗ не має педагогічної освіти. Отже існує потреба у вивченні процесуального аспекту означеної підготовки викладачів в ході підвищення їх кваліфікації, що ґрунтується на індивідуальних стилях дидактичного проектування та пов'язаний із застосуванням тренінгових навчальних технологій.

Аналіз останніх досліджень. Проблемам підготовки викладачів до проектувальної діяльності присвячені праці О. С. Заір-Бек [1], Д. Г. Левитеса [2], Т. Ю. Подобедової [3], В. Ю. Стрельнікова [4] та ін. Зокрема, В. Ю. Стрельниковим визначено шляхи підготовки викладача вищої школи до діяльності проектування як складової професійної діяльності педагога відповідно до вимог Болонського процесу, систематизовано вимоги до проектанта системи інтенсивного навчання і на цій підставі розроблено конкретну програму підготовки викладачів у системі підвищення кваліфікації до такого проектування [4]. Водночас актуальними залишаються питання, пов'язані зі структурою та психологічними аспектами відповідної підготовки викладачів. Тому ми звернулися до визначення компонентів підготовки викладачів індивідуально-стильового проектування навчальних технологій.

Мета статті – визначити та охарактеризувати особливості реалізації компонентів підготовки викладачів вищих економічних навчальних закладів до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій.

Виклад основного матеріалу. Під індивідуально-стильовим проектуванням навчальних технологій ми розуміємо творчу діяльність викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення результатів навчання на основі усвідомлення особливостей індивідуального стилю цієї діяльності, продуктами якої є авторські навчальні технології. Підготовку до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій можна визначити як процес формування готовності викладачів до цієї діяльності з урахуванням їхніх індивідуальних стилів проектування навчальних технологій.

Процесуальний аспект підготовки викладачів в ході підвищення їх кваліфікації пов'язаний із застосуванням тренінгових навчальних технологій. Підготовка викладачів за тренінговими програмами – це комплексний процес досягнення запроєктованих змін у когнітивному, афективному та поведінковому досвіді тих, хто реалізує діяльність викладання. Тренінгова форма дає змогу будувати навчальну діяльність слухачів на підставі їхнього власного досвіду відповідно до потреб аудиторії з урахуванням індивідуально-психологічних особливостей викладачів та соціально-психологічних властивостей тренінгових груп, що є втіленням суб'єктно-продуктивного підходу і відповідає загальним принципам андрагогіки як науки про навчання дорослих. Розглянемо компоненти підготовки викладачів до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій.

Навчальний процес є складною системою, виступаючи підсистемою загальної педагогічної системи. Сучасні дослідники по-різному подають структуру педагогічної системи, але, хоч би які відмінності мали розглянуті системи, всі вони містять такі обов'язкові складові, як мета, суб'єкти педагогіч-

ного процесу та способи чи умови взаємодії між ними. Для забезпечення найкращого рівня функціонування та розвитку педагогічних систем, упорядкування процесів та станів у них, нейтралізації деструктивних впливів різних стихійних чинників необхідним є управління, засобами якого зокрема є навчальний зміст, методи, організаційні форми, матеріальні засоби навчання.

Традиційно визначають такі компоненти процесу навчання:

- стимуляційно-мотиваційний – викладач стимулює пізнавальний інтерес тих, хто навчається, що викликає в них потреби і мотиви до навчальної діяльності;
- цільовий – усвідомлення викладачем і прийняття студентами цілей та завдань навчальної діяльності;
- змістовий – зміст найчастіше подає та регулює викладач з урахуванням цілей навчання, інтересів і схильностей студентів;
- операційно-діяльнісний – найповніше відображає процесуальну сторону процесу навчання (методи, прийоми, засоби);
- контрольно-регуляційний – передбачає поєднання самоконтролю студентів і контролю викладачів;
- рефлексивний – самоаналіз, самооцінка з урахуванням оцінки інших і визначення подальшого рівня своєї навчальної діяльності студентами та педагогічної діяльності викладачами [5, с. 18].

Погоджуючись у цілому з розглянутою структурою, вважаємо за необхідне починати розгляд процесу підготовки викладачів до ПНТ з цільового компоненту, а компоненту, пов'язаному з мотивуванням до навчання, дати назву «мотиваційний», тим самим зміщуючи акцент на формування внутрішніх мотивів навчальної діяльності. Отже, результатом аналізу процесу навчання та складових процесу проектування навчальних технологій стало визначення таких компонентів підготовки викладачів до ІСПНТ: цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регуляційний, рефлексивний.

Цільовий компонент в контексті суб'єктно-продуктивного підходу полягає у побудові суб'єктами підготовки цілей-запланованих результатів, досягнення яких можна перевірити при встановленні зворотного зв'язку, та цілей-векторів, які пов'язані з професійним та особистісним саморозвитком, самореалізацією та спрямовуються на більш віддалене майбутнє. Постановка цілей-запланованих результатів є спільною діяльністю суб'єктів підготовки і може відбуватися у вигляді побудови «дерева цілей» чи інших моделей цілепокладання. Загальна орієнтація на формування готовності до проектування навчальних технологій є містком між вимірюваними та векторними цілями, оскільки регламентує результат у досягненні перших та стимулює самовдосконалення щодо створення власних проєктів у плані других.

Індивідуально-стильове проектування навчальних технологій передбачає варіативність цієї діяльності згідно з індивідуальними стилями викладачів. Дослідження прояву індивідуально-психологічних особливостей викладачів ВНЗ в ході проектування ними навчальних технологій дозволило визначити такі стилі дидактичного проектування: «Конструктивіст», «Діяч», «Концептуаліст», «Гуманіст». На рівні реалізації цільового компоненту підготовки викладачів ВНЗ до ІСПНТ важливо враховувати, що представники стилів «Конструктивіст» і «Діяч» більш орієнтовані на постановку цілей-запланованих результатів, представники стилю «Гуманіст» віддають перевагу цілям-векторам щодо розвитку особистості студентів, і лише викладачі зі стилем «Концептуаліст», як правило, беруть до уваги обидва аспекти цілепокладання.

Мотиваційний компонент полягає у розвитку мотивів дидактичного проектування, викликанні та підтримці інтересу до проектування навчальних технологій. Означене забезпечується мотиваційним моніторингом, застосуванням різноманітних методів та прийомів мотивування й стимулювання аудиторії. Мотиваційний компонент підготовки до ІСПНТ реалізується як мотиваційний цикл, що складається з таких етапів: вступно-мотиваційний, підтримуючий, завершальний.

Зазначимо, що у підготовці викладачів до ІСПНТ важливим є застосування методів як прямої, так і непрямої мотивації. Пряме мотивування тих, хто навчається, яке найчастіше здійснюється як доказ та переконування, є ефективним у дорослій аудиторії, апелює до її логіки і свідомості та вимагає від викладача-тренера впевненої поведінки, логічності й доведеності його міркувань. Непряме мотивування здійснюється через сферу несвідомого, торкається образного мислення, відповідно його методами є комунікативна атака, сугестія, делегування, а мовою – образи, метафори, притчі. На нашу думку, для ефективної реалізації мотиваційного компоненту підготовки викладачу-тренеру доцільно дотримуватись таких правил:

- для переконливого впливу на слухачів застосовувати слова, які викликають позитивні асоціації;
- впливаючи на сферу несвідомого слухачів, використовувати яскраві образи, метафори;
- підкреслювати корисність того, що вивчається;
- залучувати слухачів до співробітництва, підключати їх власний досвід;
- займати позицію консультанта, помічника.

При реалізації мотиваційного компоненту підготовки викладачів до ІСПНТ доцільно спиратися на те, що викладачі зі стилем «Гуманіст» вважають мотивацію повідною функцією управління навчанням, тоді як «Конструктивісти» мало приділяють уваги засобам мотивування студентів. Викладачі зі стилем «Концептуаліст» в процесі мотивування більше апелюють до свідомості студентів, тоді як представники стилю «Діяч» часто надихають тих, хто навчається, власною захопленістю.

Змістовий компонент полягає у включенні до змісту професійно-педагогічної підготовки викладачів питань, пов'язаних з ІСПНТ, та створенні відповідного наочно-методичного забезпечення вивчення дидактичного проектування. Для кожного етапу підготовки до ІСПНТ має розроблятися модель засвоєння бази знань. Логіка засвоєння змісту відповідає процедурі проектування навчальних технологій. В основу змісту підготовки викладачів до ІСПНТ, на нашу думку, мають бути покладені закономірності особистісно-зорієнтованої освіти. Зокрема, ми спираємося на такі закономірності, визначені В. В. Серіковим [6, с. 40]:

- 1) елементом проектування змісту має стати не фрагмент матеріалу, а подія у житті особистості, що надає їй цілісний життєвий досвід, у якому знання – частина його;
- 2) саме проектування навчання стає спільною діяльністю того, хто навчає, і того, хто навчається;
- 3) стирається принципова межа між змістовим і процесуальним аспектами навчання: процес (діалог, пошук, гра) стає джерелом особистісного досвіду;
- 4) навчання втрачає традиційні риси вимушеності і зовнішньої регламентації та наближається до природної життєдіяльності людини;
- 5) педагог є важливим як особистість, а не як функціонер, оскільки його внутрішній особистісний світ стає частиною змісту освіти;
- 6) текст як фрагмент культури, що набувається, засвоюється через контекст (він від початку орієнтується на актуалізацію особистісних смислів, а не на поверхове відтворення; розвиток «Я» відбувається через діалог; засвоюється не фрагмент цілісної життєдіяльності (знання та вміння), а сама ця цілісність, що зумовлює щонайменш імітаційно-ігрове відтворення життєвих ролей та ситуацій).

Важливою умовою підготовки викладачів до ІСПНТ є пошуковий характер навчання, що вимагає проблемності, гнучкості та варіативності змісту, заохочення самостійності при опрацюванні навчального матеріалу, критичності його осмислення, привнесення особистісного досвіду.

У контексті індивідуально-стильового проектування навчальних технологій зазначимо, що конструювання змісту, відповідно до поставлених цілей, є сильною функцією викладачів зі стилем «Конструктивіст», водночас саме вони потребують в процесі підготовки акцентування уваги на його гуманізації, що має прояв як створення особистісно-значущих навчальних ситуацій. Забезпечення особистісної зорієнтованості навчання при проектуванні навчального змісту притаманне викладачам зі стилем «Гуманіст», водночас іноді вони захоплюються його окремими аспектами, нехтуючи іншими. У представників стилю «Діяч» проектування змісту відбувається у контексті розробки алгоритмів діяльності викладача і студентів, а у викладачів зі стилем «Концептуаліст» зміст є реалізацією загальної концепції навчальної технології.

Операційно-діяльнісний компонент втілює процесуальну, технологічну сторону процесу підготовки і реалізується через форми, методи, прийоми, засоби навчання. Обов'язковою вимогою до вибору форм, методів і дидактичних засобів підготовки викладачів до ІСПНТ є їх відповідність до поставлених цілей. Важливим у підготовці викладачів до ІСПНТ є поєднання колективних та індивідуальних форм навчальної діяльності, при цьому роль самостійної роботи тих, хто навчається, поступово має зростати. Згідно з принципом інтерактивності навчальний процес має відбуватися за умови постійної, активної взаємодії всіх учасників, що передбачає застосування таких методів активного навчання, як дискусія, мозковий штурм, аналіз ситуацій, дидактична гра.

Особливе місце у підготовці викладачів до проектування навчальних технологій належить технології навчального проектування, яка забезпечує навчання через діяльність. Означена технологія є одним із варіантів практичного втілення ідеї продуктивного навчання, яке характеризується тим, що освітній процес має на виході індивідуальний досвід продуктивної діяльності. На підставі теоретичних ідей Д. Дьюї, його послідовниками були закладені засади проектної системи навчання, суть якої у підготовці до ІСПНТ полягає в тому, що ті, хто навчаються, за допомогою викладача-тренера проектують навчальні технології. Таке навчання реалізує цілі випереджального розвитку автономності й активності.

Технологія навчального проектування орієнтує слухачів на створення освітнього продукту. Викладачі, які проходять відповідну підготовку, спочатку в групах, а згодом – індивідуально створюють дидактичні проекти, дотримуючись таких етапів.

1. Підготовка (визначення теми й цілей проекту).
2. Планування (визначення джерел, способів збирання й аналізу інформації, а також способів представлення результатів; встановлення критеріїв оцінювання результату та процесу).

3. Збирання інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, інтерв'ювання, експеримент тощо).

4. Аналіз інформації, формулювання висновків.

5. Представлення та оцінювання (усний чи письмовий звіт та оцінювання результатів і процесу дослідження за заздалегідь встановленими критеріями).

Технологія навчального проектування надає слухачам можливість реальної діяльності, в якій вони можуть не тільки проявити свою індивідуальність, а й збагатити її.

У плані ІСПНТ зазначимо, що викладачі зі стилем «Конструктивіст» при виборі форм організації та методів навчання орієнтуються, крім поставлених цілей, переважно на навчальний зміст, викладачі зі стилем «Концептуаліст» керуються відповідністю запланованим результатам та контролю, представники стилю «Діяч» віддають перевагу гнучкості і варіативності навчального процесу, а представники стилю «Гуманіст» враховують індивідуально-психологічні, соціально-психологічні особливості студентів, їх мотивацію до навчання.

Контрольно-регуляційний компонент забезпечує зворотний зв'язок про результати підготовки. У підготовці викладачів до проектування навчальних технологій обов'язковою складовою контролю є експертна оцінка продуктів проектування – проектів. У контексті розвитку суб'єктності викладачів особливого значення при підготовці до ІСПНТ набуває самоконтроль тих, хто навчається.

Для ефективної реалізації контрольно-регуляційного компоненту підготовки до ІСПНТ необхідно враховувати такі загальні принципи оцінювання:

- важливість – оцінювання тільки найважливіших очікуваних результатів;
- об'єктивність – оцінка є об'єктивною тільки тоді, коли ґрунтується на конкретних критеріях;
- відкритість – слухачі від початку знають, що буде оцінюватись та за якими критеріями;
- простота – форми оцінювання мають бути простими й зручними у застосуванні.

Досвід тренінгової підготовки викладачів до ІСПНТ засвідчив ефективність застосування рейтингової системи контролю навчальної успішності, що дозволяє враховувати різні види навчальної діяльності та диференціювати оцінювання відповідно до різних рівнів засвоєння.

Стили діяльності викладачів зумовлюють їх різне ставлення до контрольно-оцінної діяльності. Так, представники стилю «Конструктивіст» вважають метою контролю встановлення відповідності отриманих результатів запланованим, представники стилю «Діяч» беруть до уваги контроль за процесом діяльності, заохочуючи активність, ініціативність тих, хто навчається, але контроль, як і для викладачів зі стилем «Гуманіст», не є привабливим для них аспектом викладання. Викладачі зі стилем «Концептуаліст» намагаються не вдаватися до крайнощів у контрольно-оцінювальній діяльності (об'єктивізація – суб'єктивізація), приділяють увагу розробці критеріїв оцінювання діяльності студентів, але віддають перевагу традиційним формам та методам контролю.

Рефлексивний компонент полягає у самоаналізі, самооцінці з урахуванням оцінки інших і визначення подальшого рівня своєї навчальної діяльності тими, хто навчається, та педагогічної діяльності викладачами. У процесі реалізації означеного компоненту вирішуються такі завдання:

- співвіднести отримані результати з поставленими цілями;
- проаналізувати отримані результати;
- закріпити чи відкоригувати отримані знання та вміння;
- виправити помилки;
- з'ясувати ставлення слухачів до отриманих результатів;
- вдосконалити рефлексивні здібності слухачів;
- усунути непорозуміння;
- знати напругу у тих, хто її відчуває;
- зробити висновки за результатами аналізу;
- встановити зв'язок з подальшою діяльністю.

У ході підготовки важливо формувати досвід як індивідуальної, так і групової рефлексії, здійснювати її як у письмовій (листи самоаналізу, звіти), так і в усній формі (обговорення, рефлексивні вправи, підсумкові заняття).

Завданням підготовки викладачів до ІСПНТ є їх навчання аналізу отриманих результатів, надання зворотного зв'язку, конструктивному обговоренню ходу процесу навчання. При цьому варто враховувати, що представники стилю «Конструктивіст» мають високу рефлексивність щодо результатів своєї діяльності, але не завжди орієнтують студентів на аналіз та усвідомлення того, що відбувається в ході навчання, представники стилю «Діяч» не достатньо уваги приділяють коригуванню отриманих результатів, викладачі зі стилем «Концептуаліст», намагаючись відразу охопити усі аспекти навчання, можуть нехтувати важливими деталями, а викладачі зі стилем «Гуманіст», які схильні до діалогу зі студентами і колегами щодо переваг і недоліків спільної діяльності, важко усвідомлюють важливість

оформлення результатів дидактичного проектування, тому вони, роблячи свої «відкриття» у викладанні, часто про них забувають.

Отже, у підготовці викладачів до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій, що здійснюється за тренінговими програмами, доцільно визначити такі компоненти, як цільовий, мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольно-регуляційний, рефлексивний. Реалізація кожного з означених компонентів має враховувати прояв стилів дидактичного проектування викладачів.

Зокрема, на рівні цільового компоненту підготовки важливо враховувати, що представники стилів «Конструктивіст» і «Діяч» більш орієнтовані на постановку цілей-запланованих результатів, представники стилю «Гуманіст» віддають перевагу цілям-векторам щодо розвитку особистості студентів, і лише викладачі зі стилем «Концептуаліст», як правило, беруть до уваги обидва аспекти цілепокладання.

При реалізації мотиваційного компоненту доцільно спиратися на те, що викладачі зі стилем «Гуманіст» вважають мотивацію провідною функцією управління навчанням, «Конструктивісти» мало приділяють уваги засобам мотивування студентів, викладачі зі стилем «Концептуаліст» в процесі мотивування студентів більше застосовують пряме мотивування, а представники стилю «Діяч» – непряме.

У плані реалізації змістового компоненту важливо брати до уваги те, що викладачам зі стилем «Конструктивіст» бракує гуманізації змісту, викладачі зі стилем «Гуманіст» іноді захоплюються окремими аспектами змісту, нехтуючи іншими, у представників стилю «Діяч» проектування змісту відбувається у контексті розробки алгоритмів діяльності викладача і студентів, а у викладачів зі стилем «Концептуаліст» зміст є реалізацією загальної концепції навчальної технології.

Щодо операційно-діяльнісного компоненту підготовки до ІСПНТ, який ґрунтується на технології навчального проектування, доцільно враховувати, що викладачі зі стилем «Конструктивіст» при виборі форм організації та методів навчання орієнтуються, крім поставлених цілей, переважно на навчальний зміст, викладачі зі стилем «Концептуаліст» керуються відповідністю запланованим результатам та контролю, представники стилю «Діяч» віддають перевагу гнучкості і варіативності навчального процесу, а представники стилю «Гуманіст» враховують індивідуально-психологічні, соціально-психологічні особливості студентів, їх мотивацію до навчання.

При реалізації контрольно-регуляційного компоненту варто спиратися на те, що представники стилю «Конструктивіст» вважають метою контролю встановлення відповідності отриманих результатів запланованим, для представників стилів «Діяч» і «Гуманіст» контроль не є привабливим аспектом викладання, викладачі зі стилем «Концептуаліст» віддають перевагу традиційним формам та методам контролю.

На рівні реалізації рефлексивного компоненту важливо враховувати, що представники стилю «Конструктивіст» не завжди орієнтують студентів на аналіз та усвідомлення того, що відбувається в ході навчання, представники стилю «Діяч» не достатньо уваги приділяють коригуванню отриманих результатів, викладачі зі стилем «Концептуаліст», намагаючись відразу охопити усі аспекти навчання, можуть нехтувати важливими деталями, а викладачі зі стилем «Гуманіст» мають складності з оформленням результатів дидактичного проектування.

У подальших дослідженнях планується вивчення дидактичних умов реалізації означених компонентів у навчанні викладачів дидактичному проектуванню.

Література

1. Заир-Бек Е. С. Теоретические основы обучения педагогическому проектированию : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.08 / Заир-Бек Елена Сергеевна. – СПб., 1995. – 480 с.
2. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
3. Подобєдова Т. Ю. Підготовка майбутніх вчителів гуманітарного профілю до педагогічного проектування : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Т. Ю. Подобєдова. – Луганськ, 2005. – 20 с.
4. Сериков В. В. Личностный подход в обучении: от концепции к технологии / В. В. Сериков // Проблемы обновления содержания общего образования : тезисы научно-практической конференции. – Ростов-на-Дону, 1992. – С. 153.
5. Стрельников В. Ю. Теоретичні засади проектування професійно орієнтованої дидактичної системи підготовки бакалаврів економіки : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Стрельников Віктор Юрійович. – К., 2007. – 461 с.
6. Шамова Т. И. Управление образовательными системами : учебное пособие / Т. И. Шамова, Т. М. Давиденко, Г. Н. Шибанова ; [под ред. Т. И. Шамовой]. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.

Романова Г. М. Особливості реалізації компонентів підготовки викладачів до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій

Резюме. У статті обґрунтовано й охарактеризовано такі компоненти підготовки викладачів до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій: цільовий (система цілей підготовки), мотиваційний (методи та прийоми мотивування тих, хто навчається, до проектування навчальних технологій), змістовий (наочно-методичне забезпечення засвоєння знань та формування вмінь з проектування навчальних технологій), операційно-діяльнісний (методи, прийоми навчання), контрольно-регуляційний (зворотний зв'язок про результати підготовки), рефлексивний (забезпечення усвідомлення результатів підготовки та відповідної регуляції діяльності).

Ключові слова: викладач, проектування, навчальна технологія, компоненти підготовки.

Романова А. Н. Особенности реализации компонентов подготовки преподавателей к индивидуально-стилевому проектированию учебных технологий

Резюме. В статье обоснованы и охарактеризованы такие компоненты подготовки преподавателей к индивидуально-стилевому проектированию учебных технологий: целевой (система целей подготовки), мотивационный (методы и приемы мотивирования учащихся к проектированию учебных технологий), содержательный (наглядно-методическое обеспечение усвоения знаний и формирования умений по проектированию учебных технологий), операционно-деятельностный (методы, приемы обучения), контрольно-регуляционный (обратная связь о результатах подготовки), рефлексивный (обеспечение осознания результатов подготовки и соответствующей регуляции деятельности).

Ключевые слова: преподаватель, проектирование, учебная технология, компоненты подготовки.

Romanova G. Features of the implementation of components of training teachers for individually stylistic design of learning technologies

Summary. The article justified and described such components of teacher training for individual-style design of learning technologies: target (the system of training purposes), motivational (methods and techniques of student motivation in the design of educational technologies), substantial (visual-methodological support of knowledge assimilation and shaping skills for designing educational technology), operational activity (methods, techniques of training), control and regulation (feedback about the results of training), reflexive (ensuring awareness of the training results and the appropriate regulation of activity).

Key words: teacher, design, educational technology, components of training.

Розділ III

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

УДК 377.1:37.025:331.45

Абільтарова Е. Н.

ОРГАНІЗАЦІЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ ОХОРОНИ ПРАЦІ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Постановка проблеми. Сучасна модель навчання вищої освіти повинна підготувати конкурентоспроможного фахівця, який вміє творчо мислити і самостійно приймати рішення, навчити студента самостійно одержувати знання і реалізовувати їх в своїй професійній діяльності. Майбутній фахівець має бути комунікабельним, мобільним та мати такі якості, як цілеспрямованість, здатність до самооцінки, самоаналізу, саморефлексії. У зв'язку з цим особливого значення набуває самостійна робота студентів, яка спрямована на формування професійно-орієнтованих умінь і навичок. В умовах ефективного впровадження у навчальний процес вищої школи інформативно-комунікативних технологій форми, методи та засоби самостійної діяльності студентів розширюються. Разом з тим назріває необхідність забезпечення методичного супроводу організації самостійної роботи за допомогою зазначених технологій. Отже, проблема застосування комп'ютерних технологій під час організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів охорони праці є актуальною у професійній освіті.

Аналіз досліджень і публікацій. Першим напрямом нашого дослідження був аналіз психолого-педагогічних джерел з проблеми організації самостійної роботи студентів, який показав, що самостійна робота визначається дидактами по різному: як засіб навчання (Ю. Зотов), як спосіб навчання (І. Унт), як прийом навчання (А. Соловйова), як чинник організації навчальної діяльності (Є. Єсіпов), як спосіб активізації розумової діяльності студентів (В. Вергасов). На сучасному етапі розвитку професійної освіти багато досліджень вітчизняних вчених присвячено вдосконаленню форм та методів самостійної роботи. Так, В. Буринським самостійна робота розглядається як засіб удосконалення графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання [1]. Формуванню вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм присвячена кандидатська дисертація І. Хом'юк [2], а вченою М. Гордієнко було здійснено дослідження з формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів [3]. Заслужує уваги навчально-методична робота О. Коваленко та Є. Шматкова. Авторами розроблені тестові завдання для самостійної роботи з дисципліни «Методика професійного навчання», які спрямовані на формування професійно-орієнтованих умінь і навичок у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей [4]. Дослідження сучасних вчених підтверджують, що самостійність як якість особистості розвивається в умовах самостійного прийняття рішень, здійснення вибору, розв'язання проблемних ситуацій, подолання перешкод. Враховуючи це, ефективними способами включення студентів у самостійну навчальну діяльність є ігрові форми, проблемне навчання, дискусії, курсове та дипломне проектування, науково-дослідна робота.

Наступним напрямом нашого дослідження був пошук літературних джерел з створення, впровадження та застосування в освіті програмних і технічних засобів навчання, інформаційно-комунікативних технологій. Аналіз науково-педагогічних праць показав, що психолого-педагогічним та методологічним проблемам комп'ютеризації навчання присвячені роботи Л. Брескіної, Б. Гершунського, Н. Голівер, А. Дзюбенко, М. Жалдака, І. Захарової, Г. Козлакової, В. Монахова, Н. Тализіної, С. Яшанова. Ведучими новаторами у галузі розробки та застосування програмних засобів навчання залишаються науковці Інституту інформаційних технологій і засобів навчання Національної академії педагогічних наук України (В. Биков, В. Дем'яненко, Ю. Жук, Н. Задорожна, С. Раков). Результати досліджень цих вчених ми можемо побачити у таких наукових журналах, як «Інформаційні технології і засоби навчання», «Комп'ютер у школі та сім'ї», «Інформаційні бюлетені інформаційно-аналітичного відділу педагогічних інновацій». Окрім того, особливості застосування комп'ютерних технологій у процесі навчання інженерів-педагогів досліджувалися А. Ашеровим, Т. Богдановою, Є. Громовим, В. Кошелевою, Г. Сажко, С. Хоменко. Ґрунтовний аналіз зазначених досліджень дозволяє дійти висновку, що комп'ютерні технології та їх застосування під час організації самостійної роботи сприяють підвищенню інтересу й загальної мотивації навчання, надають можливість диференціювати процес навчання, активізують навчально-пізнавальну діяльність студентів завдяки використанню швидкозмінних форм подання інформації, забезпечують візуалізацію навчальної інформації, оперативний зворотний зв'язок, самоконтроль й самокоригування навчально-пізнавальної діяльності.

Спираючись на проведений аналіз літературних джерел, можна зробити висновок про широкий спектр досліджень, які пов'язані з формами, методами, засобами організації самостійної роботи та процесом інформатизації освіти. Разом із тим, у педагогічній теорії і практиці проблема формування знань з питань охорони праці у майбутніх інженерів-педагогів під час виконання самостійних робіт малодосліджена. А тому ця проблема заслуговує нашої уваги.

Мета статті – розкрити методичні підходи щодо організації самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів спеціальності 7.01010401 «Професійна освіта» профілю «Охорони праці» засобами комп'ютерних технологій на прикладі дисципліни «Основи охорони праці».

Виклад основного матеріалу. Однією з головних форм організації навчального процесу у вищій школі, що сприяє розвитку пізнавальної активності студентів, є самостійна робота.

Самостійна робота студентів – це навчальна діяльність студента, яка планується, виконується за завданням, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі [5, с. 309].

Як зазначає В. Вергасов, самостійна робота активізує мислення, сприяє створенню власних поглядів і думок. Фахівець, що не навчився працювати самостійно, не зможе запровадити ідеї, що виникли, в проекти і конструкції [6, с. 48]. Ефективність самостійної роботи студентів багато в чому залежить від умов і засобів її організації, мотивації навчання та навчально-методичного забезпечення, змісту і характеру знань та логіки їх викладу, контролю і оцінювання знань.

На думку О. Демченко, у процесі організації самостійної роботи студентів необхідно керуватися такими принципами [7, с. 67–70]:

- *системність та послідовність* (система організації самостійної роботи студентів має відповідати таким вимогам, як поступове ускладнення роботи, логічний зв'язок між усіма елементами, відносна логічна завершеність кожного елементу системи, поетапність подання матеріалу, формування навичок);
- *посильність* (необхідність подання на кожному етапі організації самостійної роботи завдань, що відповідали б рівню знань і вмінь студентів та враховували б їхній рівень розвитку навичок самостійної роботи на певному етапі навчання);
- *індивідуалізація та диференціація* (необхідність поділу студентів на групи за якісними показниками їхньої самостійності на кожному етапі навчання, потреба врахування особливостей організації самостійної роботи сильних і слабких студентів, їхніх особистих інтересів та спеціалізації);
- *успішність та позитивність* (необхідно пропонувати завдання, що передбачають самостійність роботи студентів, а рівень складності завдань відповідає рівню розвитку навичок самостійної роботи студентів та рівню їхніх знань; це, у свою чергу, сприятиме формуванню позитивного ставлення до подальшого навчання);
- *активність та інтерактивність* (у процесі організації самостійної роботи студентів поступово має підвищуватися ступінь їхньої безпосередньої участі в плануванні та реалізації навчального завдання; під активною позицією студента розуміється його свідоме ставлення до виконання самостійної роботи, право визначити методи роботи над завданням; водночас, інтерактивність розглядається як здатність студента до колективної праці);
- *оптимальність* (використання таких видів, форм і методів самостійної роботи студентів, що сприяють швидкому зростанню якісних показників розвитку самостійності студентів).

Зазначимо, що ефективність самостійної діяльності студентів залежить від якісного планування, організації та управління цим процесом викладачем вищого навчального закладу. Саме він повинен відібрати зміст навчального матеріалу, необхідного для самостійного опрацювання, вибрати форми, методи і способи самостійної роботи.

Досліджуючи дану проблему, ми ставили за мету здійснити організацію самостійної діяльності інженерів-педагогів охорони праці за допомогою комп'ютерних технологій. Під час пошуку засобів комп'ютерних технологій була надана перевага комп'ютерній навчальній системі у вигляді електронного підручника. Цей комп'ютерний засіб було обрано на підставі того, що він представляє собою програмно-методичний комплекс, який надає можливість самостійно засвоювати навчальний матеріал, може поєднувати різні навчальні блоки: інформаційний – призначений для надання теоретичних відомостей з навчального курсу; тренувальний, що спрямований на формування відповідних професійних вмінь; контролюючий, який забезпечує діагностику рівня сформованості знань та вмінь. Враховуючи це, нами було розроблено електронний підручник з дисципліни «Основи охорони праці», який інтегрований з контролюючою програмою для перевірки знань з питань охорони праці та лабораторним практикумом.

У процесі здійснення експериментального дослідження, на основі аналізу науково-педагогічних праць, було з'ясовано, що для забезпечення самостійної діяльності студентів у електронному підручнику з дисципліни «Основи охорони праці» має бути розроблено методичне забезпечення самостійної

роботи. Відповідно до цього у програмному засобі створено блок самостійної роботи студентів, який містить такі структурні компоненти: загальні положення; тематика завдань для самостійної роботи; методичні рекомендації щодо виконання самостійної роботи. Так, у рубриці «Загальні положення» визначено основні види та форми самостійної роботи студентів з вивчення дисципліни «Основи охорони праці». Одним із головних компонентів блоку самостійної роботи студентів є методичні рекомендації щодо її виконання. Цей компонент містить основні вимоги до написання реферату, конспекту; вимоги до розв'язання задачі або проблемної ситуації; правила оформлення звіту про самостійну роботу. На нашу думку, це дасть змогу студентові дотримуватися такого головного критерію якості звіту, як культура оформлення матеріалу.

В процесі роботи над цим блоком ми виходили з того, що структурування змісту навчального матеріалу з дисципліни «Основи охорони праці» має здійснюватися за принципом диференціації. Згідно з цим під час структурування змісту дисципліни «Основи охорони праці» у компоненті «Тематика завдань для самостійної роботи» нами було передбачено виконання диференційованих завдань за трьома рівнями складності: репродуктивним, евристичним та творчим. Як різновид завдання за репродуктивним рівнем складності запропоновано написання конспекту. Наприклад, до модуля «Правові та організаційні питання охорони праці, основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії» можна виділити такі питання для конспектування: соціальне-економічне значення охорони праці; роль і місце комісії з питань охорони праці у діяльності підприємства; праця та її фізіолого-психологічні особливості тощо. У завданнях для самостійної роботи за евристичним рівнем складності пропонуємо студентам підготувати реферат з таких тем: досвід зарубіжних країн у реалізації заходів з охорони праці; актуальні проблеми гігієни праці та виробничої санітарії; травматизм на виробництві та його соціально-економічні наслідки. З метою реалізації особистісно-орієнтованого та диференційованого підходу до навчання майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці під час організації самостійної роботи було розроблено завдання творчого рівня, які мають забезпечити самоосвіту, саморозвиток та самореалізацію студентів. Відповідно до цього даний вид завдань передбачає розв'язання задач або проблемних ситуацій. Наприклад: *Працівник державного підприємства щодня приїжджає на роботу і виїжджає з роботи додому на власному транспортному засобі (місце роботи розташоване далеко від місця проживання). Коли він ставив машину у гараж після роботи, на нього було здійснено хуліганський напад, в результаті якого працівник отримав значні тілесні ушкодження, унаслідок чого тривалий час лікувався в лікарні. Чи потрібно розслідувати такі випадки і якщо так, то за якою формою необхідно складати акт?*

Таким чином, на основі визначеного можна зробити висновок, що блок самостійної роботи студентів, який представлений у електронному підручнику, сприятиме формуванню творчої, ерудованої особистості інженера-педагога.

Наступним кроком є обґрунтування методики організації самостійної роботи з застосуванням засобів комп'ютерних технологій на прикладі модуля «Правові та організаційні питання охорони праці, основи фізіології, гігієни праці та виробничої санітарії».

Зазначимо, що основними формами самостійної роботи інженерів-педагогів з вивчення дисципліни «Основи охорони праці» є розробка реферату; складання конспекту питань, винесених на самостійне опрацювання; розв'язання проблемних ситуацій; вирішення задач; підготовка до лабораторно-практичних занять; підготовка до контрольних заходів.

На основі аналізу наукової, психолого-педагогічної літератури було розроблено методичні рекомендації щодо виконання даних видів робіт, які передбачають вимоги до написання реферату та конспекту. Так, згідно з визначеними вимогами структура реферату має включати такі компоненти: титульний аркуш; план реферату; вступ, у якому має бути висвітлено актуальність дослідження; основна частина, яка розкриває зміст проблемного дослідження; висновки та рекомендації; список використаних джерел, який має бути оформлений відповідно до стандарту. Водночас, у змісті реферату має бути відображено знання сучасного стану проблеми; обґрунтування вибраної теми; актуальність поставленої проблеми; аналіз літературних джерел з обраної теми; навчальний матеріал, який підтверджує наукове або практичне значення в сучасних умовах.

Вважаємо, що під час підготовки реферату студенти можуть використовувати законодавчі та нормативно-правові акти з охорони праці, представлені у програмному засобі до відповідної теми; наукові статті; статистичні дані з журналів «Охорона праці», «Технополіс», «Охорона праці та соціальне страхування від нещасних випадків на виробництві», «Промислова безпека праці» за останні 2–3 роки. Доцільним необхідно вважати здійснення аналізу рекомендованих у електронному підручнику навчальних посібників з охорони праці.

Наступним кроком даного дослідження є обумовлення основних вимог до складання конспекту.

Аналіз наукової літератури з педагогіки вищої школи дав змогу виокремити вимоги до написання конспекту [5, с. 336–337]: у конспекті можна записувати тези, виписки, цитати, цифрові матеріали, таблиці, графіки, окремі малюнки; виклад конспективного запису має бути послідовним, логічно зв'язаним; для підтвердження окремих положень необхідно записувати найбільш яскраві приклади; ефект дає фіксація результатів аналізу й синтезу прочитаного.

Вважаємо, що майбутні фахівці мають враховувати вищенаведені методичні поради щодо конспектування, при цьому структура конспекту може бути такою: заголовок (назва конспекту); джерело (автор, назва навчального посібника, видавництво або назва законодавчого або нормативно-правового акту з охорони праці); основна частина тексту; висновки.

Зазначимо, дисципліна «Основи охорони праці» є специфічною, вимагає точних знань законів, нормативно-правових актів з охорони праці, а тому основним джерелом здобуття знань з питань охорони праці під час розробки конспекту має бути теоретичний та нормативний матеріал, представлений в електронному підручнику. Водночас майбутні інженери-педагоги мають здійснювати аналіз наукових журналів та додаткової літератури з теми дослідження.

У ході формувального експерименту було з'ясовано, що підготовка реферату або конспекту забезпечує розвиток пошукових та дослідницьких умінь у майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці, але недостатньо формує вміння аналітичного міркування, логіки мислення та творчого підходу до вирішення проблеми. А тому в процесі наукового дослідження було запроваджено ще одну форму самостійної роботи інженерів-педагогів з дисципліни «Основи охорони праці», що пов'язана з розв'язанням задач та вирішенням проблемних ситуацій. Так, у межах цієї форми самостійної роботи студентам пропонувалося здійснити розрахунок шуму, освітлення та вентиляції виробничих приміщень та вирішити проблемні ситуації з організації роботи з охорони праці, розслідування та обліку нещасних випадків, навчання та перевірки знань з питань охорони праці, атестації робочих місць за умовами праці. Під час розв'язання задач та вирішення проблемних ситуацій, окрім теоретичного матеріалу, наведеного в інформативно-теоретичних блоках електронного підручника, рекомендовано студентам здійснювати аналіз додаткової літератури і законодавчих та нормативно-правових актів з охорони праці. Наприклад, одним із завдань для самостійної роботи студентів нами було запропоновано таку проблемну ситуацію: *Хто призначається головою комісії з розслідування нещасного випадку, якщо на малому підприємстві, крім робітників, працюють директор, заступник директора, який безпосередньо здійснює керівництво виробничим процесом, та бухгалтер? На заступника директора з виробництва наказом по підприємству покладено виконання функцій спеціаліста з охорони праці.*

Для успішного розв'язання зазначеної проблемної ситуації студентам було рекомендовано використовувати Закон України «Про охорону праці» та Положення про порядок розслідування та ведення обліку нещасних випадків, професійних захворювань і аварій на виробництві, затвердженого постановою Кабінету Міністрів від 30 листопада 2011 р. № 1232.

Одним із видів самостійної навчальної пізнавальної діяльності інженерів-педагогів з дисципліни «Основи охорони праці» є їх підготовка до лабораторно-практичних занять, яка передбачає послідовне виконання студентами таких дій: відповідно до теми лабораторно-практичної роботи опрацювати лекційний матеріал; здійснити пошук основної та додаткової інформації щодо виконання лабораторно-практичної роботи; підготувати тези навчального матеріалу за темою лабораторно-практичної роботи; за методичними рекомендаціями здійснити аналіз еталону розв'язання розрахункових задач; ознайомитися з вимогами до оформлення звіту з лабораторно-практичної роботи; оформити звіт з лабораторно-практичної роботи; підготуватися до захисту лабораторно-практичної роботи. Під час організації самостійної роботи студентам було запропоновано використовувати навчальний матеріал, пов'язаний з темою лабораторно-практичної роботи, та методичні вказівки щодо її виконання, які представлені в електронному підручнику. Вважаємо, що результатом підготовки інженерів-педагогів до лабораторно-практичних робіт має стати сформоване уявлення про майбутню тему дослідження та успішне виконання лабораторно-практичної роботи.

Важливе місце в самостійній діяльності студентів посідає підготовка до контрольних заходів, що формує в майбутніх інженерів-педагогів у галузі охорони праці такі якості самостійності, як самоаналіз, самокорекція. У нашому дослідженні в даному напрямку було виділено такі форми самостійної роботи студентів: підготовка до поточного контролю; підготовка до проміжного модульного контролю; підготовка до підсумкового контролю.

Розглянемо докладніше представлені форми самостійної діяльності студентів. Так, підготовка до поточного контролю передбачає закріплення лекційного матеріалу та опрацювання окремих питань лекційного матеріалу, винесених на самостійне ознайомлення, за рекомендованою літературою, законодавчими та нормативно-правовими актами з охорони праці; складання звітів з лабораторно-практичних робіт відповідно до методичних рекомендацій; розробка рефератів та конспектів згідно з

визначеними вимогами. Підготовка до проміжного тестового контролю вимагає закріплення знань та вмінь з питань охорони праці за навчальним матеріалом лекції, опрацювання лабораторно-практичних робіт, здійснення аналізу питань для самоперевірки та контролю засвоєння знань, представленими в електронному підручнику. Важливою формою самостійної діяльності є підготовка до підсумкового контролю, яка передбачає наступну послідовність роботи студента: аналіз екзаменаційних питань; ознайомлення з конспектом лекцій; опрацювання необхідного навчального матеріалу за рекомендованою літературою і законодавчими та нормативно-правовими актами з охорони праці; складання конспекту з екзаменаційних питань з фіксацією основних положень теми та необхідного ілюстративного матеріалу (схеми, малюнки); глибоке усвідомлення навчального матеріалу та його запам'ятовування; систематизація та повторення навчального матеріалу; взаємоперевірка рівня засвоєння і розуміння навчального матеріалу в груповій формі.

На наш погляд, така систематична та послідовна підготовка майбутніх інженерів-педагогів до контрольних заходів засобами комп'ютерних технологій сприяє глибокому усвідомленню знань з питань охорони праці, їх систематизації, позитивно впливає на процес самоосвіти, самоорганізації.

Отже, узагальнюючи викладене вище, можна сказати, що самостійна робота – це важлива форма організації навчального процесу під керівництвом і контролем викладача, під час якої здійснюється формування у студентів вмінь та навичок самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю. Водночас ефективність самостійної роботи студентів багато в чому залежить від умов і засобів її організації, мотивації навчання та навчально-методичного забезпечення, змісту і характеру знань та логіки їх викладу, контролю і оцінювання знань.

Вважаємо, що запропоновані методичні підходи щодо організації самостійної роботи інженерів-педагогів з дисципліни «Основи охорони праці» засобами комп'ютерних технологій сприяють успішній адаптації студентів до самостійної навчальної роботи, забезпечують реалізацію дидактичного принципу систематичності та послідовності навчання, впливають на розвиток інтелектуальних та особистих якостей майбутнього інженера-педагога.

До подальших напрямів пошуку відносимо дослідження, які пов'язані з формуванням професійних якостей у майбутніх інженерів-педагогів охорони праці.

Література

1. Буринський В. М. Самостійна робота як засіб удосконалення графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання креслення» / Володимир Модестович Буринський. – К., 2001. – 20 с.
2. Хом'юк І. В. Формування вмінь самостійної роботи у майбутніх інженерів засобами ігрових форм : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Ірина Володимирівна Хом'юк. – К., 2003. – 22 с.
3. Гордієнко М. Г. Формування умінь і навичок самостійної роботи з іноземною фаховою літературою у майбутніх інженерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Майя Григорівна Гордієнко. – К., 2008. – 24 с.
4. Коваленко О. Є. Методика професійного навчання. Тестові завдання для самостійної роботи : навчальний посібник для студ. інженерно-педагогічних спеціальностей / О. Є. Коваленко, Є. В. Шматков. – Харків : УПА, 2005. – 440 с.
5. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / А. І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.
6. Вергасов В. М. Активизация мыслительной деятельности студента в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : Вища школа, 1979. – 216 с.
7. Демченко О. М. Дидактична система організації самостійної роботи студентів / О. М. Демченко // Рідна школа. – 2006. – № 5. – С. 68–70.

Абільтарова Е. Н. Організація самостійної роботи інженерів-педагогів охорони праці засобами комп'ютерних технологій

Резюме. Стаття присвячена проблемі організації самостійної роботи студентів засобами комп'ютерних технологій. Розглядаються різні форми самостійної діяльності інженерів-педагогів з дисципліни «Основи охорони праці», одними із яких є вивчення законодавчої та нормативної бази з охорони праці, аналіз журналів з охорони праці, розробка рефератів та підготовка конспектів, розв'язання проблемних ситуацій та задач. Розкриті дії студентів під час підготовки їх до лабораторно-практичних робіт та контрольних заходів на основі застосування електронного підручника. Встановлено, що організація самостійної роботи студентів засобами комп'ютерних технологій сприяє формуванню у студентів вмінь та навичок самоосвіти, самоорганізації, самоконтролю.

Ключові слова: самостійна робота, комп'ютерні технології, професійна підготовка, інженер-педагог, методика викладання питань охорони праці.

Абильтарова Э. Н. Организация самостоятельной работы инженеров-педагогов охраны труда средствами компьютерных технологий

Резюме. Статья посвящена проблеме организации самостоятельной работы студентов средствами компьютерных технологий. Рассматриваются различные формы самостоятельной деятельности инженеров-педагогов по дисциплине «Основы охраны труда», одними из которых являются изучение законодательной и нормативной базы по охране труда, анализ журналов по охране труда, разработка рефератов и подготовка конспектов. Раскрыты действия студентов в процессе подготовки их к лабораторно-практическим работам и контрольным мероприятиям на основе применения электронного учебника. Установлено, что организация самостоятельной работы студентов средствами компьютерных технологий способствует формированию у студентов умений и навыков самообразования, самоорганизации, самоконтроля.

Ключевые слова: самостоятельная работа, компьютерные технологии, профессиональная подготовка, инженер-педагог, методика преподавания вопросов охраны труда.

Abiltarova E. N. Organization of independent work of Labour Safety Engineers-Teachers by Means of Computer Technologies

Summary. The article deals with the problem of organizing students' independent work by means of computer technologies. It was revealed that independent work is an important form of organizing the academic process under the guidance and supervision of a professor, during which the students' abilities and skills of self-education, self-organization, self-control are formed. Its effectiveness depends largely on the conditions and means of organization, on learning motivation and teaching and methodological support, on the content and nature of knowledge and the logic of its presentation, monitoring and evaluation of knowledge. The article considers various forms of independent activity of engineers-teachers on the subject «Fundamentals of labour safety», some of which are the study of the legal and regulatory framework for labour safety, the analysis of journals on labour safety, development of reports and preparation of summaries, resolving problem situations and tasks, preparation for laboratory and practical works and control measures. The requirements for compiling summaries or abstracts are defined. The actions of students while preparing for laboratory and practical works and control measures basing on the use of electronic textbooks are disclosed. It is revealed that methodological approaches to organizing students' independent work on the subject «Fundamentals of labour safety» by means of computer technologies facilitate the successful adaptation of students to independent academic work, ensure the implementation of the didactic principle of regularity and consistency of training.

Key words: independent work, computer technology, professional training, engineer-teacher, methods of teaching labour protection issues.

УДК 373.2

Александров Е. П., Воронцова М. В.

**КЕЙСЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ
РЕФЛЕКСИВНО-АНАЛИТИЧЕСКОГО ОПЫТА СТУДЕНТОВ**

Постановка проблемы. В ходе обучения в вузе студенты получают глубокую и всестороннюю теоретическую подготовку. Однако актуализация теоретической информации в процессе изучения и осмысления профессионально значимых ситуаций и случаев нередко вызывает у них серьезные затруднения.

Анализ последних исследований и публикаций. В широком смысле под опытом чаще всего понимают компонент познавательной деятельности, обеспечивающий личности целесообразную внутреннюю и внешнюю активность. Под рефлексивно-аналитическим опытом мы в дальнейшем будем иметь в виду фиксированные в структурах личности знания, умения, навыки, образные представления и когнитивные схемы, обеспечивающие адекватное восприятие, анализ, оценку и разрешение профессионально значимых (проблемных) ситуаций и случаев.

Наши многолетние наблюдения убеждают, что одним из весьма эффективных инструментов становления и развития профессионально-ориентированного рефлексивно-аналитического опыта может стать технология, получившая название «кейз(с)-стади» (*case study*). Слово *case* является весьма многозначным и переводится с английского как папка, чемодан, портфель, контейнер, но одновременно и как случай, ситуация. В современной педагогической теории и практике термин «кейз(с)-стади» понимается в двух смысловых контекстах: первый относится к технологиям дистанционного обучения, предоставляющим студентам комплекты (кейсы) разнообразных учебно-методических материалов

для самостоятельной работы; второй – к технологии обучения, основывающейся на разворачивании профессиональной рефлексивно-аналитической активности обучающихся по поводу рационально обоснованного разрешения конкретной профессионально значимой проблемной ситуации или случая. В фокусе нашего внимания будет находиться, прежде всего, второй смысловой контекст.

Несмотря на то, что педагогический опыт авторов данной статьи складывался в процессе обучения специалистов в сфере социальной работы, мы стремимся придать нашим рассуждениям и выводам общий характер, что позволяет интерпретировать их и применительно к подготовке специалистов других направлений. При этом подчеркнем, что именно исходное социально-гуманитарное целеполагание обеспечивает нашим дидактическим рекомендациям новый ракурс, который можно условно обозначить как «человеческое измерение».

Цель данной статьи заключается в анализе путей обеспечения внутренней связи теории и практики в профессионально-ориентированной рефлексивно-аналитической деятельности будущих специалистов.

Изложение основного материала. Впервые технология кейс-стади была разработана и внедрена в первой четверти XX в. в образовательный процесс Гарвардской школы бизнеса (*Harvard Business School*). С 50-х гг. XX века эта технология стала широко использоваться при обучении менеджеров в западноевропейских образовательных центрах. Основатель технологии кейс-стади – американский педагог Р. Мерри писал: «Под методом кейсов я понимаю изучение предмета студентами путем рассмотрения большого количества кейсов в определенных комбинациях. Такое обучение и попытки управления различными административными ситуациями развивает в студенте, зачастую бессознательно, понимание и способность мышления на языке основных проблем, с которыми сталкивается управляющий в определенной сфере деятельности» [1]. Кейсы либо базируются на реальном материале, то есть на ситуациях и случаях из профессиональной практики, либо придумываются разработчиками, сохраняя при этом все черты жизнеподобия. В настоящее время (по данным А. Долгорукого) американские и западноевропейские бизнес-школы отводят для работы с кейсами значительную часть времени аудиторной и внеаудиторной работы студентов. Например, в североамериканской бизнес-школе Уортона – до 30%, а в Гарвардской – до 90%.

Задача обучающего – создать обширный «пакет» кейсов, то есть конкретных (или вымышленных, но максимально приближенных к реальности, «живых») случаев и ситуаций. При этом важно, чтобы информация в кейсе не была избыточной или отвлекающей, но в то же время оставляла некоторый «простор» для работы «дополняющего» воображения студента. Обычно пакет кейсов охватывает широкий спектр профессионально значимых ситуаций и случаев, социальных и межличностных конфликтов, профессиональных казусов, экспрессивных фонов событий и др. Эффективность работы обучающихся с кейсами обуславливается тем, что они, приближаясь к жизненным реалиям, вместе с тем *не имеют очевидного и однозначного решения*. Их характерной чертой является присутствие интриги, коллизии, драматургии, активизирующих не только интеллектуальную, но и эмоциональную включенность студентов в процесс принятия решения. Вначале обучающимся предлагается изложить суть их понимания проблемной ситуации или случая, сделать ее рефлексивно-аналитический обзор, а затем – предложить рекомендации по выходу из нее. Разумеется, набор кейсов должен соответствовать интеллектуальным возможностям, жизненному и профессионально-аналитическому опыту обучающихся.

Почти столетняя история технологии показывает, что кейс-стади действительно открывает яркие перспективы в формировании у студентов рефлексивно-аналитического опыта исследования проблемных ситуаций и случаев, в развитии умений планирования путей их разрешения, оценки имеющихся альтернатив. А. Долгоруков подчеркивает, что технология *case study* обеспечивает погружение субъекта или группы в проблемную ситуацию, что может (если воспользоваться его терминологией) вызвать «эффект умножения знания», инсайта, озарения, «обмена открытиями» и т. п. Таким образом, складываются условия для «запуска» синергетического процесса профессионального саморазвития специалиста [2]. Р. М. Гатауллин отмечает, что работа по технологии кейс-стади вовлекает обучающегося в процесс формирования знаний, а не только в их репродуктивное воспроизведение [3, с. 44]. Наш опыт показывает, что работа с кейсами, кроме всего прочего, способна поставить студентов в ситуации экзистенциального выбора, «включающие» мотивационно-целевые детерминанты их интеллектуальной активности. Кроме того, кейсы создают условия для актуализации и активизации различных форм совместной деятельности обучающихся, а также обучающихся и обучающего, для интенционально содержательного диалогического общения. Вот почему внедрение технологии *case study* в практику современного высшего профессионального образования отвечает актуальным его тенденциям, связанным с проблематикой профессиональной компетентности, суть которой не может быть сведена к информативной «вооруженности» будущих специалистов (хотя, разумеется, и не игнорирует

ее), а представляет собой неразрывный «сплав» мотивационно-целевой (аффективной), когнитивной (познавательной) и конативной (поведенческой) составляющих [4, с. 10].

Очевидно, что применяемые в ходе учебного процесса кейсы должны обладать такими чертами интегративности, полифоничности (Е. П. Александров, И. Д. Белоновская, М. Е. Бершадский, Р. М. Га-тауллин, А. Долгоруков, Е. В. Егорова, Н. П. Колесник, А. Н. Помянтовский и др.):

- опираться на когнитивные, рефлексивно-аналитические составляющие познавательной активности, которые развиваются только в соответствующей их природе деятельности;
- обеспечивать многоуровневую интенциональную (мотивационно-целевую) интерпретацию;
- «не замыкаться» в узком кругу актуальных для выполнения конкретной профессиональной деятельности знаний, умений и навыков, а включаться в широкий контекст социокультурных достижений личности и общества;
- раскрывать свою интерактивную, диалогическую природу, так как компетентность специалиста реализуется, наряду с прочим, через комплекс его взаимодействий (интеракций) и отношений с различными социокультурными институтами, организациями и субъектами (семьей, профессией, экономикой, политикой, этносом, культурой и т. д.);
- иметь «развертку в профессиональное будущее специалиста», поскольку носитель компетентности должен обнаружить способность к улавливанию позитивных тенденций в развитии общества, социальных институтов, профессиональной системы и содействовать их актуализации в профессиональной практике; вместе с тем специалист должен регистрировать в своем сознании негативные тенденции и своей профессиональной активностью способствовать их сглаживанию;
- исходить из позитивного прогноза личностного и профессионального развития обучающихся, поскольку последовательность дифференцируемых по уровню сложности заданий ориентирована на создание «ситуации успеха»;
- обеспечивать развитие у обучающихся умений поиска и обработки актуальной с позиции кейсов информации;
- обеспечивать возможность схематического моделирования проблемных случаев и ситуаций, а также способов их разрешений (в соответствии с полученным заданием), выработки вариантов подхода к разрешению профессиональной проблемы, разработки планов действий (включая стратегическое и тактическое планирование), ориентированных на оптимальный результат;
- обеспечивать развитие умений работы в группе;
- обеспечивать развитие умений вербальной (устной и письменной) аргументации своих позиций для других участников профессионального взаимодействия или профессионального коллектива;
- обеспечивать развитие умений критической оценки аргументации и точек зрения других на проблемную профессиональную ситуацию или случай компаративного анализа и оценки различных точек зрения;
- стимулировать формирование способности к самоанализу, самоконтролю, самооценке и саморегуляции.

Н. Федянин и В. Давиденко в одной из статей предлагают интересную, с точки зрения темы нашего исследования, классификацию кейсов, используемую и в ряде зарубежных образовательных систем:

- *highly structured case* (структурированные кейсы) содержат минимально необходимое количество информации, что существенно облегчает работу обучающегося, в задачу которого входит применение заранее данной схемы или алгоритма решения к конкретной ситуации;
- *short vignettes* (короткие эскизы, наброски) опираются на освоенные обучающимися «ключевые понятия» и информацию, но прямо рассчитаны на актуализацию в ходе разрешения ситуации на интеллектуальный потенциал личности и ее жизненный опыт;
- *long unstructured cases* (большие неструктурированные кейсы) представляют собой наиболее сложный вид ситуативных заданий, так как содержит подробную и детализированную информацию, значительная часть которой не имеет непосредственного отношения к разрешению проблемы; и наоборот, часть необходимой информации может в кейсе и не даваться; обучающиеся должны учесть в своем решении существенные детали и игнорировать несущественные, логически «достроить» пробелы в информации и обосновать принятое решение;
- *ground breaking cases* (первооткрывательские кейсы), в которых проблема может быть решена не только посредством актуализации уже усвоенной теоретической базы и профессионально значимых умений, а требует реализации креативного потенциала личности, предлагая обучающимся выполнить цепь исследовательских действий, обеспечивающих приращение (хотя бы в масштабах отдельно взятой личности) знания [5, с. 52–56].

При этом авторы подчеркивают креативный характер самого процесса составления кейса, который может опираться на указанные академические модели, но может и не соответствовать ни одной

из них. Характеризуя формы кейсов, Н. Федянин и В. Давиденко обращают внимание на потенциальные возможности в презентации кейсов современных средств мультимедиа, открывающих в технологии яркие перспективы развития, но одновременно и сетуя на то, что эти перспективы все еще остаются незамеченными широкой педагогической общественностью.

Учитывая социально-гуманитарную специфику нашего педагогического опыта, в качестве субъектов кейса, поведение и реакции которых студенты анализируют, оценивают, реконструируют и прогнозируют, чаще всего выступают «персонажи», обладающие специфическим набором психологических характеристик. Часть из них призвана стимулировать становление механизмов профессиональной идентификации студентов.

Технология *case study* разрабатывается в несколько этапов. В частности, мы вначале формулировали дидактические цели, ради достижения которых составлялся кейс. Затем определяли проблемную зону, разрешению которой посвящался кейс. После этого разрабатывались программные карты кейса, в которых преследуемые цели находили свою формулировку в виде кратких тезисов. Поскольку в центре нашего внимания находились проблемные ситуации и случаи из практики социальной работы, то тезисы конкретизировались в условиях, на фоне которых взаимодействовали «персонажи» кейса, в поведенческих рисунках этих «персонажей». На этой основе проходил выбор жанра кейса. Если кейс создавался в жанре мультимедиа (а мы в нашей работе отдавали предпочтение именно этому жанру), то сканировался банк доступных медатекстов (например, фрагментов художественных и документальных фильмов, сюжетов телепередач и др.). В ряде случаев была необходима дидактическая обработка исходного аудиовизуального материала: например, фрагментация, монтаж различных эпизодов, использование технологии зума (приближения), стоп-кадра и др. Кроме того, к аудиовизуальному тексту составлялось дидактическое сопровождение (вопросы, комментарии, уточнения и др.). Прежде, чем кейс использовался в широкой практике, он проверялся в пилотажном опыте и корректировался, если в этом была необходимость.

В ходе работы с кейсом обучающиеся выполняли следующие виды анализа:

а) *проблемный* анализ был связан с «переводом» ситуации или случая в вербальную форму; при этом выяснялись тип, характер проблемы, ее основные системные характеристики; определялись каузальные связи проблемы с профессионально значимыми условиями и обстоятельствами жизнедеятельности субъекта в конкретных пространственно-временных координатах; определялись основные векторы разрешения проблемы и др.;

б) *причинно-следственный* анализ вскрывал связи между явлениями; он разворачивался по следующему алгоритму:

- формулировались объект и предмет анализа кейса;
- диагностировался общий характер и векторы каузальных связей; устанавливались причины возникновения проблемной ситуации, определялись вероятные сценарии последующего развития событий;
- обосновались способы коррекции проблемной ситуации;

в) *прагматический* анализ нацеливался на осмысление утилитарного значения событий и обстоятельств, описанных в кейсе; при этом ситуация и феномены исследовались под углом зрения следующих основных понятий – «эффективность» (то есть достижение высокого результата при минимизации затрат и ресурсов); «результативность» (то есть способность достигать поставленной цели); «оценка» (то есть установление значимости ситуации, субъекта, феноменов с точки зрения действующего и познающего субъекта); в прагматическом анализе также выделялись несколько общих алгоритмов:

- осмысливались системы (ситуации, субъекты, процессы) с позиции их функционального назначения;
- исследовались структуры изучаемых систем;
- определялись критерии оценки результативности деятельности систем в целом (ситуаций, субъектов, процессов) и их частных элементов в конкретных условиях;
- устанавливались функции, неэффективность которых нарушала полноценную работу систем, устанавливались причины неэффективности;
- изучались потенциалы в повышении эффективности систем, имеющиеся резервы;
- формулировались предложения, направленные на повышение эффективности системы;

г) *аксиологический* анализ посвящался изучению ценностных оснований объектов, процессов, явлений, условий в их иерархии; так как ценностные основания деятельности различных общностей и индивидов, входящих в эти общности, существенно различаются, то неизбежно на авансцену анализа выдвигалась проблема согласования этих ценностей; именно на этой базе появлялась возможность совместной жизни и деятельности людей; ценность находит свое непосредственное выражение в оценке,

которая представляет собой динамически изменяющийся феномен; вряд ли можно представить себе какую-либо абстрактную оценку, поскольку в ней всегда выражается позиция, мнение какого-то субъекта (в том числе и мнение социальной общности), встроенного в определенный социально-исторический и социокультурный контекст;

д) *ситуационный* анализ исходил из понимания принципиальной изменчивости ситуации; всякая ситуация является следствием предыдущей ситуации и каузально связана с последующей; таким образом, вскрывается принципиально процессуальный характер всякой ситуации; осмысливая ситуацию в контексте прошлого – настоящего – будущего, студенты отмечали черты уникальности и общности, вскрывали суть казуса, проблемы, обнаруживали интригу, изучение которых придавало особый мотивационно-целевой тонус анализу;

е) *прогностический* анализ был направлен на осмысление тенденций, которые в определенных социокультурных условиях и обстоятельствах способны привести к «предполагаемому (ожидаемому) будущему»;

ж) *рекомендательный* анализ был направлен на разработку указаний относительно поведения некоторых индивидов в определенной ситуации; стержневой проблемой этого вида анализа выступала проблема согласования интенционального поля находящихся во взаимодействии «персонажей» кейса.

Вывод. Осмысливая наш опыт и потенциальные возможности технологии кейс-стади, мы подчеркиваем, что работа с кейсами является не только катализатором рефлексивно-аналитического погружения студентов в профессионально значимую проблематику (чем и обеспечивается «сплав» теории и практики в учебно-воспитательном процессе), но и катализатором становления и развития мотивационно-смысловой системы обучающихся в отношении профессии. Погружение в ситуацию позволяет встать на позицию другого, идентифицировать себя с образом специалиста, разрешающего профессиональные задачи. Вместе с тем кейсы (при условии обеспечения их доступности через серверы вуза) могут стать важным материалом для разворачивания самостоятельной рефлексивно-аналитической активности в условиях домашней работы. Вот почему актуальным направлением методической работы профессорско-преподавательского состава можно считать разработку масштабного фонда кейсов.

Литература

1. Белоновская И. Д. Отечественный и зарубежный опыт внедрения игровых технологий в подготовке будущих менеджеров [Электронный ресурс] / И. Д. Белоновская // Электронное научное издание «Аксиология и инноватика образования». – Режим доступа : <http://orenport.ru/axiology/docs/13/19.pdf>.
2. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / А. Долгоруков. – Режим доступа : http://www.vshu.ru/lections.php?tab_id=3&a=info&id=2600.
3. Гатауллин Р. М. CASE-технологии в высшем профессиональном образовании / Р. М. Гатауллин // Высшее образование сегодня. – 2008. – № 1. – С. 43–45.
4. Александров Е. П. Социокультурная адаптация студентов к образовательной среде вуза посредством интегрированного медиаобразования // Медиаобразование. – 2007. – № 3. – С. 10–16.
5. Федянин Н. Чем кейс отличается от чемоданчика? / Н. Федянин, В. Давиденко // Образование за рубежом. – 2000. – № 7. – С. 52–56.

Александров Є. П., Воронцова М. В. Кейси як засіб формування рефлексивно-аналітичного досвіду студентів

Резюме. У статті розглядається роль технології кейс-стаді у формуванні у студентів рефлексивно-аналітичного досвіду. Дається характеристика кейсов, наводиться їх класифікація. Розглядаються етапи розробки кейсов.

Ключові слова: кейс, технологія кейс-стаді, розробка кейсів, класифікація кейсів.

Александров Е. П., Воронцова М. В. Кейсы как средство формирования рефлексивно-аналитического опыта студентов

Резюме. В статье рассматривается роль технологии кейс-стади в формировании у студентов рефлексивно-аналитического опыта. Дается характеристика кейсов, приводится их классификация, рассматриваются этапы разработки кейсов.

Ключевые слова: кейс, технология кейс-стади, разработка кейсов, классификация кейсов.

Alexandrov E. P., Vorontsov M. V. Case study as a means of forming reflexive and analytical experience of students

Summary. The role of the case study technology in forming reflexive and analytical experience of students is considered in the article. The characteristic and classification of cases is given.

Key words: case, case study technology, development of cases, classification of cases.

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ-ПЕДАГОГОВ

Постановка проблемы. В мировой экономике образование занимает одно из ведущих мест. Устойчивое развитие любой страны определяется не столько их ресурсами, сколько общим уровнем образования нации. Кроме того, быстрый рост информации, в том числе и учебной, обуславливает необходимость создания таких целей, как содержание, средства профессионального образования подрастающего поколения, которые обеспечат устойчивое воспроизводство и развитие материального и интеллектуального потенциала Украины на основе современных инновационных технологий. Профессиональное образование ещё недостаточно ориентировано на рынок труда – в итоге людей с высшим образованием много, а высококвалифицированных специалистов катастрофически не хватает [1, с. 9–13].

Анализ литературы. Акцент на исследование содержания графической подготовки, отчасти – методов и средств обучения черчению сделан в работах С. Н. Абросимова [2], Г. К. Болотиной [3, с. 55–56], С. В. Грачевой, В. Г. Виткалова [4, с. 102–104], В. В. Дергач [5; 6] и других авторов. Ряд авторов, работающих по графической подготовке студентов вузов, обращает внимание, что в меньшей степени изучены вопросы реализации проектного обучения в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов и не достаточно уделяется внимание совершенствованию форм организации обучения других базовых дисциплин. Поэтому первокурснику сложно рационально расходовать время на самостоятельную работу не только в аудитории, но и в домашних условиях. Кроме того, многие авторы указывают на то, что более 50% студентов не воспринимают с первых дней изучение начертательной геометрии в период адаптации первокурсников к обучению в вузе. Некоторые вопросы технологии организации самостоятельной работы на повышение активности студентов как дневной, так и заочной формы обучения приведены в работах В. Беспалько [7, с. 5–330], Н. Солдатенко [8, с. 3–198], Н. Загладимова [9, с. 62–63], О. Василенко [10, с. 165–173] и других авторов. Они указывают, что именно в самостоятельной работе заложен большой резерв приобретения умений и навыков.

Анализ литературных источников указывает, что вопросами влияния различных факторов на процесс формирования профессиональных навыков занимались следующие ученые: Н. Абашкина, С. Батышев, А. Беляева, С. Гончаренко, М. Данилов, Л. Лукьянова, М. Мыхнюк, Н. Ничкало, В. Радкевич, В. Скаун, В. Скульская, Л. Фридман, В. Чебышева, В. Шатуновский и другие, но не рассмотрены достаточно подробно элементы метода проектов при формировании профессиональной компетентности инженера-педагога при обучении начертательной геометрии и инженерной графики.

Цель статьи – обоснование реализации проектного обучения в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов, формирования компетентности с первых дней обучения первокурсников в вузе на примере изучения начертательной геометрии и инженерной графики.

Изложение основного материала. Метод проектов позволяет обеспечить достижение дидактической цели через детальную разработку индивидуальной профессиональной направленности деятельности студента начиная с первого курса. Процесс обучения будущего инженера-педагога должен завершиться вполне реальным, осязаемым практическим результатом. При этом необходимо соблюдать совокупность действий студентов в определённой последовательности для достижения сформулированной задачи, решение которой позволяет студенту самостоятельно приобретать необходимые знания для интеграции их из различных дисциплин в конкретное производство. Такой вид работы предполагает развитие познавательных навыков, умение самостоятельно конструировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве направленно. Совместно со знаниями, умениями и навыками по конкретной дисциплине мы формируем такие качества личности, которые будут востребованными конкретным видом профессионального труда. Природные катаклизмы, участвовавшие в последнее десятилетие, убедительно доказывают, что необходимо строить образование на основе фундаментального единства естественнонаучной и гуманитарной составляющих. В этой связи актуальными становятся технологии проектного обучения, в ходе которого студентам создаются такие дидактические условия, которые позволят ему реализовать в своей профессиональной практике взаимосвязь «студент – производство – общество».

Трудности в работе со студентом возникают в связи с тем, что почти невозможно выделить единственное направление научного исследования. К данной работе мы привлекаем сотрудников производства для корректной постановки задачи, используем их результаты, анализируем и создаем личную модель, которая помогает нам обеспечивать реализацию нашего проекта. Такой подход к изучению учебной дисциплины позволяет активизировать деятельность студента, а преподавателю всегда

В процедуру выполнения проекта мы включили несколько этапов: поиск литературы, анализ литературных данных, практический (исследовательский), контрольный и заключительный. Темы для проектов одаренные студенты группы получали после двух-трех занятий. Нами экспериментально доказано, что одаренные студенты не всегда имеют высокий или достаточный результат по дисциплинам общеобразовательной школы, являющиеся фундаментальными для начертательной геометрии и инженерной графики [11, с. 141–149]. Особое внимание уделяем студентам не только дневной, но и заочной формы обучения. Студенты заочной формы обучения – в основном специалисты, закончившие специальные средние учебные заведения. Они заинтересованы в повышении компетентности и хорошо понимают проблемы общества и своего производства. Многие студенты с легкостью используют все возможности компьютера, поэтому мы привлекаем их к проектированию элементов мультимедийных презентаций для учебных занятий. Эту видеoinформацию используем при чтении лекции, проведении практических занятий по начертательной геометрии и инженерной графике. Применение мультимедийных разработок позволяет совершенствовать методику изложения теоретического учебного материала, значительно увеличить объем и наглядность информации, не увеличивая объем часов, предусмотренных учебно-методическим комплексом дисциплины (УМКД) на каждое занятие. При этом увеличивается концентрация внимания студента в связи с тем, что вербальное пояснение графического изображения, позволяющего понять теоретический материал, дополняется визуальным изображением. Изображение чертежа, появляющегося на мониторе постепенно по элементам, помогает студенту воспринять последовательное построение конкретной фигуры или детали. Видеоматериалы, анимации, многомерная графическая фигура предоставляют лектору имитировать различные технические и технологические процессы во время описанных выше занятий. Без видеоматериалов студенту сложно представить и реализовать на своём примере необходимую для усвоения информацию на неподвижных усложненных чертежах. Хотелось бы ещё раз отметить, что особенностью рассматриваемой дисциплины является то, что значительный материал представляют графики, чертежи деталей, различных конструкций. Изображение их на доске мелом требует много времени, в этой связи приходится упрощать чертёж. Кроме того, некоторые чертежи вообще невозможно разобрать на одной лекции, а перенос фрагмента недостроенного чертежа на другое время теряет преемственность информации. Использование программы Microsoft Power Point открывает дополнительные возможности сопровождения подачи теории значительным объёмом соответствующего иллюстрированного материала не только в виде схем и чертежей, но и компьютерной анимации. В ходе занятия необходимый материал последовательно выводится на экран, управление работой педагога сводится к более простому манипулированию «мышью». Ниже приведены примеры в виде рис. 1, 2. Видно, что приведенные схемы сложные. Студенты экспериментальной группы совместно с преподавателем принимают участие в решении задач, позволяющих создавать мультимедиа-проекты.



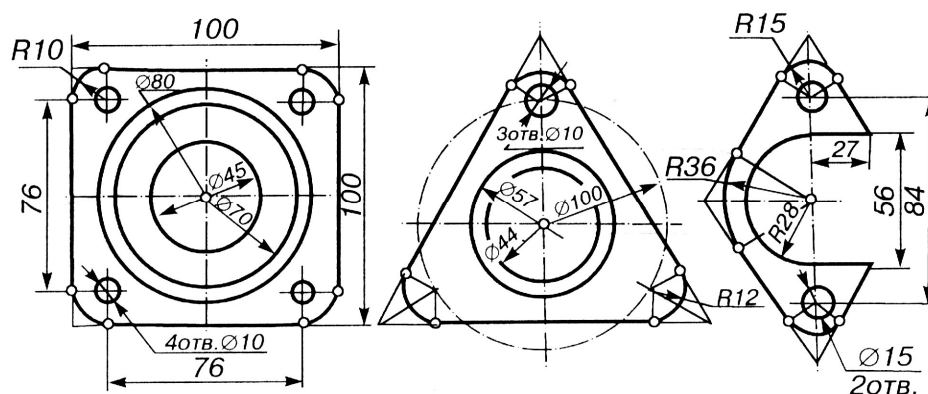


Рис. 2. Примеры соединений контуров деталей общего положения.

Для подтверждения влияния разработанной нами технологии оптимизации в самоорганизации самостоятельности студента дневной и заочной формы в ходе рационального управления их деятельностью мы приводим результаты эксперимента с соответствующими выводами. Начало эксперимента предусматривает технологию установления исходного уровня в целях выбора академических групп с примерно одинаковой подготовленностью первокурсников по курсам математики и черчения средней школы. В этих целях были проанализированы результаты исходного тестирования академических групп специальности «Профессиональное обучение» профили подготовки: охрана труда в машиностроении, технология машиностроения, эксплуатация и ремонт автомобилей. Число студентов в этих группах составило 100 человек. По этим результатам сформированы две группы для проведения педагогического исследования влияния созданного нами всего дидактического комплекса с элементами проектного обучения, предусматривающее мультимедиа. В каждую группу входило по 25 студентов, средний бал которых составил 35,6 из 100 возможных. По этим данным мы объединили 50 студентов в две академические группы [12, с. 125–134]. Выше 40 баллов были получены у единичных первокурсников, поэтому они не попали в состав группы для исследования.

Такой подход к педагогическому эксперименту позволяет устранить влияние такого фактора, как разная подготовленность по программе средней школы, он обеспечивает примерно одинаковый фундамент готовности к восприятию курса начертательная геометрия и инженерная графика в вузе. Используя результаты исходного тестирования учебной дисциплины, мы рассчитали коэффициент корреляции для результатов учащихся средних школ и исходного тестирования первокурсников дневной и заочной формы, приступивших к изучению вузовского курса начертательной геометрии и инженерной графики. Коэффициент корреляции рассчитали по формуле [13, с. 107–109]:

$$r_{Y/X} = \frac{\overline{xy} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{\sigma_x \cdot \sigma_y} = \frac{7,325 - 2,5 \cdot 2,9}{0,5477 \cdot 0,4899} = 0,2795$$

Таким образом, полученное значение коэффициента корреляции равно 0,2795. Это свидетельствует о слабой связи результатов исходного тестирования первокурсников, приступающих к изучению вузовского курса начертательной геометрии и инженерной графики с результатами учащихся средних школ. Низкое значение коэффициента корреляции указало на необходимость создания дидактических условий для оптимизации самоорганизации самостоятельной работы студентов.

В ходе педагогических исследований результаты экспериментальных групп, в которых использованы элементы метода проектов, были сопоставлены с результатами работы контрольных групп. Усвоение модуля дисциплины $U(\%)$ рассчитывали по формуле:

$$U, (\%) = \frac{N_0}{N_M} \cdot 100\%,$$

здесь N_0 – баллы, полученные студентами по дидактическому модулю;

N_M – баллы, которые может получить студент при усвоении всего объема дидактического модуля.

Таким образом, мы пришли к следующим **выводам**.

1. Результаты исходного тестирования в соответствии с предлагаемой технологией указывают преподавателю, на каких учебных разделах начертательной геометрии необходимо сосредоточить внимание по каждой теме дневной формы и установочной лекции заочной формы обучения, повышая ее эффективность.

2. Реализация элементов метода проекта, предусматривающих действия экспериментальной группы в качестве конструкторского отдела гипотетического производства, повышает активность самостоятельной работы для студентов дневной и заочной формы.

3. Рекомендуемые элементы дистанционного управления самостоятельной работой студентов обеспечивают самоорганизацию их деятельности.

4. Повышается значимость производственной практики для профессионального развития студентов дневной формы обучения.

5. Предлагаемая форма работы требует большой организационно-психологической перестройки в работе и студента, и даже преподавателя, к которой они пока не все готовы.

Литература

1. Дружилов С. А. Пилим сук, на котором сидим : проблемы сегодняшнего высшего профессионального образования // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2012. – № 8. – С. 9–13.
2. Абросимов С. Н. Дисциплина «Инженерная и компьютерная графика» за 68 часов. Возможно ли это? / С. Н. Абросимов. – СПб. : БГТУ «Военмех» им. Д. Ф. Устинова, 2011.
3. Болотина Г. К. Мониторинг качества обучения, воспитания и развития студентов / Г. К. Болотина // Методист. – 2006 – № 10. – С. 55–56.
4. Грачева С. В. Инновационный подход к проведению практических занятий по начертательной геометрии / С. В. Грачева, В. Г. Виткалов // Совершенствование подготовки учащихся и студентов в области графики, конструирования и стандартизации. – Саратов, 2001. – С. 102–104.
5. Дергач В. В. Начертательная геометрия : курс лекций / В. В. Дергач, А. К. Толстихин, И. Г. Корнева. – Красноярск : Сибирский федеральный университет ; Политехнический институт, 2007. – 87 с.
6. Дергач В. В. Начертательная геометрия : рабочая тетрадь / сост. : В. В. Дергач, И. Г. Борисенко, А. К. Толстихин. – Красноярск : ИПЦ СФУ, 2009. – 55 с.
7. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Институт профтехобразования РАО, 1995. – 336 с.
8. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
9. Загладимова Н. В. Управление познавательной деятельностью студентов-заочников в процессе изучения химии в инженерном вузе : учебное пособие для студентов и преподавателей высших учебных заведений / Н. В. Загладимова, Л. В. Сидоренко. – М. : НИИВШ, 1983. – 24 с.
10. Василенко О. Вища заочна освіта в Україні: етапи розвитку / О. Василенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Вип. 3/4. – С. 165–173.
11. Ибрагимов Т. Ш. Дидактические основы модульно-рейтинговой системы оценивания учебных достижений студентов заочной формы обучения : дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Т. Ш. Ибрагимов. – К., 2009. – С. 141–148.
12. Ибрагимов Т. Ш. О влиянии авторской технологии на эффективность самостоятельной работы студента заочной формы обучения / Т. Ш. Ибрагимов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. – Харків : ХНПУ, 2011. – Вип. 36. – С. 125–134.
13. Гласс Дж. Статистические методы в педагогике и психологии / Дж. Гласс, Дж. Стенли ; [пер. с англ. Л. И. Хайрусова]. – М. : Прогресс, 1975. – С. 107–108.

Ибрагимов Т. Ш. Реалізація проектного навчання в процесі підготовки майбутніх інженерів-педагогів

Резюме. У приведеній статті розглядається інформація про використання деяких елементів методу проектів при формуванні професійної компетентності інженера-педагога при навчанні накреслювальної геометрії і інженерної графіки. Зменшене число годин у навчальному плані з дисципліни «Накреслювальна геометрія і інженерна графіка» зобов'язала викладача продовжувати роботу по впровадженню в навчальний процес активних методів, приділяти особливу увагу самоорганізації самостійної роботи. Крім того, в статті наводяться дані педагогічного експерименту, що передбачає роботу студентів у вигляді конструкторського бюро.

Ключові слова: метод проектів, професійна компетентність, самостійна робота студента, мультимедійні розробки з накреслювальної геометрії.

Ибрагимов Т. Ш. Реализация проектного обучения в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов

Резюме. В приведенной статье рассматривается информация об использовании некоторых элементов метода проектов при формировании профессиональной компетентности инженера-педагога при обучении начертательной геометрии и инженерной графики. Уменьшенное количество часов по учебному плану по дисциплине «Начертательная геометрия и инженерная графика» обязывает преподавателя продолжать работу по внедрению в учебный процесс активных методов, уделять особое внимание самоорганизации самостоятельной работы. Кроме того, в статье приводятся элементы педагогического эксперимента, предусматривающего работу студентов в виде конструкторского бюро.

Ключевые слова: метод проектов, профессиональная компетентность, самостоятельная работа студента, мультимедийные разработки по начертательной геометрии.

Ibragimov T. Sh. Realization of the project teaching in the process of training of future engineers-teachers

Summary. The article examines the information about using some elements of the project method for forming the professional competence of an engineer-teacher at teaching Descriptive geometry and Engineering graphics. Diminished number of curriculum hours on the disciplines Descriptive geometry and Engineering graphics obligates an instructor to continue work on introducing active methods into the educational process, to pay the special attention to self-organization of independent work. In addition, the elements of pedagogical experiment, implying the work of students as a designer bureau, are given in the article.

Key words: method of projects, professional competence, independent work of students, multimedia developments on descriptive geometry.

УДК 378.147:314.6:54

Ибрагимова Г. Т., Якубова Э. Ф.

**ЭЛЕМЕНТЫ ПРОЕКТНОГО ОБУЧЕНИЯ ХИМИИ В ЦЕЛЯХ
ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ**

Постановка проблемы. Квалификационная модель специалиста, которая была востребована многие годы в XX веке, в наше время постепенно вытесняется моделью компетентности. Согласно этой модели, совместно со знаниями и умениями учебной дисциплины необходимо у каждого студента сформировать такие качества, которые должны быть востребованы будущим профессиональным трудом [1, с. 48; 2; 3, с. 78].

Анализ литературных исследований указывает на то, что метод проектов становится особенно актуальным в современном информационном обществе. В мировой педагогике его начали использовать в практике обучения в первой половине XX века. Это работы В. Килпатрика, С. Т. Шацкого, Е. С. Поллат, М. Ю. Бухаркиной, Н. Кочетуровой, Л. В. Насолкиной, С. И. Горлицкой, Н. Ю. Пахомовой, С. И. Гильманшиной, А. Р. Камасиной и многих других. Однако недостаточно широко исследуются вопросы возможности реализации элементов проектного обучения химии при формировании профессиональной компетентности студентов в высшей школе.

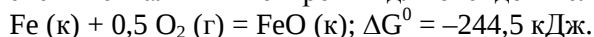
Цель работы – раскрыть возможность реализации элементов проектного обучения химии при формировании профессиональной компетентности студентов на примере специальности «Профессиональное образование» в Республиканском высшем учебном заведении «Крымский инженерно-педагогический университет».

Изложение основного материала. В этой связи в процессе подготовки современного инженера-педагога важны не просто знания и умения, а формирование профессиональной компетентности как готовности студента к своей будущей специальности. С этой целью мы реализуем в учебном процессе элементы технологии проектного обучения. Считаем, что такой подход при организации самостоятельной работы студента позволит повысить эффективность индивидуальной самоорганизации, обеспечивая формирование и реализацию компетентности. Решение элементов сформулированной выше проблемы будет способствовать адаптации будущих специалистов к изменяющимся условиям и успешному решению профессиональных задач в реальной ситуации. В данной статье мы рассматриваем один из примеров, посвященных изучению некоторых химических свойств исходных веществ, которые используют на заводе в качестве сырья. Считаем, что реализация проектной технологии позволит нашим студентам специальности «Профессиональное образование» заблаговременно быть готовыми к прохождению производственной практики. Так, на Крымском заводе, таком как «Крымский титан», используют минерал ильменит. В состав ильменита входят оксиды железа(II) FeO , железа(III) Fe_2O_3 , $\text{FeO} \cdot \text{Fe}_2\text{O}_3 (\text{Fe}_3\text{O}_4)$, TiO_2 . Результаты исследований экологов Крыма указывают на то, что завод превышает максимально допустимые концентрации вредных веществ в воздухе городов Армянск и Красноперекопск. Эти заводы работают не только на рынок Украины, но и на мировой рынок [1–3]. Выбросы завода влияют отрицательно на здоровье его сотрудников и окружающего населения. В этой связи мы в работе со студентами (профиля подготовки по охране труда) пытаемся строить образование с первой недели обучения на основе фундаментального единства естественнонаучной и гуманитарной составляющих. Проектное обучение предусматривает развитие таких способностей студентов, которые позволят им активно принимать участие в работе, пребывая на производственной практике, а также в будущей трудовой деятельности.

Многие первокурсники не могут ориентироваться в справочной литературе для нахождения значений величин, используемых при реализации закономерности интересующих процессов, протекающих на производстве, где предстоит проходить им производственную практику, и, соответственно, в

будущей трудовой деятельности. Как было указано в [4, с. 125–134, 5; 6; 7, с. 165–173], мы на первой неделе обучения проводим исходное тестирование первокурсников дневной и заочной формы обучения для определения готовности их к изучению курса химии в вузе в целях снижения барьера адаптации. Полученное значение коэффициента корреляции указывает на низкий уровень тех знаний и умений, которые сформированы по химии в общеобразовательной школе (ОШ). Многие первокурсники не предполагают, что учебным планом предусмотрено изучение химии, если даже все поступили по призванию, многие из первокурсников в ОШ недостаточно уделяли должное внимание этой учебной дисциплине. Большинство педагогических неудач при обучении возникает не только из-за недостаточности внимания к проблеме управления учебной работой, но и из-за того, что академическая группа дневной и заочной формы обучения [5; 6; 7, с. 165–173] отличается по возрастным данным. Так, примерный состав по результатам анкетирования одного потока заочной формы: 22% студентов поступают на 1-й курс после окончания ОШ (т. е. без стажа работы, не по призванию), 28% – имеют производственный стаж от 3-х до 10 лет, 50% – 10-летний и более стаж работы. Понятно, что обучение такого разнообразного контингента группы вызывает трудности у педагога. Также всем известно, что абитуриентам разрешают подавать документы в разные высшие учебные заведения на разные специальности, поэтому на первом курсе есть и такие студенты, которые не имеют сведений о своей предстоящей профессиональной деятельности. В этой связи мы делаем первые шаги (второй год) по внедрению метода проектов среди будущих специалистов, поэтому первая лекция предусматривает рассмотрение общих вопросов химии, с которыми студенты могут встретиться и должны реализовать их в будущей трудовой деятельности. На второй неделе, после проведения исходного тестирования в объеме программы химии ОШ, мы формируем с примерно одинаковой подготовленностью по курсу химии две группы: экспериментальную и контрольную в целях проведения педагогического эксперимента. В экспериментальную группу входят целеустремленные (одаренные) студенты, их интересует возможность реализации вопросов химии в будущей профессиональной деятельности. Кроме того, в нашей практике встречались и такие одаренные студенты, которые имеют низкий балл исходного тестирования. В этой связи мы вводим коррективы в состав экспериментальной группы на третьей неделе учебного семестра. Среди студентов заочной формы обучения также имеются и такие, которые проявляют интерес к реализации вопросов химии в своей личной работе государственной или коммерческой. Эти студенты также попадают в экспериментальную группу, а остальные – составляют контрольную группу. Эти группы принимают участие в решении задач, обеспечивающих элементы реализации сформулированной проблемы.

В экспериментальной группе мы используем метод проектов как способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы, которая должна завершиться вполне реальным, осязаемым практически оформленным результатом. Работая над проектами, студенты очной формы обучения постепенно приобретают ценностно-смысловую компетенцию своей будущей трудовой деятельности. Студенты заочной формы реализуют приобретенные знания в умения и корректируют навыки, необходимые в их трудовой деятельности. При оформлении в виде отчета, реферата, то есть некоторого логического результата, при этом соблюдается совокупность действий экспериментальной группы в определённой последовательности для достижения сформулированной задачи – решения проблемы, лично значимой для студента. Так, мы на примере одной группы хотим представить информацию о работе студентов группы специализации охрана труда – 2013. Работа студентов предусматривает поисковый характер. Специфика использования вопросов химии предполагает прикладной аспект в будущей производственной практике, а затем в трудовой деятельности. В течение первого семестра студенты собрали, проанализировали и изучили литературные источники для изучения свойств исходного сырья, поступающего на завод. Изучили свойства исходных веществ, установили причину их пребывания в природе в таком соотношении, которое выгодно для них, а также условия образования на производстве продуктов. В эксперименте студенты широко и свободно использовали справочники физико-химических величин, на основании которых произвели расчеты изменения свободной энергии Гиббса, изменения энтальпии и энтропии для оксидов железа(II) и(III):



Изучая тему «Элементы химической термодинамики», студенты знакомятся с термодинамическими величинами. Узнают, что наиболее выгодно могут протекать при стандартных условиях такие процессы, при которых происходит понижение свободной энергии и повышение энтропии. Кроме того, используя полученные результаты, можно прогнозировать условия прохождения химического взаимодействия (температуру процесса, давление и другие параметры). В рассмотренном выше задании значение $\Delta G^0 = -244,5 \text{ кДж}$ указывает на то, что оксиду железа(II) выгодно находиться на воздухе в виде FeO (к). Рассматривая возможность дальнейшего окисления оксида железа(II) FeO в оксид железа(III) Fe₂O₃, а затем FeO·Fe₂O₃ в (Fe₃O₄), студенты приходят к выводу, что железо находится в при-

роде в виде различных оксидов. Рассматривая свойства оксидов, они понимают состав ильменита, молекулы которого представляют соединение оксидов титана и железа (при этом произошло взаимодействие оксидов железа с оксидом титана в атмосферных условиях). Затем было рассчитано значение изменения энергии Гиббса для процесса, который можно описать уравнением: $2 \text{FeO} (\kappa) + 0,5(\text{O}_2) (\text{r}) = \text{Fe}_2\text{O}_3 (\text{r})$. Изменение энергии Гиббса ΔG^0 (реакции) рассчитали, используя следствие из закона Гесса. Из рассчитанного значения ΔG^0 (реакции) видно, что оно понижается. Расчеты студентов указывают, что выгоден переход на воздухе FeO в Fe_2O_3 при стандартных условиях. Далее было учтено, что свойства оксидов железа зависят от степени окисления железа, то есть $\text{FeO} (\kappa)$ обладает основными, а Fe_2O_3 – амфотерными свойствами. Между этими оксидами возможно взаимодействие с образованием Fe_3O_4 . Далее рассчитали изменения значения энергии Гиббса для взаимодействия Fe_3O_4 с TiO_2 , рассчитали изменение энтропии, энтальпии, а затем температуру возможного восстановления оксидов используемыми на заводе восстановителями.

Далее, в следующем семестре студенты должны проанализировать условия получения других веществ на заводе таких, как кристаллогидрат железа(II) – $\text{FeSO}_4 \cdot 7\text{H}_2\text{O}$, серной кислоты H_2SO_4 и некоторых удобрений. Работа будет продолжена для более осознанного восприятия технологического процесса на производстве. Ниже, в качестве примера, приведена схема технологического процесса, используемая на заводе «Крымский титан» (рис. 1).

ПРОИЗВОДСТВО ДИОКСИДА ТИТАНА

TiO_2

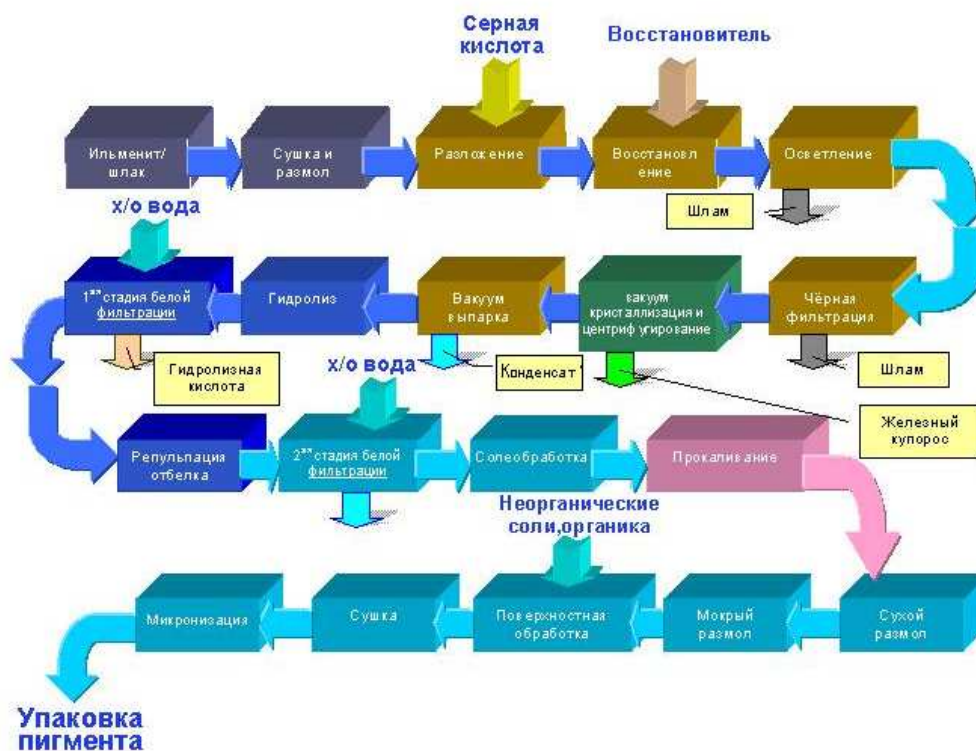


Рис. 1. Схема технологического процесса на Крымском заводе «Крымский титан».

Далее мы предусмотрели реализацию нашего проекта в виде составления договора студент-вуз-завод для дальнейшей совместной работы на следующих семестрах. Составленный договор согласован с выпускающей кафедрой. В этой связи наши совместные действия с сотрудниками специальной кафедры, студентами и заводом позволят рационально реализовать вопросы химии в специальные учебные дисциплины, в ходе производственной практике и на производстве.

Учитывая, что заочнику выделено учебным планом на самостоятельную работу около 80% всего объема, мы пытаемся для них создать такие же условия, как и для студентов дневной формы. В этих целях мы создали для них оптимальные условия работы вне аудитории с разработанным нами учебным пособием, содержащим дидактические материалы для проведения комплексного тестирования студентов по всей дисциплине. Полученные результаты исследований влияния технологии работы со студентами указывают, что рациональная организация самостоятельной работы студентов дневной и заочной формы экспериментальной группы с привлечением метода проектов позволяет им эффектив-

но расходовать время, отведенное на самостоятельное изучение дисциплины, и обеспечивает более прочные знания.

Кроме того, предварительные результаты анкетирования указали на то, что студентам необходим такой методический материал, который выполнял бы функции организации, обеспечения, управления учебной деятельностью. Также были пожелания студентов включать элементы проектного обучения, ориентирующие на будущую профессиональную деятельность. Это ещё раз подтвердило своевременность создания учебного пособия, позволяющего грамотно и объективно разработать план работы с элементами проектного обучения. Пособие содержит инструкцию студенту; фрагмент рабочей программы; модель курса химии для данной специальности; схему реализации учебно-методического комплекса при изучении каждого модуля учебной дисциплины; дидактический материал для исходного тестирования, приступающего к работе в высшем учебном заведении; дидактические материалы для самоконтроля и самокоррекции учебных модулей (1–2); описание техники выполнения лабораторных работ по модулям; бланки отчетов к лабораторным работам; задания для семестровой контрольной работы (модулей 1–2) учебной дисциплины; справочные таблицы, необходимые для нахождения физических величин, позволяющих студенту подавать объективную информацию при выполнении лабораторных работ, контрольных работ, при прохождении тестирования; перечень литературы, рекомендуемый для работы студенту.

На основании выполненных исследований мы получили обнадеживающие результаты и сделали следующие **выводы**.

- Предлагаемый метод проектов позволит одаренному студенту самостоятельно приобретать необходимые знания в процессе решения практической задачи или проблемы, требующие интеграции знаний из различных дисциплин в соответствующие области.
- Метод проектов обеспечивает развитие познавательных навыков, умение самостоятельно конструировать свои знания, грамотно ориентироваться в вопросах, предусмотренных производственной практикой на предприятии, в цехах завода и других подразделениях.
- Задача, поставленная перед студентами – ёмкая, но, разобравшись в технологических процессах будущей профессии, они смогут подготовить себя к предстоящей производственной практике по своей специальности.
- Работа будет продолжена со студентами после окончания курса химии (несмотря на то, что учебным планом специальности химия предусмотрена всего один семестр).

Литература

1. Гузеев В. В. Проектное обучение как одна из интегральных технологий / В. В. Гузеев // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – Выпуск 2. – С. 48–62.
2. Братенникова А. Н. К вопросу об эффективности использования метода проектов при обучении химии в высшей и средней школе / А. Н. Братенникова, Е. И. Василевская // Метод проектов. Серия «Современные технологии университетского образования». – Минск : РИВШ БГУ, 2003. – Выпуск 2. – С. 125–132.
3. Гильманшина С. И. Формирование у студентов ценностно-смысловой компетенции на основе проектного обучения химии / С. И. Гальмашина, А. Р. Камасина // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2013. – № 1. – С. 78–81.
4. Ибрагимов Т. Ш. О влиянии авторской технологии на эффективность самостоятельной работы студентов заочной формы обучения / Т. Ш. Ибрагимов // Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди «Філософія». – Харків : ХНПУ. 2011. – Випуск 36. – С. 125–134.
5. Солдатенко М. М. Теорія і практика самостійної пізнавальної діяльності : монографія / М. М. Солдатенко. – К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – 198 с.
6. Загладимова Н. В. Управление познавательной деятельностью студентов-заочников в процессе изучения химии в инженерном вузе : учебное пособие для студентов и преподавателей высших учебных заведений / Н. В. Загладимова, Л. В. Сидоренко. – М. : НИИВШ, 1983. – 24 с.
7. Василенко О. Вища заочна освіта в Україні : етапи розвитку / О. Василенко // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2003. – Випуск 3–4. – С. 165–173.

Ібрагімова Г. Т., Якубова Е. Ф. Елементи проектного навчання хімії в цілях формування професійної компетентності

Резюме. У роботі представлена коротка інформація про можливість використання проектного вчення хімії в цілях формування у студентів першого курсу компетентності професійної освіти. Розглядається реалізація деяких елементів проектного вчення на прикладі спеціальності «Професійна освіта» (профіль підготовки «Охорона праці»). Досить коротко описана технологія роботи, що передбачає попередню готовність студентів до майбутньої виробничої практики. Інформація присвячена вивченню деяких хімічних властивостей вихідних речовин, використовуваних на заводі як сировина.

Зроблені виводи про можливість поступового формування якостей, що зажадалися майбутньою професійною працею. Ця робота ведеться другий рік.

Ключові слова: проектне навчання, компетентність професійної освіти, індивідуалізація роботи студента, готовність до виробничої практики, заочна форма навчання.

Ибрагимова Г. Т., Якубова Э. Ф. Элементы проектного обучения химии в целях формирования профессиональной компетентности

Резюме. В работе представлена краткая информация о возможности использования проектного обучения химии в целях формирования у студентов первого курса профессиональной компетентности. Рассматривается реализация некоторых элементов проектного обучения на примере специальности «Профессиональное обучение» (профиль подготовки «Охрана труда»). Довольно кратко описана технология работы, предусматривающая предварительную готовность студентов к предстоящей производственной практике. Информация посвящена изучению некоторых химических свойств исходных веществ, используемых на заводе в качестве сырья. Сделаны выводы о возможности постепенного формирования качеств, востребованных будущим профессиональным трудом. Эта работа ведется второй год.

Ключевые слова: проектное обучение, профессиональная компетентность, индивидуализация работы студента, производственная практика, заочная форма обучения.

Ibragimova G. T., Yakubova E. F. Elements of project training on chemistry for forming professional competence

Summary. Brief information on the possibility of using project training on chemistry for forming professional competence of the first year students is revealed in the article. Realization of some elements of the project teaching is examined in the context of the speciality Vocational training (specialization Labour protection). Technology of work, implying preliminary readiness of students to forthcoming production practice, is briefly described. Information is devoted to the study of some chemical properties of initial matters, used as the raw material at the plant. Conclusions are made about the possibility of the gradual formation of qualities, necessary for future professional labour. This work is conducted for two years.

Key words: project teaching, professional competence, individualization of student's work, readiness to production practice, extra-mural form of teaching.

УДК 377.3:37.026.8

Мілохіна М. О.

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ОПЕРАТОРІВ КОМП'ЮТЕРНОГО НАБОРУ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Постановка проблеми. Глобальна інформатизація вже охопила всі сфери суспільства, являючись на сучасному етапі одним із засобів комп'ютеризації всіх його сфер. Характер праці в умовах масової комп'ютеризації, на думку В. Г. Кременя, сприяє посиленню раціоналізму та «виникненню його нової форми – комп'ютерної» [1, с. 3]. З огляду на те, що комп'ютеризація сприяє швидкому кругообігу різномірної інформації, з якою стає все складніше працювати навіть кваліфікованим працівникам, актуальності набуває впровадження компетентнісного підходу в процес професійної підготовки фахівців. Виникає необхідність розроблення методики формування професійної компетентності операторів комп'ютерного набору у професійно-технічних навчальних закладах.

Аналіз літератури. Проблема його впровадження у вітчизняній теорії та практиці знайшла відображення в працях В. В. Ягупова, В. І. Свистун, В. А. Болотова, В. В. Серікова, О. Я. Савченка, О. В. Овчарук, О. С. Заблоцької та ін. Зокрема, це стосується операторів комп'ютерного набору як тих, хто гостро відчуває зміни, пов'язані з розвитком інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Професійній підготовці операторів комп'ютерного набору (ОКН) присвячені дисертаційні роботи О. О. Стечеквича (методичні засади інтегрованого уроку виробничого навчання), М. Б. Агапової (формування професійних інтересів). Однак, на нашу думку, потребує більш детального дослідження проблема впровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки ОКН, а саме: формування їх професійної компетентності.

З огляду на предмет нашого наукового дослідження вважаємо необхідним розкрити особливості методики формування професійної компетентності у майбутніх операторів комп'ютерного набору. Так, беремо до уваги думки О. В. Долженка, О. Е. Коваленко, В. В. Ягупова про те, що методика розглядається як система науково-обґрунтованих правил і прийомів навчання. До її структури включають

мету, завдання, принципи, зміст, методи і форми навчання, засоби навчання, критерії та методи оцінювання. Методика формування професійної компетентності у майбутніх операторів комп'ютерного набору частково була розкрита в раніше опублікованих працях [2; 3].

Метою статті є розкриття методики формування професійної компетентності майбутніх операторів комп'ютерного набору у професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Результати дослідження дозволили виділити три етапи формування професійної компетентності ОКН у ПТНЗ: етап формування базового рівня професійної компетентності; етап формування основного рівня професійної компетентності; етап удосконалення професійної компетентності. На кожному етапі в різній мірі відбувається формування основних компонентів професійної компетентності операторів комп'ютерного набору.

На етапі формування базового рівня професійної компетентності важливо розширити знання учнів з курсу інформатики. Учні мають усвідомити, що першочерговим «продуктом» їхньої професійної діяльності є інформація. ІКТ виступають засобом роботи з інформацією. Від ефективності проходження етапу залежить якість формування професійної компетентності на наступних етапах. На цьому етапі формується ціннісно-мотиваційний (формується інтерес до власної професійної діяльності), когнітивний (учні набувають базових теоретичних знань), діяльнісний (формуються уміння та навички ідентифікувати отримані знання в реальному житті), особистісний (відповідальність за якість професійної діяльності) компоненти професійної компетентності.

На етапі формування основного рівня професійної компетентності учні вивчають інформаційні процеси як основу курсу інформатики. В результаті вони набувають знань про сутність інформації та її особливості у професійній сфері; способи та форми представлення інформації; властивості інформації професійного спрямування; сутність інформаційних процесів (процеси у біологічних, технологічних, суспільних системах), з якими пов'язана професійна діяльність; способи збереження, представлення та обробки формалізованих даних за допомогою сучасних інформаційних технологій тощо. На цьому етапі продовжується формування ціннісно-мотиваційного (усвідомлюється соціальне значення власної професії, формується стійкий професійний інтерес) та когнітивного (формуються знання про кругообіг інформації, про інформаційні процеси та засоби, що використовують при цьому) компонентів. Формується діяльнісний компонент (формуються уміння та навички ідентифікувати отримані знання в реальному житті, набуваються уміння виконувати професійні задачі, вміння самостійно формувати професійні задачі, виявляти професійні проблеми, знаходити шляхи їх вирішення), посилюється формування особистісного компонента (відповідальність за результативність професійної діяльності тощо).

Заключний етап, що є найбільш тривалим, – *етап удосконалення професійної компетентності*. Він передбачає застосування набутих знань і вмінь роботи з інформацією у вивченні професійно спрямованих курсів, пов'язаних з ІКТ. Цей етап не завершується із навчанням в ПТНЗ, а має за мету постійне підтримання власної професійної компетентності на належному рівні, реагування на вплив зовнішніх чинників (розвиток ІКТ, зміна вимог до робочого місця, зміна робочого місця тощо). Кожен з наведених етапів передбачає використання специфічних методів, прийомів і засобів, сукупність яких сприятиме досягненню якісного результату.

Отже, формування професійної компетентності операторів комп'ютерного набору – довготривалий процес, наскрізний для всього терміну їх професійної підготовки. Ефективність її формування залежить, в першу чергу, від оптимального вибору навчального матеріалу. Аналіз навчальних планів і програм з інформатики дозволяє зробити висновок про те, що в навчальних програмах виділяється мало часу на засвоєння знань про інформаційні процеси, що відбуваються в природі, суспільстві і техніці, і прямо чи опосередковано пов'язані із професійною діяльністю операторів комп'ютерного набору.

Аналіз змісту курсу інформатики показав необхідність поглибленого вивчення двох об'ємних тем «Інформаційна структура навколишнього середовища» та «Інформаційні процеси».

Вищезазначене зумовило необхідність поширення курсу інформатики для професійної підготовки операторів комп'ютерного набору у ПТНЗ. З цією метою було розроблено елективний курс «Основи роботи з інформацією», що виступає методичним забезпеченням кожного з етапів формування професійної компетентності у майбутніх операторів комп'ютерного набору в ПТНЗ.

«У зв'язку із зростанням обсягів інформації, що зумовлює необхідність її ретельного поелементного аналізу і оптимального відбору...» та теперішній час «...формується суперечність між цими обсягами та обмеженими рамками навчально-виробничого процесу, створюючи тим самим проблему для засвоєння базових професійних знань і умінь», тому курс побудований таким чином, щоб для нього було виділено окремі години, або ж він може бути інтегрований в курс інформатики [4, с. 140]. В нашому дослідженні ми радимо виділити окремі години для вивчення запропонованого авторського

курсу, метою якого є акцентування уваги на формуванні у майбутніх операторів комп'ютерного набору професійної компетентності, успішної професійної діяльності в інформаційному середовищі.

Завдання курсу полягають у формуванні в учнів системи знань, умінь і навичок, необхідних для успішної роботи із потрібною інформацією у навчально-пізнавальній діяльності, при вивченні інших навчальних предметів та повсякденному житті на основі міжпредметних знань; розвитку в них здатності самостійно опановувати та раціонально використовувати програмні засоби загального та прикладного призначення, цілеспрямовано шукати й систематизувати відомості та інформаційні дані, використовувати електронні засоби обміну даними, а також у вихованні поваги та відповідального ставлення до власної професійної діяльності.

До змісту елективного курсу введено дві теми. Тема *«Інформаційна структура навколишнього середовища»* передбачає ознайомлення з поняттями «об'єкт», «взаємодія», «середовище», «інформація», встановлення відмінностей між природним і штучним середовищами, а також розкриття сутності та властивостей інформації. При вивченні цієї теми рекомендуємо також розкрити поняття «система» та визначити її структуру, розглянути системи у природі, людині, суспільстві та техніці, визначити особливості інформаційної системи, розкрити поняття «емерджентність». На заключному етапі вивчення теми бажано розкрити поняття «системна програма» та «прикладна програма», визначити їх функції та роль в інформаційних системах.

До змісту теми *«Інформаційні процеси»* радимо включити ознайомлення з поняттям «інформаційний процес» і вивчення базових інформаційних процесів (введення, обробки та виведення інформації), інформаційних процесів зберігання, передачі, пошуку, збирання та кодування інформації із розкриттям сутності, особливостей та основних понять кожного з зазначених процесів.

Курс реалізується з використанням різноманітних методів навчання. У педагогічному енциклопедичному словнику методи навчання тлумачать як систему послідовних взаємопов'язаних дій вчителя й учнів, що забезпечують засвоєння змісту навчання [5, с. 142].

У методиці формування професійної компетентності у майбутніх операторів комп'ютерного набору будемо керуватись традиційною класифікацією методів навчання за джерелом знань. Цей підхід дозволить нам врахувати особливості сприйняття інформації в учнів з різними типами сприйняття інформації: аудіалів, візуалів і кінестетиків. Візуали найкраще сприяють інформацію через зображення, текст, аудіали – через звук, кінестетики – через почуття, враження, дію. Тому на кожному занятті потрібно поєднувати методи, які б відповідали кожному типу сприйняття інформації.

Словесні методи займають провідну позицію в навчанні операторів комп'ютерного набору. *Розповідь-пояснення* рекомендуємо використати для засвоєння учнями базових та процедурних знань. Також цей метод є сходинкою у формуванні інтересу до професійної діяльності та усвідомленні учнями соціального значення власної професії.

Цей метод використовується на всіх уроках набуття нових знань і комбінованих уроках для ознайомлення учнів з новим матеріалом. Так, наприклад, на уроці з теми «Структура оточуючого світу. Основні поняття» з метою реалізації умови формування системи фахових знань на основі міжпредметних зв'язків викладачу бажано розповісти учням про об'єкти оточуючого світу, умови існування об'єктів, про їх взаємовплив, пояснити закономірності існування будь-яких об'єктів, сутність взаємодії об'єктів, поняття «середовище» як умови існування об'єкта, в яких зберігається його цілісність.

Після того, як учень отримає уявлення про нові поняття, які розглядаються на уроці, викладачу важливо отримати зворотний зв'язок від учнів, щоб визначити, чи зрозуміли вони сутність нових термінів. Для цього можна застосувати елементи бесіди. *Бесіда* використовується для активізації думки учнів з метою поточної діагностики засвоєння нового матеріалу. Це можуть бути уточнюючі питання, наведення учнями прикладів чи висловлювання власної думки з обов'язковим їх обґрунтуванням тощо. Для реалізації умов формування системи фахових знань на основі міжпредметних зв'язків і спрямування професійної підготовки на формування самоосвітньої компетентності після розповіді та пояснення нового матеріалу викладач може звернутись до учнів з питаннями: Які об'єкти характеризують вашу професію? Яким чином вони взаємодіють між собою? В якому середовищі існують? У бесіді важливо за необхідності направляти думку учнів, корегувати її.

Робота з книгою та електронними засобами інформації є одним із ефективних методів навчання у формуванні професійної компетентності операторів комп'ютерного набору, бо сприяє набуттю професійної самостійності учня. Результат роботи із джерелами інформації може бути представлений у вигляді конспекту (короткий виклад змісту), реферату (огляд джерел з теми), плану (структурування матеріалу), рецензування (виклад власної думки про прочитаний матеріал), формально-логічної моделі (виділення головних об'єктів в тексті, встановлення взаємозв'язків між ними), таблиці (систематизація об'єктів за певними ознаками, характеристиками). Широта представлення результатів роботи з книгою робить цей метод одним із базових в розробленій методиці формування професійної компете-

тності у майбутніх операторів комп'ютерного набору. Використання цього методу здатне задовольнити всі три виділені умови успішного формування професійної компетентності у майбутніх операторів комп'ютерного набору: абстрагування навчального матеріалу (наприклад, складання формально-логічної моделі, плану тощо), спрямування професійної підготовки на формування самоосвітньої компетентності (реферату, складання таблиці), усвідомлення соціального значення майбутньої професійної діяльності (наприклад, рецензування матеріалу, підготовка реферату тощо).

Так, при вивченні властивостей інформації учням можна запропонувати самостійно заповнити табл. 1.

Таблиця 1.

Властивості інформації.

Властивість інформації	Приклад	Властивість, протилежна за суттю	Приклад
Об'єктивність	Ця клавіатура з розширеними можливостями (тобто клавіатура містить додаткові клавіші порівняно із стандартним набором)	Суб'єктивність	Ця клавіатура незручна (для когось вона може бути зручною, а для когось – ні)

У процесі заповнення табл. 1 учні систематизують знання про різні властивості інформації, вчать-ся оперувати знаннями, отримують уявлення про важливість врахування кожної із властивостей інформації в процесі професійної діяльності.

Складання формально-логічних моделей допомагає учням отримати загальне уявлення про вивчений матеріал із акцентуванням на кожному з термінів у їх взаємозв'язку. Наприклад, під час вивчення теми «Система. Інформаційна система» розробка за допомогою викладача формально-логічної моделі допоможе учням скласти уявлення про такі абстрактні поняття, як інформаційна система та кругообіг інформації в ній (рис. 1.).



Рис. 1. Модель інформаційної системи.

Вивчення теми «Носії інформації» передбачає ознайомлення з великою кількістю однотипних понять – носіїв інформації, тому учні можуть підготувати доповіді або реферати для висвітлення кожного з носіїв інформації, які попередньо розподіляються між ними.

У процесі самостійної роботи учні, які, як правило, ще не набули навичок самостійної роботи з інформацією, потребують певної інструкції. Тому ми пропонуємо загальний алгоритм розумової дії, за допомогою якого учні можуть самостійно знайомитися із невідомими поняттями. Учні мають конкретизувати такі питання: Хто? (Що?) Навіщо? Де? Як? Чим? Коли? та дати відповіді на них.

Для вивчення носіїв інформації зазначені питання конкретизуються наступним чином: Хто? Що? (Хто винайшов і використовував цей носій?); Навіщо? (Для чого використовували чи використовують цей носій? У чому його переваги та недоліки?); Де? (Яке середовище є сприятливим для використання даного носія інформації?); Як? (Яким чином здійснюються процеси зберігання інформації на носій та зчитування інформації з нього?); Чим? (Які засоби використовують для запису інформації на носій та її зчитування?); Коли? (Які умови є сприятливими для використання даного носія?).

Наочні методи невідірвні від словесних методів у методиці формування професійної компетентності у майбутніх операторів комп'ютерного набору у професійно-технічних навчальних закладах. Це пов'язане з тим, що в процесі навчання важливими завданнями є розуміння взаємозв'язків між об'єктами, виокремлення систем, аналіз процесів. Словесні методи самостійно неможливо виконати ці завдання, тому на допомогу їм приходять *ілюстрації* (схеми, рисунки) та *демонстрації* (відео або демонстрація в реальному часі).

Так, під час вивчення поняття «структура» більш доцільним буде не тільки словесно описати структури, а й показати ілюстрації різних структур інформаційних систем.

Для більш докладного пояснення структури різних систем рекомендуємо реалізувати міжпредметні зв'язки, що сприятиме ширшому розумінню поняття. На рис. 2 наведений приклад, відомий учням зі шкільного курсу хімії: молекули, що складаються тільки з атомів вуглецю, але об'єднані різними зв'язками, утворюють різні речовини.

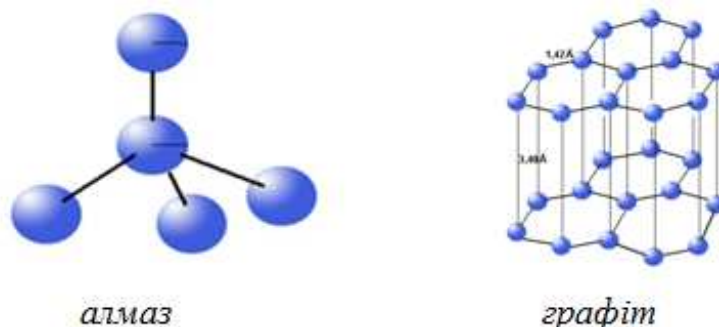


Рис. 2. Різні структури однакових систем елементів.

Важливість методу демонстрації покажемо на прикладі вивчення теми «Інформаційні процеси пошуку та збирання інформації». Демонстрація процесу задання запиту в браузері дасть значно більший ефект, бо учень одночасно буде зорієнтований, де шукати адресу строку, кнопки пошуку тощо. Використання лише словесного методу займе значно більше часу як на пояснення викладача, так і на виконання завдання учнями.

Практичні методи використовують для формування вмінь і навичок майбутніх операторів комп'ютерного набору працювати з інформацією. Вони передбачають практичну діяльність учнів через розв'язування кросвордів, ребусів, виконання вправ. У запропонованій методиці використані усні, письмові, графічні та навчально-трудові вправи. Практичні завдання передбачають застосування набутих умінь, тобто виконання певної дії (знайти інформацію, зробити огляд, скласти таблицю, зробити презентацію, оформити документ тощо) з обов'язковим обґрунтуванням доцільності обраного способу її виконання, обраного алгоритму досягнення мети. За допомогою цих методів реалізуються умови спрямування професійної підготовки на формування самоосвітньої компетентності (виконання вправ різного рівня складності та самостійності), усвідомлення соціального значення майбутньої професійної діяльності (підбір вправ, які мають професійне, соціальне значення).

Завдання також пропонуються за рівнем складності, для того, щоб поступово вдосконалювати набуті здатності. На початковому рівні складності учням подається умова задачі, алгоритм виконання дій та приклад досягнутого результату. При виконанні завдання такого типу учні набувають первинних умінь використання засвоєних знань, розуміють прикладний їх характер. Наприклад, при вивченні теми «Інформаційний процес передачі інформації» учням пропонується обрати три малюнки із зображенням процесу передачі інформації, вказати джерело, канал зв'язку та приймач інформації.

Середній рівень складності завдання передбачає наявність умови задачі, прикладу результату та основних методів. Цей рівень характеризується відсутністю чіткого алгоритму виконання завдання. В учнів активізується розумова діяльність, вони постають перед вибором з ряду засвоєних умінь, вчать-ся самостійно обирати кроки для досягнення мети. Наприклад, при вивченні теми «Базові інформаційні процеси» учні можуть виконати практичну роботу: між учнями розподіляються різні види інформації, які потрібно розкрити за раніше наведеним алгоритмом.

Які об'єкти оперують з даним видом інформації? (Хто? Що?); Для чого сприймається даний вид інформації? В чому його переваги? (Навіщо?); Які середовища є сприятливими для сприйняття даного виду інформації у різних об'єктів? (Де?); Як здійснюються процеси введення, обробки та виведення даного виду інформації? (Як?); Які канали використовуються для реалізації базових процесів? (Чим?); Які умови є сприятливими для сприйняття даного виду інформації у різних об'єктів? (Коли?).

На високому рівні складності завдання учням пропонується лише умова задачі. Учні самостійно аналізують умову задачі, визначають форму та зміст результату, самостійно або під контролем викладача складають алгоритм досягнення бажаного результату. Так, при вивченні теми «Інформаційні процеси пошуку та збирання інформації» після того, як на попередніх уроках учні оволоділи вміннями виконувати вправи перших двох рівнів складності, засвоїли теоретичний матеріал з цієї теми, можна дати завдання здійснити пошук та збирання інформації за попередньо розподіленими напрямками.

Як бачимо, за допомогою комбінації різних методів навчання реалізуються такі умови формування професійної компетентності майбутніх операторів комп'ютерного набору: формування системи фахових знань на основі міжпредметних зв'язків, спрямування професійної підготовки на формування самоосвітньої компетентності, усвідомлення соціального значення майбутньої професійної діяльності.

Орієнтовний добір методів для формування компонентів професійної компетентності операторів комп'ютерного набору у відповідності до висунутих умов представлений в табл. 2.

Таблиця 2.

Методи формування професійної компетентності у майбутніх операторів комп'ютерного набору.

Компоненти \ Умови	Формування системи фахових знань на основі між предметних зв'язків	Спрямування професійної підготовки на формування самоосвітньої компетентності	Усвідомлення соціального значення майбутньої професійної діяльності
Ціннісно-мотиваційний	розповідь-пояснення, бесіда	рецензування матеріалу (викладення власної думки)	бесіда (аналіз фільму, історичної події, сучасної виробничої ситуації)
Когнітивний	розповідь-пояснення, ілюстрація та демонстрація процесів	бесіда (поточні питання, наведення учнями прикладів), розгадування кросвордів, ребусів	розповідь-пояснення, бесіда (аналіз та порівняння ситуацій, подій, об'єктів), ілюстрація та демонстрація процесів
Діяльнісний	аналіз ілюстрацій (виділення об'єктів та взаємодії між ними)	заповнення таблиць, підготовка доповіді, реферату, складання формально-логічної моделі уроку	складання схем (встановлення зв'язків між об'єктами)
Особистісний	самоаналіз та самооцінка виконаної роботи	презентація одержаних результатів виконаного завдання, самоаналіз та самооцінка виконаної роботи	самоаналіз та самооцінка виконаної роботи

Таким чином, методика формування професійної компетентності у майбутніх операторів комп'ютерного набору складається з етапів формування базового рівня професійної компетентності, формування основного рівня професійної компетентності та вдосконалення професійної компетентності. Вони відображені в авторському курсі, який реалізує висунуті умови формування професійної компетентності у майбутніх фахівців з зазначеної професії та поєднує різноманітні методи, що сприяють успішному сприйманню навчального матеріалу учнями з різним типом сприйняття інформації (аудіальним, візуальним чи кінестетичним).

Література

1. Кремень В. Г. Методологічні та психолого-педагогічні проблеми впровадження інформаційно-телекомунікаційних технологій в сучасну освіту / В. Г. Кремень // Інформаційно-телекомунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи : зб. наук. праць : в 5-ти ч. / за ред. М. М. Козяра, Н. Г. Ничкало. – Львів : ЛДУ БЖД, 2009. – Ч. 1. – С. 3–6.
2. Мілохіна М. О. Оцінювання сформованості професійної компетентностей майбутніх операторів комп'ютерного набору / М. О. Мілохіна // Професійно-технічна освіта. – 2013. – № 3. – С. 40–42.
3. Милохіна М. О. Модель формирования профессиональной компетентности будущих операторов компьютерного набора в профессионально-технических учебных заведениях / М. А. Милохіна // Профессиональное образование в современном мире. Выпуск № 3. – Новосибирск, 2013. – С. 91–97.
4. Сушенцева Л. Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... докт. пед. наук : спец. 13.00.04 / Лілія Леонідівна Сушенцева. – К., 2012. – 469 с.
5. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; [редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.

Мілохіна М. О. Методика формування професійної компетентності майбутніх операторів комп'ютерного набору у професійно-технічних навчальних закладах

Резюме. В статті висвітлено етапи формування професійної компетентності у майбутніх операторів комп'ютерного набору у професійно-технічних навчальних закладах. Розглянутий елективний курс «Основи роботи з інформацією», що є базовим в методиці формування професійної компетентності у майбутніх операторів комп'ютерного набору. Наведені педагогічні умови, за яких формування цієї компетентності буде успішним. Описані методи навчання для реалізації авторського курсу, наведені приклади їх застосування.

Ключові слова: професійна підготовка, оператор комп'ютерного набору, професійна компетентність, елективний курс, методика, метод.

Милохина М. О. Методика формирования профессиональной компетентности будущих операторов компьютерного набора в профессионально-технических учебных заведениях

Резюме. В статье раскрыты этапы формирования профессиональной компетентности у будущих операторов компьютерного набора в профессионально-технических учебных заведениях. Рассмотрен элективный курс «Основы работы с информацией», который является базовым в методике формирования профессиональной компетентности у будущих операторов компьютерного набора. Указаны педагогические условия, при которых формирование этой компетентности будет успешным. Описаны методы обучения для реализации авторского курса, приведены примеры их использования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, оператор компьютерного набора, профессиональная компетентность, элективный курс, методика, метод.

Milokhina M. O. Technique of forming the professional competence of future Computer Typesetters in vocational schools

Summary. The stages of forming the professional competence of future computer typesetters in vocational educational institutions are revealed in the article. The elective course «Information Operation Basics» is considered. This is the basic course in the technique of formation of professional competence of future computer typesetters. The pedagogical conditions for the successful formation of this competence are specified. Training methods for the implementation of the author's course are described, examples of their use are given.

Key words: vocational training, a computer typesetter, professional competence, elective course, technique, method.

УДК 378:004.5

Олейник Т. А.

РЕАЛИЗАЦИЯ ТЕХНОЛОГИИ Е-ПОРТФОЛИО В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ УНИВЕРСИТЕТА

Постановка проблемы. Повышенное внимание к миссии современного педагога, уровню компетентности и качеству его работы обусловило приоритет персонализированного (точечного) диагностирования профессионально-личностных проблем педагога в ходе его предметно-профессиональной подготовки. По мнению исследователей реформы системы образования, принципиальное изменение конфигурации всей системы образования обусловлены рядом факторов, первоочередными среди которых являются информатизация образования, переход от института школы к центру детского развития и формирования готовности будущих преподавателей к инновационной деятельности.

Необходимость выполнения педагогом новой социальной роли (проектировщика-дизайнера, руководителя, менеджера, куратора, тьютора, фасилитатора в информационной образовательной среде) обуславливает важнейшее направление по созданию оптимальных условий формирования его готовности к решению новых профессиональных задач, непрерывного его развития и самореализации. Вне сомнений, важными проблемами при адаптации к инновациям в профессиональной деятельности, прежде всего, молодых специалистов, являются оторванность их знаний и навыков от реальной практики, неопределенность трудовых и профессиональных интересов, а также небольшой опыт работы или его отсутствие. Таким образом, широкий спектр средств электронного обучения и ИКТ-инструментов для разработки персональной образовательной среды учителя, растущая мотивация будущих учителей к самореализации и самосовершенствованию актуализируют рассмотрение данной проблемы.

Анализ литературы. Интерес к проблеме личностно-профессионального становления конкурентоспособных специалистов в связи с переходом на новые образовательные стандарты актуализирует необходимость совершенствования деятельности вуза по социально-психологической адаптации выпускников к выходу на рынок труда и является одним из ведущих направлений повышения качества образования [1]. Важным компонентом профессиональной подготовки специалистов в сложившихся обстоятельствах становится целенаправленная работа преподавателей вуза по модернизации учебных курсов на основе инновационных педагогических технологий.

В частности, речь идет о внедрении таких образовательных технологий, которые способствуют переосмыслению не только содержания подготовки и средств развития мастерства педагога, осознанию особенностей его профессионально значимых умений, но и формированию таких навыков специалиста, которые уменьшают отрицательное влияние процессов профессиональной адаптации.

В то же время, в последиplomный период у молодого специалиста (выпускника как технических, так и педагогических вузов) очевидны причины некоторых стрессов, в частности, неспособность со-

ответствовать требованиям переходных процессов современной школы (критически оценивать оптимальные средства внедрения инновационных технологий, информационных ресурсов, новых образовательных стандартов). Поэтому естественным решением является создание в технических вузах центров карьеры с целью предоставления студентам достоверной информации о рынке труда, о составляющих рейтингов в профессиональной сфере и критериях оценки способности специалистов к инновационной и креативной деятельности.

Цель статьи – определить существенные характеристики и значимость технологии портфолио, актуализировать необходимость его использования как средства непрерывного оценивания и эффективной интерпретации в профессиональные и служебные системы оценивания педагога.

Изложение основного материала. Трудности вхождения выпускников вузов на рынок труда и подверженность профессиональным стрессам связаны с определенным несоответствием вузовской подготовки специалистов требованиям современного рынка труда. Сегодня приоритетными для работодателя (согласно исследованиям [2]) являются понимание выпускниками своих целей, умение работать в команде и владение необходимыми компетентностями, среди которых первоочередные – наличие плана профессионального роста, умения самопрезентации, обладание эффективными стратегиями поведения и т. п. При этом эксперты отмечают, что большая часть стрессовых ситуаций современного молодого специалиста обусловлена наличием завышенных ожиданий от работы, неспособностью профессионально подойти к оценке собственных достижений, к выстраиванию эффективной траектории приобретения творческого опыта, что станет в дальнейшем важной составляющей его рейтинга на рынке труда.

В решении этой проблемы преподаватели опираются на концепцию образовательной технологии портфолио [3], широко распространившейся с начала 1990-х годов, которая ориентирована на поддержку студента в определении наиболее соответствующей его интересам и способностям сферы деятельности с учетом специальности (получаемой в вузе). Некоторые из общих преимуществ использования портфолио при решении проблем качества образования описаны исследователями (Г. Грибан, Е. Балыкина, В. Гуменюк, Н. Заячківская, А. Кучерук, А. Локшина, С. Николаева, Т. Новикова, Е. Могилевкин, Е. Полат, С. Писарева, Г. Пятакова, О. Смолянинова, Л. Старшинова, Л. Шевцова и др.). На Интернет-сайтах размещены образцы веб-портфолио, созданные как учителями, так и преподавателями вузов.

Технология портфолио позволяет планировать организацию работы и осмысливать полученный опыт, отражать прогресс овладения, помогать устанавливать связи между формальным и неформальным учебным опытом, предоставлять инструментальную поддержку качественного дизайна информации (визуализации, структурирования и представления), эффективного поиска и пересылки информации. Кроме того, портфолио является не только дополнением к основным оценочным средствам достижений студента, эффективной формой самооценивания качества образовательных результатов, но и способствует усилению его мотивации к самообразованию, формированию рефлексивной культуры и объективного оценивания уровня своих профессиональных компетентностей.

Портфолио базируется на принципах аутентичного оценивания и компетентностном подходе в образовании и представляет собой коллекцию разнообразной информации об академических и профессиональных достижениях студента, наиболее выигрышных для оценивания в определенный период, которые сформировались в процессе обучения или были приобретены самостоятельно.

Существуют разные категории (обучаемый, педагог и т. п.) и классификации портфолио в соответствии с целью и принципами их использования, среди которых, как правило, выделяют три основных типа портфолио: рабочий портфолио (коллектор), презентационный портфолио и портфолио самостоятельных работ для оценивания.

В своем исследовании в зависимости от курса и формы обучения (очной или заочной) студента мы использовали такие типы портфолио: портфолио карьерного роста (на втором курсе), портфолио трудоустройства (на выпускных курсах) и методический портфолио или портфолио инновационной деятельности (для заочной формы обучения). Главные критерии в оценивании и подготовке успешного портфолио были определены те, что адекватно отражают процессы личностного и профессионального становления (критическое осмысление собственных образовательных потребностей, профессиональных компетентностей, рефлексия педагогического опыта, критерии самооценивания, планирование целей, внедрение инноваций, использование ИКТ).

При соответствующей реализации технологии портфолио способствуют комплексному информационному и организационно-методическому сопровождению индивидуальной образовательной траектории студента, формированию его готовности к самостоятельному решению целого ряда важных и сложных педагогических задач, связанных с профессиональным и личностным развитием. Таким образом, деятельность обучаемого по созданию портфолио реализуется в процессе наблюдения, анализа,

проектирования, сбора и обработки информации конкретной контентной области, а также планирования новых целей.

Отметим, что существует различные толкования термина е-портфолио, первое (его используют авторы [4]) в структуре программных средств поддержки е-обучения. Это е-портфолио занимает промежуточное положение между двумя основными подсистемами обеспечения, включает отдельные элементы этих систем и может агрегировать некоторые сервисы обеих систем, но существует отдельно от них (система управления учебным процессом – Learning Management System (LMS) и система управления контентом – Content Management System (CMS)). Отличие нашего понимания заключается в том, что мы предлагаем для реализации концепции портфолио любые средства ИКТ без ограничений.

Для разработки электронного портфолио мы используем инструменты преимущественно Microsoft Office PowerPoint, Publisher, что позволяет в дальнейшем свободно общаться с потенциальными работодателями через Интернет, но идея размещения онлайн-портфолио на сайте университета или профессионального сообщества (в том числе молодёжных карьерных форумах, ярмарках вакансий в социальных сетях) выглядит перспективнее. Кроме того, студенты могут реализовывать портфолио, используя средства по собственному усмотрению (чаще всего это инструменты Prezi, Picasa, Xmind, SlideShow, страницы ВКонтакте, ФБ; знакомятся с сервисами Google Blogger, LinkedIn и т. п.).

Технологию е-портфолио мы использовали первоначально на втором курсе обучения при внедрении технологии формирования критического мышления студента с применением ИКТ. Как подтвердила практика, потенциал портфолио играет существенную роль в формировании у студентов навыков самооценивания (осознания собственных умений и достижений). В дальнейшем на выпускных курсах дизайн портфолио (трудоустройства) мы стали включать в учебный процесс с целью повышения уровня осмысления студентами их академических и профессиональных компетентностей, а также уяснения критериев потенциальных работодателей рынка труда и возможностей портфолио для предоставления более полной и детальной информации.

Как образовательная технология портфолио предполагает организацию деятельности, которая включает такие основные фазы: (I) мотивация и целеполагание по созданию портфолио; (II) разработка структуры материалов; (III) планирование деятельности по сбору, оформлению и подготовке материалов к презентации; (IV) выработка критериев оценивания; (V) сбор и оформление; (VI) консультации и корректирование плана; (VII) оценивание результатов деятельности; (VIII) рефлексия [5].

В частности, мы обратили внимание на то, что технология е-портфолио помогает снизить развитие симптомов тревожности и волнения, приводящих к стрессовым ситуациям у студентов очного обучения (будущих учителей и воспитателей дошкольных заведений). Со временем, опираясь на существующие исследования [6], мы стали использовать эту технологию не только для уменьшения уровня тревожности и предупреждения стрессов будущего педагога в процессе личностно-профессионального становления, но и снижения отрицательного воздействия (студентов заочного обучения) адаптации на инновационную деятельность. Прежде всего, необходимо отметить внедрение технологии формирования критического мышления будущего педагога [7] с применением ИКТ, творческого конструирования моделей информационной деятельности на основе интеллект-карт, социальных сервисов, эффективных коммуникаций в профессиональных сообществах.

В современном образовательном пространстве появилось множество технологических инноваций (открытые образовательные ресурсы, мобильное обучение, SMART-лаборатории, смешанное обучение, виртуальный класс, виртуальный онлайн-университет, перевернутое обучение и т. д.), которые рекомендованы педагогам для эффективного внедрения. Разумеется, это кардинально меняет школьную среду и требует внедрения инновационных подходов к организации учебного процесса, что приводит к быстрому и всестороннему изменению роли учителя.

Специалисты в области современных образовательных технологий отмечают, что творческая личность современного педагога характеризуется постоянным стремлением к самообучению и профессиональному самосовершенствованию. Креативному учителю важно постоянно поддерживать высокий уровень сформированности компетенций – этого требует динамичное развитие информационных технологий, отраслей науки, культуры, образования [8]. Безусловно, что инновационные изменения в профессиональной деятельности учителя обуславливают повышение требований к структуре и особенностям дизайна е-портфолио на основе современных инструментов разработки медиа-ресурсов. Непрерывное обсуждения требуют актуальные вопросы креативного использования облачных и социальных сервисов [8] в электронном обучении (e-Learning) и жизнедеятельности в обществе (e-Society), особое внимание уделяется электронным книгам (e-Books) и библиотекам (e-Libraries).

В условиях информатизации образования применение информационно-образовательной среды и моделирование учебно-профессиональной деятельности студента становится важным фактором его личностно-профессиональной самореализации. Исходя из этого, была определена такая структура

портфолио студента: (1) краткое резюме, визитка; (2) достижения, которые свидетельствуют о признании окружающими их личностных и профессиональных достижений; (3) интересы, хобби, предпочтения и опыт социального взаимодействия; (4) представления о своих сильных и слабых сторонах, профессиональных и личных планах, способах и средствах их реализации; (5) электронные ресурсы, ИКТ и инновационные технологии, которые уже вошли в арсенал активно применяемых средств, и способы их эффективного использования; (6) подведение итогов, обобщение важнейших компетенций, особенностей характера, профессиональных и жизненных планов.

Выводы. В образовательной практике педагогическая эффективность использования технологии портфолио в профессиональной подготовке будущих специалистов открывает путь не только к альтернативному оцениванию их образовательных, профессиональных достижений и личностных качеств, но и обуславливает динамичное развитие всех составляющих этих достижений. Педагогическая технология портфолио способствует формированию рефлексивной культуры студента относительно своей статусной позиции, что создает возможности каждому студенту заявить о себе как талантливом педагоге и скорректировать собственную образовательную траекторию.

На основе анализа теоретических и практических исследований в области применения портфолио выявлено, что портфолио студента является формой аутентичного оценивания, что способствует осознанию окружающими его профессионального, научно-исследовательского, жизненного и учебного опыта. Кроме того, в развитии профессиональной карьеры студента технология портфолио становится элементом непрерывного оценивания и облегчает интерпретацию его достижений в профессиональные и служебные рейтинговые системы на рынке труда.

Таким образом, практика подтверждает, что критерии реализации технологии портфолио должны отображать способность к самооцениванию, планированию достижений (ответственное отношение к своей карьере), креативному решению педагогических задач, а также сформированность профессиональной готовности (к инновационной, информационной деятельности, сотрудничеству в социальных медиаресурсах). Безусловно, портфолио как инструмент самопознания, саморазвития и самопрезентации играет важную роль не только в преодолении профессионального стресса учителя, но и в стимулировании образовательной и деловой активности в течение всей жизни.

Литература

1. Прокопенко І. Педагогічні технології / І. Прокопенко, В. Євдокимов. – [2-е вид.]. – Харків : Колегіум, 2006. – 224 с.
2. Могилевкин Е. Портфолио карьерного продвижения как современная технология планирования и развития карьеры выпускников вузов [Электронный ресурс] / Е. Могилевкин. – Режим доступа : <http://www.uhr.ru>.
3. Новикова Т. Г. Анализ разработки портфолио на основе зарубежного опыта / Т. Г. Новикова // Развитие образовательных систем в контексте модернизации образования. – М. : Academia ; АПК и ПРО, 2003. – 70 с.
4. Деякі концепції реалізації навчальних взаємодій у системах дистанційної освіти / [М. М. Глибовець, А. М. Глибовець, О. М. Корень, Ю. В. Рощенко] // Вісник Київського університету. Серія: Фізико-математичні науки. – 2010. – Випуск № 1. – С. 84–93.
5. Технологія розробки дистанційного курсу / [В. Биков, В. Кухаренко, Н. Сиротенко, О. Рибалко, Ю. Богачков] ; за ред. В. Ю. Бикова, В. М. Кухаренка. – К. : Міленіум, 2008. – 324 с.
6. Писарева С. Рекомендации по оценке результатов образовательного процесса в системе бакалавриата и магистратуры [Электронный ресурс] / С. А. Писарева. – Режим доступа : <http://www.socspb.ru>.
7. Олійник Т. О. Портфоліо як засіб якісного оцінювання навчальних досягнень / Т. О. Олійник // Теорія та методика навчання та виховання : зб. наук. пр. «ОВС». – Харків : ХДПУ, 2004. – Випуск № 14. – С. 123–129.
8. Климова К. Я. Мовне портфоліо у системі безперервної самопідготовки майбутніх учителів до мовнокомунікативної професійної діяльності / К. Я. Климова // Вісник Житомирського державного університету. – 2011. – № 60. – С. 37–39.

Олійник Т. О. Реалізація технології е-портфоліо в навчальному процесі університету

Резюме. Широкий спектр засобів електронного навчання та інструментів для розробки персонального освітнього середовища вчителя, зростаюча мотивація вчителів до самореалізації актуалізують розгляд проблеми їх самовдосконалення. У якісній підготовці вчителя особливу увагу необхідно приділяти адаптації до інноваційних змін, що має бути відображено і в структурі е-портфоліо.

Ключові слова: е-портфоліо, оцінювання, інноваційна діяльність, педагогічна технологія.

Олейник Т. А. Реализация технологии е-портфолио в учебном процессе университета

Резюме. Широкий спектр средств электронного обучения и инструментов для разработки персональной образовательной среды учителя, растущая мотивация учителей к самореализации актуализируют рассмотрение проблемы их самосовершенствования. В качественной подготовке учителя особое внимание необходимо уделять адаптации к инновационным изменениям, что должно быть отражено и в структуре е-портфолио.

Ключевые слова: е-портфолио, оценивание, инновационная деятельность, педагогическая технология.

Oleinik T. A. Implementation of the e-portfolio technology in the university educational process

Summary. A wide range of e-learning devices and tools for the development of the teachers' personal learning environment, increasing teachers' motivation to self-actualization foregrounds the problem of consideration of their self improvement. Quality teachers' training should be focused on adapting to innovative changes that should be reflected in the structure of the e-portfolio.

Key words: e-portfolio, evaluating, innovative activity, pedagogical technology.

УДК 377.042

Романов Л. А.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ КОНТРОЛЮ ТА ОЦІНЮВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ ПРОЕКТІВ

Постановка проблеми. Серед сучасних педагогічних технологій, які активно застосовуються у професійній освіті, важливе місце посідає проектна технологія, що втілює ідеї продуктивного навчання. На підставі теоретичних ідей Д. Дьюї, його послідовниками були закладені засади проектної системи навчання, суть якої у професійній освіті полягає в тому, що учні разом із педагогом проектують розв'язання певної практичної задачі. Таке навчання має безумовні переваги, зокрема реалізує цілі випереджального розвитку автономності й активності учнів. Водночас, застосування означеної технології на практиці має низку проблем, серед яких – питання, пов'язані з контролем та оцінюванням навчальних проектів.

Аналіз останніх досліджень. Виникненню та становленню проектної технології в освіті присвячені роботи Е. Коллінгз, М. Нолла, Ю. Олькерса, Є. С. Полат, В. М. Стернберг, К. ДюЧарм та інших дослідників. Методичні аспекти застосування цієї технології представлено в роботах Ю. М. Жилияєвої [1], Д. Г. Левітеса [2], О. В. Ловкої, И. Логвина [3], Г. М. Романової та ін. Загальною тенденцією названих досліджень є розгляд проектної технології у контексті особистісно-орієнтованого підходу до навчання. Ю. М. Жилияєва визначає такі сучасні ознаки проектної технології: використовується у викладанні будь-якої дисципліни у навчальних закладах різних рівнів, з учнями різного віку; характеризується різним рівнем самостійності учнів: від повної свободи у виборі теми проекту, його плануванні та виконанні до розуміння необхідності планування вчителем проектної діяльності учнів; розширюється проблематика проектів, зокрема виникла можливість вирішення навіть фантастичних проблем [1, с. 27–28]. Разом з цим, слабким місцем проектної технології було і залишається оцінювання групових навчальних проектів.

Мета статті – охарактеризувати методичні аспекти контролю та оцінювання групової проектної діяльності учнів.

Виклад основного матеріалу. У професійній педагогічній діяльності кожного педагога поєднуються нормативні елементи, що базуються на стандарті, а також – інноваційні, створені у процесі власного педагогічного пошуку. Проектна технологія, без сумніву, є інноваційною у практичній діяльності педагога, сприяє розвитку індивідуальних талантів кожного учня, а також допомагає навчити учнів активно здобувати нові знання, творчо застосовувати їх. Отже, за своєю сутністю проектна технологія є особистісно-орієнтованою.

Розв'язання питань, пов'язаних з контролем та оцінюванням навчальних проектів, має ґрунтуватися на тому, що проектна технологія виконує низку функцій, зокрема, дидактичну, пізнавальну, виховну, соціалізуючу та розвивальну. Так, дидактична функція проектування передбачає вироблення в учнів умінь конструювати свої знання, ознайомлення їх з різними способами опрацювання інформації. Окрім цього, в учнів формується вміння презентувати результати своєї роботи, а також виробляються навички самоорганізації.

Пізнавальна функція полягає у підвищенні мотивації до отримання нових знань. В учнів формуються вміння продукувати, аргументувати та захищати свої ідеї.

Розвивальна функція проектування передбачає виконання таких завдань, як розвиток творчих і дослідницьких здібностей кожного учня, формування комунікативних умінь та навичок, розвиток критичного мислення, навичок аналізу та рефлексії.

Виховна функція має на меті спонукати учнів до самодисципліни та відповідальності, виховати у них загальнолюдські цінності.

Соціалізуюча функція проектної технології полягає в формуванні в учнів таких важливих навичок, як спілкування у соціумі, вироблення самостійного погляду на події та явища, осмислення своїх можливостей та усвідомлення власної ролі під час роботи у команді.

Проектна технологія орієнтує учнів на створення освітнього продукту. Учні за власною ініціативою індивідуально або у малих групах за певний час виконують пізнавальну, дослідницьку, конструкторську або іншу роботу на певну тему. Основні етапи проектувальної діяльності:

- 1) підготовка (визначення теми й цілей проекту);
- 2) планування (визначення джерел, способів збирання й аналізу інформації, а також способів представлення результатів; встановлення критеріїв оцінювання результату та процесу);
- 3) збирання інформації (спостереження, робота з літературою, анкетування, інтерв'ювання, експеримент тощо);
- 4) аналіз інформації, формулювання висновків;
- 5) представлення та оцінювання (усний чи письмовий звіт та оцінювання результатів і процесу дослідження за заздалегідь встановленими критеріями).

Презентація навчального проекту може бути представлена учнями у формі постера (плаката), на якому автори в оригінальній формі подають добірку матеріалів, у формі щоденника, буклета, мультимедійної презентації, міні-підручника, або ж відбуватись в усній формі.

Під час презентації учні представляють результати своєї роботи, описують методи та прийоми, за допомогою яких було отримано інформацію, розповідають про проблеми, що виникли під час виконання проекту, демонструють набуті знання, вміння, творчий потенціал. Далі відбувається так звана експертиза проекту, під час якої необхідно з'ясувати: чи досягнуто поставлених цілей; чи відповідають отримані результати сучасному рівню наукових знань з певної проблеми; чи змогли учні задовольнити свої інтереси та виявити свої здібності.

Оцінюючи проект, педагогу слід враховувати значущість та актуальність висунутих проблем; доцільність використаних методів дослідження та обробки результатів; активність учасників проекту відповідно до їхніх індивідуальних можливостей; характер відносин та взаємодопомоги учасників проекту; вміння аргументувати свої висновки, відповідати на запитання опонентів; оформлення результатів виконаного проекту.

Проектна технологія дає кожному учню можливість реальної діяльності, в якій він може не тільки проявити свою індивідуальність, а й збагатити її. Тому означена технологія передбачає підтримуючу, заохочувальну роль оцінювання. Універсальних критеріїв, на основі яких можна було б розробити єдину для усіх проектів систему оцінювання, звичайно, не існує. Проте можна надати деякі узагальненні рекомендації щодо оцінювання проектів, які можна представити так:

- 1) визначення мети оцінювання, яка має відповідати цілям проекту та його типу;
- 2) визначення складових оцінювання;
- 3) розробка критеріїв оцінювання з урахуванням усіх етапів роботи;
- 4) організація процедури оцінювання.

Розкриємо названі аспекти. Для того, щоб визначити мету оцінювання, треба відповісти на такі питання: які знання учні мають засвоїти і на якому рівні; якими вміннями та навичками вони мають оволодіти; які здібності, якості особистості мають у них розвиватися; які цінності вони зможуть у собі сформулювати.

Нові стратегії оцінювання спрямовуються на визначення рівнів оволодіння навичками мислення та комунікації, вирішення складних проблем, використання правових та інших соціальних інструментів.

Цілі оцінювання також залежать від типу проекту, що виконується. Кожний проект має свою мету. Саме класифікація проектів за типами надає чітке уявлення про постановку цілі, без якої неможливо розробити критерії оцінювання. Можна застосовувати таку робочу класифікацію проектів:

- інформаційний, метою якого є збирання інформації;
- оглядовий, що ґрунтується на аналізі явищ, подій, фактів і передбачає з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки, значення подій;
- дослідницький, що передбачає проведення дослідження;
- продукційний, результатом якого є конкретний продукт;
- організаційний, що передбачає організацію подальшої діяльності;
- мультимедійний, що передбачає застосування комп'ютерної техніки для роботи з текстом, звуком, графікою, анімацією.

Важливим аспектом при розробці системи оцінювання є визначення його складових. Як правило, проектна технологія передбачає не тільки оцінювання викладачем. Будь-який проект розрахований на активну діяльність учня, а одним з компонентів цієї діяльності є самооцінка. Отже, мають бути критерії, за допомогою яких учні зможуть надати змістову та розгорнуту характеристику власних результатів. Аналізуючи свої переваги та недоліки, учні навчаються оцінювати себе, будувати власну програму подальшої діяльності. Самооцінка дозволяє педагогу зібрати максимум корисної оцінної інформації, наприклад, про труднощі учня на різних етапах виконання проекту. Така інформація дозволяє

здійснити змістовну корекцію освітнього процесу. Правильно організована рефлексія допомагає створити позитивну установку, що сприяє успішному виконанню проекту.

Не менш важливими у навчальному проектуванні є експертне, тобто зовнішнє оцінювання. У ролі експертів можуть виступати педагоги, одногрупники, учні паралельних груп та старших курсів, представники інших установ.

Наступним кроком є розробка критеріїв оцінювання. Організатору проекту стане зрозумілішим, як створювати критерії оцінювання, якщо конкретно визначити, що треба враховувати при їх розробці. Зокрема, треба враховувати такі загальні принципи оцінювання:

- важливість – оцінювання тільки найважливіших очікуваних результатів;
- об'єктивність – оцінка є об'єктивною тільки тоді, коли ґрунтується на конкретних критеріях;
- відкритість – учні від початку знають, що буде оцінюватись та за якими критеріями;
- простота – форми оцінювання мають бути простими й зручними у застосуванні.

Також критерії оцінювання мають стати для учнів надійною керівною основою для забезпечення справжньої реалізації цілей проекту. Це можливо тільки за таких умов, коли

- критерії оцінювання будуть розроблятися тільки після вибору мети всього проекту;
- критерії оцінювання будуть заздалегідь повідомлені учням;
- критерії оцінювання будуть максимально підтримуючими, стимулюючими повну (різнобічну) роботу за темою проекту;
- критерії оцінювання будуть сприяти творчості учнів;
- кількість критеріїв буде достатньою.

Будь-який проект складається з декількох етапів, і успіх усієї проектувальної діяльності багато у чому залежить від правильно організованої роботи на окремих етапах. Тому важливо визначити критерії оцінювання діяльності учнів на кожному окремому етапі.

Оскільки проектна технологія здебільшого передбачає командну роботу, ефективність якої залежить від кожного учня, постає проблема оцінювання внеску кожного до роботи. Зокрема, педагогу варто пам'ятати, що у навчальних групах є учні, які не зможуть набрати багато плюсів. Тому доцільно включати до критеріїв не тільки пункти щодо визначення рівня засвоєння знань та умінь, а й специфічні показники, які нададуть можливість підкреслити особливі здібності таких учнів. І тоді на захисті проекту кожний буде знати, чи багато чому він навчився в процесі роботи над проектом. Якщо критерії оцінювання мають достатню кількість пунктів, то усі учні отримують бали таким чином, що кожний може відчути, що він у чомусь найкращий. У цьому і є головний сенс розробки критеріїв оцінювання: здобуті знання та отримані навички отримують суспільне визнання, тобто визнаються цінними не тільки самим учнем, але й тими, хто поряд.

Наведемо приклад оцінювання внеску до роботи кожного учасника проекту (табл. 1).

Таблиця 1.

Оцінювання роботи учасників проекту.

Критерії оцінювання	Завжди	Часто	Іноді	Ніколи
1. Бере участь в обговоренні ключових питань				
2. Вміє розподіляти послідовність дій кожного члена команди				
3. Співпрацює з іншими під час роботи над досягненням спільних цілей				
4. Висуває нові ідеї				
5. Вносить конструктивні пропозиції				
6. Уміє вислухати товаришів				
7. Ретельно обдумує інформацію				
8. Уміє порівнювати та узагальнювати висунуті товаришами ідеї				
9. Уміє коректно відстоювати власну точку зору				
10. Уміє з'ясовувати те, що не зрозуміло				
11. Уміє приймати допомогу товаришів				
12. Підбадьорює та підтримує товаришів				

Ефективним для визначення внеску кожного з учасників проекту є чітке визначення функцій, що мають виконуватися, та чітке їх закріплення за виконавцями. Таке закріплення може здійснюватися завдяки введенню ролей. Це дозволяє оцінити як якість роботи підгрупи у цілому, так і якість виконання кожним учасником своїх функціональних обов'язків.

Створюючи критерії для самооцінювання, для оцінювання внеску кожного учня до роботи команди, педагогу треба пам'ятати, що вони мають допомагати організовувати діяльність учня, створювати

умови для успішного завершення проекту. Отже, вся робота спрямована на досягнення цілі всього проекту – на його фінальний продукт, який потребує оцінювання. Хоч у кожного проекту свої цілі, можна сформулювати такі загальні параметри, за допомогою яких можна оцінювати фінальну роботу:

- глибина розуміння питання;
- повнота висвітлення;
- логічність викладення;
- цікаві художні рішення;
- оформлення текстової інформації;
- культура мовлення під час презентації.

При розробці процедури оцінювання проектів завдання педагога – показати учням, як на кожному етапі роботи вони наближаються до запланованих результатів та які зміни відбуваються у навчальному процесі. Для цього процедура оцінювання має бути організована так, щоб учень міг самостійно розвиватися і проводити дослідження оточуючого світу та себе, маючи повне уявлення про мету, з якою він це робить; мав чіткі критерії оцінювання, що сприяють не тільки досягненню цілі, але й поступового просування до неї; отримував зворотний зв'язок, що допомагає коригувати свої дії, спрямовані на досягнення цілі.

Отже, оцінювання проектів складається з оцінювання їх змісту та презентації. Контроль та оцінювання проектів вимагає чіткого визначення відповідних поставленим цілям об'єктів оцінювання та розподілу балів між ними із урахуванням трудомісткості виконання. Оцінювання групових проектів є варіативним, не має складатися тільки з оцінки педагога, а враховувати самооцінку і взаємооцінку учасників проекту, зовнішню експертну оцінку. Треба пам'ятати про заохочувальну роль оцінювання у проектній діяльності.

У подальших дослідженнях планується вивчення ефективності різних систем оцінювання групової проектної діяльності учнів закладів професійно-технічної освіти.

Література

1. Жиляєва Ю. М. Застосування методу проектів у професійно-педагогічній підготовці майбутніх учителів іноземних мов : дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Ю. М. Жиляєва. – К., 2012. – 260 с.
2. Левитес Д. Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д. Г. Левитес. – М. : Изд.-во Московского психолого-социального института ; Воронеж : Изд.-во НПО «МОДЭК», 2003. – 320 с.
3. Логвина И. Об особенностях оценивания проектной деятельности учащихся / И. Логвина // Контроль за результатами обучения и оценивание в школе / сост. М. Кадакас ; [пер. с эстон. Н. Пароль] ; Государственный Экзаменационный и квалификационный центр Эстонии. – Таллин, 2006. – С. 52–57.

Романов Л. А. Методичні аспекти контролю та оцінювання навчальних проектів

Резюме. У статті охарактеризовано процедуру оцінювання групових навчальних проектів. Визначено, що оцінювання групових проектів є варіативним, не має складатися тільки з оцінки педагога, а враховувати самооцінку і взаємооцінку учасників проекту, зовнішню експертну оцінку. Зазначено, що важливою функцією оцінювання у проектній діяльності є мотивування до навчання.

Ключові слова: проект, технологія, контроль, оцінювання, педагог, учень.

Романов Л. А. Методические аспекты контроля и оценивания учебных проектов

Резюме. В статье охарактеризована процедура оценивания групповых учебных проектов. Определено, что оценивание групповых проектов является вариативным, не должно состоять только из оценки педагога, а учитывать самооценку и взаимооценку участников проекта, внешнюю экспертную оценку. Показано, что важной функцией оценивания в проектной деятельности является мотивирование к обучению.

Ключевые слова: проект, технология, контроль, оценивание, педагог, учащийся.

Romanov L. A. Methodological aspects of control and evaluation of educational projects

Summary. The paper describes a procedure of assessing group learning projects. It is determined that the assessment of group projects is a variation, should not only consist of teacher evaluation, but has to consider self-esteem and peer-assessment of project participants, external expertise. It is noted that an important function of evaluation in the project activity is the motivation to learn.

Key words: design, technology, monitoring, evaluation, teacher, student.

ФАКТОРИ ФОРМУВАННЯ МІЖКУЛЬТУРНОЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ З ЕКОНОМІКИ

Постановка проблеми. У сучасному мультикультурному світі тенденцією розвитку суспільства є процес глобалізації, що впливає на всі сфери життя, передбачає розширення кордонів, більш тісні економічні зв'язки, співпрацю з іншими країнами. Нові соціально-економічні умови відкривають нові професійні можливості для українців, які повинні будуватися тільки на підґрунті толерантних стосунків з іноземцями. Перед системою вищої освіти постає завдання створити умови для гармонійного становлення і розвитку особистості студента як індивіда, члена суспільства і фахівця, який би вмів встановлювати контакти з представниками інших культур, мав толерантне ставлення до ділових партнерів з інших країн та був здатен плідно працювати на користь України.

На сучасному етапі в умовах значного збільшення обсягів співробітництва з іноземними партнерами дуже важливо сформувати міжкультурну толерантність у магістрів з економіки. Успішність роботи фахівця такого рівня визначається не лише його здатністю аналізувати і контролювати хід та результати міжнародної економічної діяльності установи або підприємства, де він працює, а й значною мірою залежить від того, чи може він виконувати завдання і обов'язки інноваційного характеру, чи вмів він толерантно ставитися до особливостей національної культури іноземних партнерів по бізнесу. Адже однією з умов успішної людини в сучасному світі є вміння вести діалог з представниками інших культур, що підтверджує необхідність формування саме міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки.

Аналіз досліджень і публікацій. Останнім часом питанню толерантності приділялась значна увага в роботах багатьох учених. Проблема розглядалась за такими напрямками: міждисциплінарність проблеми толерантності (Д. Леонтьєв, О. Нурлігаянова, Н. Круглова та інші); співвідношення понять «толерантність» і «терпимість» (Є. Івахненко, Л. Нікіфорова); дослідження терміну «толерантність» у гуманітарних науках (М. Семашко, О. Бессчетнова та інші); питання толерантності у взаємодії цивілізацій (В. Лекторський, Ю. Хабермас, К. Поппер та інші); розвиток уявлення про суть поняття «толерантність» (О. Асмолов, С. Бондирєва, Л. Байбородова, В. Гак, М. Єшич, С. Єнікополов, В. Крисько, М. Рожков, О. Шлягіна, Ж. Бастід, М. Кренстон, Г. Маркузе, Дж.С. Мілль та інші); дослідження суті поняття «міжкультурна толерантність» (О. Садохін, Н. Лебедева та інші); проблема формування міжкультурної толерантності (Т. Колбіна, Л. Слобожанкіна, Г. Фархшатова, А. Альошина, Н. Янкіна); проблема виховання особистості у дусі толерантності, формування її духовної культури, культури міжнаціонального спілкування (Є. Бондаревська, І. Халєєва, В. Ігнатова, В. Шаповалова та інші).

Перелічені праці містять низку цінних і важливих думок як загального, так і часткового характеру, однак, вони потребують подальшого дослідження проблеми, оскільки не всі питання висвітлені в достатній мірі, а деякі не були розглянуті взагалі. Зокрема, проблема формування міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки не було об'єктом науково-педагогічного дослідження.

Метою даної статті є аналіз факторів формування міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки.

Виклад основного матеріалу. Згідно з ідеями інтервального вчення, людина – це багатомірний та багаторівневий феномен [1, с. 271]. На неї впливають різні фактори, які визначають її свідомість та діяльність. Це означає, що кожна особистість будує своє існування не в одній площині, а в багатовимірному світі.

Факторний підхід дозволяє визначити завдання педагогічного процесу формування міжкультурної толерантності. Суть такого підходу полягає у виявленні впливу різних факторів на комунікативну поведінку об'єкта дослідження, в аналізі суперечностей, що виникають у результаті їх впливу й в обґрунтуванні засобів, які сприяють подоланню суперечностей [2, с. 339–342].

Для дослідження проблеми формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки доцільно проаналізувати дію об'єктивного, суб'єктивного, особистісного та людського факторів, адже «вони є засобом взаємодії людини у світі, де активною силою є людина у єдності об'єктивних і суб'єктивних, особистісних і позаособистісних властивостей» [3, с. 36].

Об'єктивний фактор, що впливає на життєдіяльність особистості незалежно від її волі, ставить перед людиною такі проблеми, які не можуть бути вирішені за допомогою суб'єктивних зусиль, адже на сучасному етапі розвитку суспільства «буття, що породжене суб'єктивним фактором, значно випереджає свідомість» [3, с. 35]. Об'єкт діє як фактор, що визначає ситуацію, при якій суб'єкт займає місце об'єкту. Така ситуація впливає на усі сфери життя людини, у тому числі і на освітній процес.

У сучасному світі об'єктивною реальністю є необхідність підготувати фахівців, які б були здатні плідно працювати на користь країни в умовах глобалізації. Це передбачає вміння встановлювати контакти з представниками інших культур, плідно співпрацювати з ними, поважно ставитися до партнерів по бізнесу, які мають відмінні погляди на особливості ведення бізнесу.

Особливо нагальною проблема формування міжкультурної толерантності є для майбутніх магістрів з економіки. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю 8.03060104 «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» передбачає наявність у фахівця освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» таких соціально-особистісних компетенцій, як толерантність; адаптивність і комунікабельність у процесі спілкування; здатність до розуміння потреб, мотивів, поведінки; розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей [4]. Майбутнім магістрам з економіки необхідно набути здатність до ефективної комунікаційної взаємодії, сформувати стійкий світогляд, правильне сприйняття сучасних проблем розвитку суспільства, готовність до створення сприятливого соціально-психологічного клімату в колективі, що відображається в уміннях толерантно ставитися до протилежних думок; регулювати корпоративні відносини; нейтралізувати конфліктні ситуації, пов'язані з протилежними інтересами; засвоювати, реалізовувати наукові та культурні досягнення світової цивілізації з поважним ставленням до різних культур, релігій, ідей збереження миру; робити посильний внесок у гармонізацію міжособистісних, міжнаціональних, міжпартійних відносин; протистояти проявам расової, національної, статевої, вікової дискримінації.

Аналіз основних принципів етики ділового спілкування також підтвердив необхідність формування міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки. Фахівець такого рівня повинен відрізнятися стилем комунікативної поведінки, що характеризується його здатністю попереджувати та вирішувати конфлікти, дотримуватися багатоальтернативного підходу, поєднувати свої цінності з моральними цінностями інших сторін [5, с. 308–319].

З метою визначення ступеню сформованості міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки було використано метод анкетування, бесіди, а також спостереження, які дозволяють отримати первинну інформацію щодо стану з формування міжкультурної толерантності. Дослідження було проведено серед 50 магістрантів першого року навчання за спеціальністю 8.03060104 «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» та 8.14010301 «Туризмознавство» у Харківському національному економічному університеті ім. С. Кузнеця. Для анкетування магістрантів було використано методику діагностики комунікативної толерантності В. Бойко, методику діагностики рівня толерантності особистості В. Магуна [6, с. 51–65], а також тест О. Тушканової «Наскільки Ви терпимі?» [7, с. 357–359]. Дослідження показало такі результати: 72% опитуваних здатні твердо відстоювати свої переконання, бути надмірно різкими, якщо їх погляди не співпадають з думками співрозмовника, проявляти неповагу до них; 28% опитуваних показали, що вони мають тверді переконання, які поєднуються з поважним ставленням до вчинків та поглядів інших, критично ставляться до своїх власних поглядів і комунікативної поведінки, можуть відмовитись від своїх переконань, якщо ті виявляються помилковими.

Отримані результати дозволяють зробити висновок, що магістранти не мають необхідних знань, які б дозволяли їм з належною глибиною розуміти та поважати погляди інших людей, зокрема, представників різних культур, співпрацювати з ними. Опитування показало, що у магістрантів не сформовано достатній рівень загальної культури та психологічної готовності толерантно сприймати відмінності людей. З огляду на соціально-економічні об'єктивні умови ведення міжнародного бізнесу, недостатнє розуміння важливості толерантних взаємовідносин перешкоджає кар'єрному зростанню та особистісному розвитку майбутніх фахівців з економіки.

Таким чином, виокремимо основну суперечність, яка складається під впливом об'єктивного фактору: з одного боку, необхідність підготовки майбутніх магістрів з економіки до професійної діяльності в умовах глобалізованої економіки та, з іншого боку, низький рівень сформованості такої професійно значущої якості, як міжкультурна толерантність.

Перейдемо до розгляду суб'єктивного фактору, який є рушійною силою, що породжує об'єктивний світ культури [3, с. 36]. Цей фактор пов'язан з рівнем підготовки студента як суб'єкта навчальної діяльності до формування міжкультурної толерантності, адже кожна людина є суб'єктом діяльності, яка сама будує свій життєвий шлях.

У сучасному світі фахівцю необхідно бути здатним до ефективного спілкування у багатонаціональному середовищі (наприклад, у транснаціональних компаніях) у дусі гуманістичних традицій та ідей. Згідно з економічною теорією толерантності вчених-економістів Д. Корнео та О. Жане, ринкове суспільство, в якому визнаються толерантні відносини, вважається більш ефективним з економічної точки зору у порівнянні з іншими типами економічних систем [8, с. 691–702]. На думку авторів, толерантність передбачає схвалення здатностей, талантів та вмінь індивіда, захист меншин і, таким чином, дозволяє у більш повному обсязі використовувати ринкові можливості. Виходячи з цього, курс розви-

тку держави, який спрямовано на розвиток толерантності, розглядається як ефективний з точки зору економіки. Для того щоб українське суспільство змогло зайняти гідне місце у світі, системі освіти необхідно підготувати фахівців, у яких було б сформовано таку професійно значущу якість, як міжкультурна толерантність, що дозволить реалізувати зазначені вище ідеї.

Аналіз організації навчання студентів та магістрантів, змістове наповнення навчальних дисциплін свідчить про те, що у зв'язку із скороченням навчальних часів та браком наукових досліджень щодо формування міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки вищі навчальні заклади не приділяють достатньої уваги розвитку цієї професійно значущої якості.

Зазначене вище свідчить про наявність суперечностей, які складаються під впливом суб'єктивного фактору, а саме між: високими вимогами щодо рівня професійної культури магістра, невід'ємною частиною якої є толерантне ставлення до представників інших культур, та недостатньою увагою з боку ВНЗ до формування такої професійно значущої особистісної якості; потребою суспільства сформувати міжкультурну толерантність у майбутніх магістрів з економіки та браком відповідних наукових досліджень щодо формування міжкультурної толерантності у фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Суб'єктивний фактор тісно пов'язаний з особистісним, який характеризує міру активності індивідуальних проявів соціального суб'єкту. «Носій особистісного фактору – це індивід як об'єкт і суб'єкт соціального прогресу у єдності суспільно значущих індивідуальних особливостей та соціальних функцій» [3, с. 42]. Особистісний фактор дозволяє аналізувати потреби студента – суб'єкта навчальної діяльності – у професійному й особистісному розвитку, в засвоєнні необхідних знань, набутті вмінь та навичок, самореалізації та професійному зростанні.

Опитування магістрантів першого року навчання Харківського національного економічного університету ім. С. Кузнеця підтвердило, що більшість з майбутніх магістрів з економіки визнають важливість для професійної діяльності сформованості міжкультурної толерантності. Ця професійно значуща особистісна якість сприяє налагоджуванню ділових контактів з іноземцями; встановленню більш тісних зв'язків з діловими партнерами – представниками інших культур; створенню та підтриманню атмосфери дружнього робочого колективу, формуванню відчуття єдиної команди; розвитку вміння знаходити компроміси і конструктивні способи виходу із конфліктних ситуацій.

Таким чином, зазначене вище свідчить про наявність суперечності, яка складається під впливом особистісного фактору, а саме між: потребою магістрантів в адаптації до умов ведення бізнесу з представниками інших культур та недостатнім рівнем сформованості у них такої професійно значущої особистісної якості, як міжкультурна толерантність.

Особистісний фактор також впливає на інший суб'єкт навчальної діяльності – викладача, якому необхідно постійно підвищувати свою компетентність та педагогічну майстерність. Отже, викладач повинен спиратися на сучасні наукові розробки з питань формування міжкультурної толерантності та мати відповідне дидактичне забезпечення, проте аналіз досліджень у цій галузі показав брак відповідних науково-педагогічних робіт.

Магістр з економіки є одночасно членом не тільки певної соціальної групи, національної культури, а й представником людства, тому необхідно також розглянути дію людського фактору, який характеризує місце і роль людини у дійсності.

Технологізація усіх сторін людського життя, раціональне ставлення до себе, інших людей і до світу призводить до дегуманізації людських стосунків, що проявляється у вищій освіті через авторитарність викладачів, створення навчальних планів без урахування потреб студентів. В таких умовах одним з першорядних завдань освіти є формування міжкультурної толерантності, яка дозволить побудувати суб'єкт-суб'єктні відносини між викладачем та студентом під час навчальної діяльності.

Висновок. Таким чином, у результаті проведеного аналізу основних факторів (об'єктивного, суб'єктивного, особистісного та людського) формування міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки, виявлено ряд суперечностей, що відбиваються у дисбалансі між потребами суспільства підготувати конкурентоздатних на ринку праці фахівців в умовах глобалізованої економіки та недостатньою увагою з боку ВНЗ до формування міжкультурної толерантності.

У процесі розглядання особистісного фактора виявлено суперечність між потребою магістрантів в адаптації до умов ведення бізнесу у мільтикультурному середовищі та недостатнім рівнем сформованості у них такої професійно значущої особистісної якості.

Аналіз людського фактору вказує на необхідність будувати відношення на засадах суб'єкт-суб'єктних стосунків.

Отже, необхідність подолання суперечностей, а також відповідальність за майбутнє нашої країни й особливості професійної діяльності майбутніх магістрів з економіки, свідчать про актуальність проблеми формування міжкультурної толерантності у фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Література

1. Лазарев Ф. В. Философия : учеб. пособие / Ф. В. Лазарев, М. К Трифонова. – Симферополь : СОНАТ, 1999. – 352 с.
2. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс : учеб. для вузов в 2-х кн. – М. : Гуманит. изд. центр «ВЛАДОС», 1999. – Книга 1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – 571 с.
3. Петрушик А. И. Человек как диалектическое единство факторов / А. И. Петрушик // Человек: Философские аспекты сознания и деятельности / [Т. А. Адуло, А. И. Антипенко, Е. А. Алексеева и др. ; под ред. Д. И. Широканова, А. И. Петрушика]. – Минск : Наука и техника, 1989. – С. 32–63.
4. Освітньо-кваліфікаційна характеристика магістра за спеціальністю 8.03060104 «Менеджмент зовнішньоекономічної діяльності» галузь знань 0306 «Менеджмент і адміністрування» / [І. О. Піддубний та ін.]. – Харків : ХНЕУ, 2012. – 63с.
5. Психология и этика делового общения / [под ред. пр. В. Н. Лавриненко]. – М. : Юнити, 2005 – 415 с.
6. Психодиагностика толерантности личности / [под ред. Г. У. Солдатовой, Л. А. Шайгеровой]. – М. : Смысл, 2008. – 172 с.
7. Толерантное сознание и формирование толерантных отношений (теория и практика) : сб. науч.-метод. ст. / [отв. ред. С. К. Бондырева ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т]. – М. ; Воронеж : Изд-во Моск. психол.-социального ин-та : «МОДЭК», 2003. – 366с.
8. Corneo G. A theory of tolerance / Corneo Giacomo, Jeanne Olivier // Journal of Public Economics. – Amsterdam : Elsevier, 2009. – Vol. 93. – P. 691–702.

Єрастова-Михалусь І. Б. Фактори формування міжкультурної толерантності майбутніх магістрів з економіки

Резюме. У статті розглядаються фактори формування міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки; на основі аналізу об'єктивного, суб'єктивного, особистісного та людського факторів виокремлено суперечності, необхідність подолання яких підтверджує значущість вивчення цієї проблеми; проаналізовано сучасний стан розробки даної проблеми; досліджено рівень сформованості міжкультурної толерантності у майбутніх фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр».

Ключові слова: толерантність; міжкультурна толерантність; економічна теорія толерантності; фактор; факторний підхід.

Єрастова-Михалусь И. Б. Факторы формирования межкультурной толерантности будущих магистров экономики

Резюме. В данной статье рассматриваются факторы формирования межкультурной толерантности будущих магистров экономики; на основе анализа объективного, субъективного, личностного и человеческого факторов выделены противоречия, необходимость преодоления которых подтверждает значимость изучения данной проблемы; проанализировано современное состояние разработки проблемы; исследован уровень сформированности межкультурной толерантности будущих специалистов образовательно-квалификационного уровня «магистр».

Ключевые слова: толерантность; межкультурная толерантность; экономическая теория толерантности; фактор; факторный подход.

Yerastova-Mikhalus I. B. Factors of forming cross-cultural tolerance of the future Masters of Economics

Summary. The factors of forming cross-cultural tolerance of the future Masters of Economics are considered; contradictions that need to be overcome and which prove the significance of the problem are singled out on the basis of the analysis of objective, subjective, personal and human factors; the current state of the problem development is analysed; the level of cross-cultural tolerance of the future Masters of Economics is researched in the article.

Key words: tolerance, cross-cultural tolerance, economic theory of tolerance, factor, factor analysis.

НАШІ АВТОРИ

1. **Абільтарова Ельвіза Нуріївна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри охорони праці Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
2. **Базелюк Наталія Валеріївна** – кандидат педагогічних наук, науковий співробітник науково-організаційного відділу Президії Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
3. **Волоскова Наталія Миколаївна** – доктор психологічних наук, професор кафедри психології Інституту освіти і соціальних наук Федерального державного автономного освітнього закладу вищої професійної освіти «Північно-Кавказький федеральний університет», м. Ставрополь, Російська Федерація
4. **Воронцова Марина Вікторівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, директор філії федеральної державної бюджетної освітньої установи вищої професійної освіти «Російський державний соціальний університет», м. Таганрог, Російська Федерація
5. **Сльникова Галина Василівна** – доктор педагогічних наук, професор, головний співробітник лабораторії управління професійно-технічною освітою Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
6. **Єрастова-Михалусь Інна Борисівна** – викладач кафедри іноземних мов і перекладу Харківський національний економічний університет ім. С. Кузнеця, м. Харків
7. **Загіка Олена Олегівна** – заступник директора з навчально-виробничої роботи Хмельницького вищого професійного училища № 25, м. Хмельницький
8. **Ібрагімов Таір Шукрійович** – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри професійної педагогіки та електромеханіки Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
9. **Ібрагімова Гульнар Тейфіковна** – кандидат хімічних наук, доцент, доцент кафедри професійної педагогіки та електромеханіки Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
10. **Капран Світлана Богданівна** – молодший науковий співробітник Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
11. **Козубцов Ігор Миколайович** – кандидат технічних наук, старший науковий співробітник Наукового центру зв'язку та інформатизації Військового інституту телекомунікацій та інформатизації Державного університету телекомунікацій, м. Чернівці
12. **Кропотова Наталя Вікторівна** – кандидат хімічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
13. **Литвин Андрій Вікторович** – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, в.о. завідувача відділу професійно-практичної підготовки Львівського науково-практичного центру Національної академії педагогічних наук України, м. Львів
14. **Михнюк Марія Іванівна** – кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
15. **Мілохіна Маргарита Олександрівна** – молодший науковий співробітник лабораторії професійного навчання на виробництві Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
16. **Олейник Тетяна Олексіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент, професор кафедри інформаційних технологій Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, м. Харків
17. **Олейникова Ірина Миколаївна** – доктор економічних наук, професор кафедри економіки та фінансів Таганрозького інституту управління та економіки, м. Таганрог, Російська Федерація
18. **Олександров Євген Павлович** – доктор педагогічних наук, завідувач кафедри теорії та методики соціальної праці філії федеральної державної бюджетної освітньої установи вищої професійної освіти «Російський державний соціальний університет», м. Таганрог, Російська Федерація
19. **Остапенко Андрій Олександрович** – доктор педагогічних наук, професор Кубанського державного університету, м. Краснодар, Російська Федерація

20. **Петренко Тетяна Вікторівна** – кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри економіки та фінансів Таганрозького інституту управління та економіки, м. Таганрог, Російська Федерація
21. **Пуховська Людмила Прокопівна** – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійного навчання на виробництві Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
22. **Романов Леонід Анатолійович** – інженер першої категорії лабораторії кафедри № 4 факультету підготовки офіцерів запасу Національного авіаційного університету, м. Київ
23. **Романова Ганна Миколаївна** – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач лабораторії методик професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України, м. Київ
24. **Руденко Лариса Анатоліївна** – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу практичної психології Львівського науково-практичного центру Національної академії педагогічних наук України, м. Львів
25. **Соколюк Олена В'ячеславівна** – здобувач Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка, м. Тернопіль
26. **Ткач Дарья Сергіївна** – кандидат педагогічних наук, доцент Кубанського державного університету, м. Краснодар, Російська Федерація
27. **Хагуров Темир Айтєчевич** – доктор соціологічних наук, професор Кубанського державного університету, м. Краснодар, Російська Федерація
28. **Якубов Февзі Якубович** – доктор технічних наук, професор, ректор Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет», м. Сімферополь
29. **Якубова Ельвіна Февзіївна** – кандидат медичних наук, асистент кафедри терапії № 3 Кримського державного медичного університету імені С. І. Георгієвського, м. Сімферополь

ЗМІСТ

Розділ І

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Волоскова Н. Н. Методологические этюды психологического сопровождения интеллектуально одаренных детей	3
Єльнікова Г. Дистанційне навчання кваліфікованих робітників як проблема професійної педагогіки	7
Капран С. Б. Характеристика методів управління професійно-технічним навчальним закладом	12
Козубцов І. М. Методологія організації роботи аспірантами над дисертаційним дослідженням	16
Кропотова Н. В. Исследовательский интерес в области теории и методики профессионального образования в Украине	22
Руденко Л. А., Литвин А. В. Науково-організаційні засади модернізації професійної підготовки у ПТНЗ художнього профілю	29
Соколюк О. В. Модель формування інформаційної компетентності майбутніх учителів основ здоров'я	36

Розділ ІІ

ПРАКТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ: ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Якубов Ф. Я. Турецкие университеты как региональные научно-образовательные центры	41
Базелюк Н. В. Дослідницька професійна підготовка вчителів у теорії педагогічної освіти Фінляндії	49
Загіка О. О. Інноваційне навчальне середовище – запорука професійної компетентності та конкурентоспроможності випускника ПТНЗ	55
Михнюк М. І. Педагогічна самоосвіта як чинник розвитку професійної культури викладачів спеціальних дисциплін будівельного профілю	59
Олейникова И. Н., Петренко Т. В. Предпосылки и механизмы реформирования экономических отношений в системе высшего профессионального образования	64
Остапенко А. А., Ткач Д. С., Хагуров Т. А. Погубит ли компетентностный подход и болонская система классический университет?	70
Пуховська Л. П. Дискусія у світовому освітньо-науковому просторі щодо компетентності вчителя: схоластичний спір чи пошук сутності?	75
Романова Г. М. Особливості реалізації компонентів підготовки викладачів до індивідуально-стильового проектування навчальних технологій	82

Розділ ІІІ

МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І НАВЧАННЯ

Абільтарова Е. Н. Організація самостійної роботи майбутніх інженерів-педагогів охорони праці засобами комп'ютерних технологій	88
Александров Е. П., Воронцова М. В. Кейсы как средство формирования рефлексивно-аналитического опыта студентов	93
Ибрагимов Т. Ш. Реализация проектного обучения в процессе подготовки будущих инженеров-педагогов	98
Ибрагимова Г. Т., Якубова Э. Ф. Элементы проектного обучения химии в целях формирования профессиональной компетентности	102
Мілохіна М. О. Методика формування професійної компетентності майбутніх операторів комп'ютерного набору у професійно-технічних навчальних закладах	106
Олейник Т. А. Реализация технологии е-портфолио в учебном процессе университета	112
Романов Л. А. Методичні аспекти контролю та оцінювання навчальних проектів	116
Єрастова-Михалусь І. Б. Фактори формування міжкультурної толерантності у майбутніх магістрів з економіки	120

ДЛЯ ПРИМІТОК

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА:
ПРОБЛЕМИ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових праць

Випуск 5

(Мовою оригіналу)

Коректура та верстка *Халілаєва С. Н., Ібрагімова Е. Е.*

Підписано до друку 30.12.2013 р. Формат 60×84¹/₈.
Папір офсетний. Гарнітура Times New Roman.
Обл.-вид. друк. арк. 14,3. Об'єм 16 друк. арк.
Тираж 100 прим. Зам. № 110.

Підготовлено до друку та віддруковано
у редакційно-видавничому відділі Науково-інформаційного центру
Республіканського вищого навчального закладу «Кримський інженерно-педагогічний університет»
95015, м. Сімферополь, вул. Севастопольська, пров. Учбовий, 8