Institute of Vocational Education NAPS Ukraine

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Електронне наукове фахове видання
(видано МОН України №528 від 12.05.2015)





Педагогічні науки. Pedagogical sciences. Педагогические науки



Випуск № 9 (1), 2016

Наказ МОН України №523 від 12.05.2015 Титулка до друку
Затверджено до друку Вченою радою Інституту ПТО НАПН України, протокол № 3, від 28 березня 2016 року

З М І С Т

І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Баніт О.В.
Вплив процесів глобальної інтеграції та інформаційно-комунікаційних технологій на професійний розвиток персоналу

Бачієва Л.О.
Засоби навчання основам наукових досліджень майбутніх фахівців з машин та апаратів хімічних виробництв

Кухарчук П.М., Плосков В.О.
Реформування системи професійно-технічної освіти на регіональному рівні

Малихіна Я.А.
Фінансово-економічні ризики як складова управління взаємодією внз із зовнішнім середовищем

Махиня Т.А.
Принципи підготовки керівників навчальних закладівв умовах магістратури

Радкевич О.П.
Методологічні підходи до розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти

Рябова З.В.
Моделювання процесу управління якістю освіти в навчальному закладі

Харківська А.А.
Моніторинг якості освіти у вищих навчальних закладах: світовий досвід

Сіданіч І.Л.
Управління якістю підготовки фахівців з християнської педагогіки у вищій школі

Слатвінська О.А.
Роль проектних технологій в формуванні екологічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профіля

Слесик К.М.
Гуманітарна підготовка студентів інженерних спеціальностей в умовах нової парадигми освіти

Чорновол-Ткаченко Р.І.
Концепти модернізації функцій планування в умовах нової освітньої парадигми

Яценко В.В.
Теоретичні основи економічної освіти в підготовці спеціалістів у непрофільних ВНЗ

ІІ. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОКРЕМИХ ЇЇ ГАЛУЗЕЙ

Гавриленко К.М.
Становлення системи шкільної аграрної освіти в Україні другої половини XIX століття

Гордієнко М.М.
Структурно-змістовий аналіз поняття "професійна компетентність майбутніх викладачів практичного навчання" в галузі транспорту

Котирло Т.В.
Хорове мистецтво у контексті української музичної культури

Самко А.М.
Характеристика й аналіз основних дефініцій дидактики у працях С. Гончаренка

ІІІ. ПЕДАГОГІЧНА МАЙСТЕРНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

Бекірова А.Р.
Теоретичні основи формування професійної суб'єктності в майбутніх учителів початкових класів у системі педагогічної освіти

Єрьоменко О.А.
Специфіка корекційно-педагогічної роботи з інтернет-залежними підлітками

Коліжук Г.В.
Сучасний стан та проблеми розвитку професійної компетентності вчителя початкових класів засобами інформаційно-комунікаційних технологій

Мерзлякова О.Л.
Діалогічні методи в педагогічній діяльності

Шапаренко Х.А.
Особливості педагогічної імпровізації в умовах освітнього процесу вищого навчального закладу

Шкіренко О.В.
Розвиток духовного потенціалу і цінностей майбутніх педагогів у процесі фахової підготовки

Чорновол-Ткаченко Р.С.
Формування професійного іншомовного спілкування майбутніх економістів в освітньому середовищі вищого навчального закладу

IV. ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ВИВЧЕННЯ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНИХ ЦИКЛІВ У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ І ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Рудевіч Н.В.
Методика формування проектної компетентності з протиаварійної автоматики у майбутніх інженерів автоматизації енергосистем

Спіціна А.М.
Формування конкурентноздатності в економістів у процесі вивчення фахових дисциплін

Пятак Н.М.
Особливості креативності студентів-дизайнерів тканини та одягу

V. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Гуменний О.Д., Падій І.
Використання хмарних сервісів для створення освітнього середовища

Житомирська Т.М.
Організаційні умови формування технічної культури студентів

Корнієнко В.С.
Розкриття суті професійної мобільності особистості в психолого-педагогічній літературі

Тупчій А.Ф.
Інноваційні технології як засіб професійної підготовки майбутніх фахівців обліку

Franc Małgorzata
T3/ZOOM w metodzie proektów

VI. ТЕОРІЯ ТА МЕТОДИКА ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИРОБНИЧОЇ, ВИРОБНИЧОЇ ТА НАВЧАЛЬНОЇ ПРАКТИК У ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ І ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Кулалаєва Н.В.
Педагогічні особливості трансляції фахового досвіду кваліфікованим робітникам будівельного профілю

Шамралюк О.Л.
Технологічна культура майстра виробничого навчання: сутність і стан дослідження

УДК 377:378.09

Рябова Зоя Вікторівна,
доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри
управління навчальним закладом і педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»,
м. Київ

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ОСВІТИ В НАВЧАЛЬНОМУ ЗАКЛАДІ

Анотація. У статті надається сутність та розкриваються аспекти моделювання процесу управління якістю освіти в навчальному закладі. Описуються етапи факторно-критеріального моделювання. Розкривається механізм управління якістю освіти в навчальному закладі шляхом використання відповідної моделі моніторингу.

Ключові слова: модель, моделювання, модель моніторингу, якість освіти, кваліметричний підхід.

Постановка проблеми. Управління якістю освіти в навчальному закладі на сьогодні є найактуальнішим питанням. Для цього необхідно визначити рівень забезпечення якості освіти у навчальному закладі й створити її стандарт, що передбачає побудову відповідної моделі якості освіти у закладі. Модель (від лат. modulus – міра, аналог, зразок) – це опис об'єкта дослідження (предмета, явища або процесу) будь-якою формалізованою мовою, що складений із метою вивчення його властивостей. Модель може бути представлена у вигляді схеми, структури, знакової системи, відображення, макета, зображення та ін. Вважається, що модель – це копія оригіналу (об'єкта дослідження) для його пізнання та визначення умов і особливостей при використанні у повсякденному житті.

Аналіз останніх досліджень. Розкриття сутності поняття «якість», «якість освіти», «якість надання освітніх послуг» присвячені роботи таких авторів як Г. Азгальдов, С. Воровщиков, О. Локшина, Т. Лукіна, В. Лунячек, О. Ляшенко, О. Овчарук, Е. Райхман, Н. Селезньова, О. Суббето, Д. Татьянченко та ін.

Характеристика моделювання та технологія його застосування під час проведення наукових досліджень розкрито в роботах Н. Аминова,

А. Большукіної, Т. Борової, Л. Даниленко, О. Дахіна, Г. Єльникової, Л. Лузан, В. Маслова, В. Монахова, В. Пікельної, Г. Полякової, О. Почуєвої, В. Ростовської, Роберта Ю. Шеннона, Т. Сорочан, Г. Тимошко та ін.

Кваліметричний підхід у педагогіці взагалі й під час організації та проведення моніторингових досліджень зокрема розкрито у роботах О. Ануфрієвої, Г. Дмитренка, І. Драч, Г. Єльникової, О. Єльникової, В. Камишина, О. Касьянової, В. Олійника, Л. Покроєвої, З. Рябової та ін.

Зазначимо, що аналіз наукових джерел дає підставу для твердження, що серед науковців немає повної узгодженості щодо цього поняття. Ми проаналізували деякі роботи [1; 2, с. 21-22; 3; 7, с. 184-260; 9; 12] і визначили, що модель є спрощеним аналогом до об'єкта дослідження, відтворенням його властивостей в ідеальному вигляді. Це штучно створена копія об'єкта дослідження у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, який відображає у простому вигляді його структуру, властивості та взаємозв'язки.

Метою статті є розкриття сутності моделювання процесу управління якістю освіти в навчальному закладі шляхом факторно-критеріального моделювання та проведення відповідних моніторингових процедур.

Виклад основного матеріалу. Розглянемо типологію моделей та їх основні характеристики. Спираючись на роботи О. Дахіна, зазначимо, що в науковій літературі виділяють такі типи моделей: фізичні моделі, які мають подібну з оригіналом природу; матеріально-математичні моделі, у яких фізична природа відрізняється від прототипу, але існує математичний опис оригіналу; логіко-семіотичні моделі, які характеризуються наявністю конструкцій зі спеціальних знаків, символів і структурних схем [2]. Усі типи моделі взаємопов'язані і можуть доповнювати, або бути складовими одна одної. Моделі, що використовують при моделюванні освітніх процесів, належать до другого та третього типу [2]. Вони можуть бути нормативними у тому випадку, якщо образ, який створено, показує, чого можна досягти в майбутньому при заданих умовах, але використовуючи існуючі

показники [7].

Побудова моделі є моделюванням. Існують загальновизнані етапи створення моделі [2; 5; 7; 9; 10]. Вони є такими: постановка завдання; побудова моделі; перевірка розробленої моделі на достовірність експериментальне випробування моделі (застосування); оновлення моделі; постановка мети розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі; вичленовування основних компонентів педагогічної системи, які становлять її сутність; виявлення об'єктивно існуючих взаємозв'язків між компонентами системи; переведення компонентів системи на абстрактну мову (символіку); вибір способів зображення моделі та її побудова.

У педагогіці моделюють зміст освіти, навчальну і педагогічну діяльність, механізми вимірювання результатів. У зв'язку з цим виділяють модель навчання, що визначається як зміст освіти, педагогічну техніку, систему методів, прийомів, організаційних форм навчання, які і складають дидактичну основу моделі (рис. 1). Також у педагогіці зустрічається і таке поняття, як освітня модель, яка має свої різновиди (семіотична, імітаційна, соціальна).

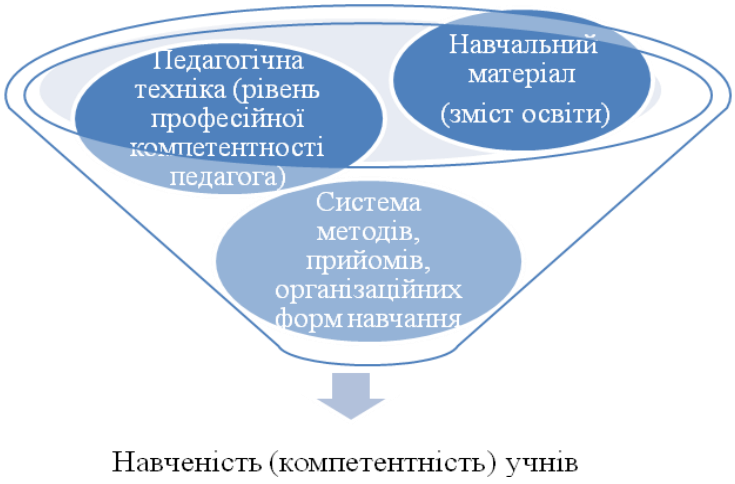


Рис.1 Дидактична основа моделі навчання

Змістовно розкриваючи сутність освітньої моделі, акцентуємо, що вона є логічною системою відповідних елементів, які включають цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління навчальним

процесом, навчальних планів та програм. Завданням цієї моделі є допомога у побудові навчальних планів і програм, різних способів організації навчання, управління навчальним процесом, визначення критеріїв ефективності технології, видів і способів контролю, оцінювання тощо [7].

Разом із педагогічним моделюванням у науковій літературі є педагогічне проектування, під яким розуміють створення моделей планованих (майбутніх) процесів, явищ тощо. Проаналізувавши роботи науковців [2, с. 48; 8, с. 16-25; 11, с. 608; 13, с.9-11], ми дійшли висновку, що проектування – це цілеспрямована науково-практична діяльність щодо вирішення проблем шляхом передбачення, задуму, складання плану та застосування в умовах, близьких до реальних. До складу проекту входять конкретні моделі або модулі. Певний порядок побудови проекту є проектуванням.

Проект, як і модель, має етапи побудови: формулювання проблеми, мети проекту; висування ідей, що можуть сприяти вирішенню протиріч у даній проблемі; побудова ідеальної моделі об'єкта управління; установлення способу замірювання очікуваних результатів; процес реалізації проекту з моніторинговим відстеженням (безупинна діагностика, аналіз і коректування проектної діяльності); заключний етап: узагальнення результатів, висновки.

Компонентами педагогічного проектування є мета, об’єкт, суб’єкт, засоби, методи здійснення та його результат. Результатом освітнього проектування є створення проекту інноваційної моделі навчально-виховної системи.

Аналізуючи поняття педагогічного моделювання та проектування, ми погоджуємося з точкою зору О. Мойсєєва, що проектування (у вузькому смислі – створення ідеальної моделі нової системи управління) може розглядатися як синонім до моделювання.

Однак при розгляданні проектування як спеціально організованої людської діяльності моделювання виступає його частиною [8, с. 27]. Такої ж точки зору дотримується й О. Дахін, який стверджує, що при зіставленні

зазначених термінів відбувається їх змістове «вкладення». Тобто проект, як система, є підсистемою моделі та навпаки: саме проектування може складатися з часткових моделей.

Таким чином, моделювання і проектування не можна розглядати як синоніми. Головною відмінною особливістю моделювання є те, що при його здійсненні використовуються дані, отримані у минулому досвіді з метою його переосмислення, а проектування спрямоване на створення образу бажаної майбутньої педагогічної системи з використанням показників та умов, що є принципово новими.

У теорії проектування виділяють певні види моделей, які є часткою проекту: прогностична модель (її спрямовано на оптимальний розподіл ресурсів і конкретизацію цілей); концептуальна модель (її засновано на інформаційній базі даних і програмі дій); інструментальна модель (за її допомогою можна підготувати засоби виконання і навчити підлеглих працювати з педагогічними інструментами); модель моніторингу (її призначення полягає у створенні механізмів зворотного зв'язку і способів коректування можливих відхилень від планованих результатів); рефлексивна модель (її створюють для вироблення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій) [2].

Аналіз визначення й характеристики термінів і процесів моделювання та проектування дає змогу зробити висновок про їх спільність. Зіставивши етапи проектування та моделювання, ми приходимо до висновку, що вони майже ідентичні. Різниця полягає у всебічності вивчення проблеми, масштабності застосування та визначенні різноманітних шляхів реалізації.

Усе вищезазначене дає підставу для визначення, що педагогічне моделювання органічно пов’язане з педагогічним проектуванням і складає його частку. Тому при управлінні якістю освіти в навчальному закладі розробляються і ефективно використовуються як проекти, так і моделі, хоча необхідно ствердити, що в основному застосовується педагогічне проектування. Це підтверджується тим, що моделі якості освіти у

навчальному закладі спрямовані на забезпечення майбутнього результату діяльності освітньої системи. Вони використовуються як механізм зворотного зв'язку та спосіб коректування відхилень від запланованих результатів і включають, як частку, моделі навчальної діяльності та рівня навченості учнів, які використовують показники, що отримані в минулому. Це підтверджується і встановленням ступеня реалістичності, конкретизацією задач, узагальненням результатів, висновками та представленням досвіду застосування педагогічній громадськості, що характеризує педагогічну модель із позицій проектування.

Необхідно зазначити, що в галузі освіти в основному використовується моделювання. Це пов'язано з тим, що при створенні ідеального образу об'єкта дослідження використовуються показники діяльності системи, що були отримані у минулому.

Процес створення моделі управління якістю освіти в навчальному закладі є створенням моделі ідеального стану управління розвитком навчально-виховного процесу через розвиток навчальної діяльності учнів, показників їх навченості та рівня компетентності. У цій моделі відображається стандарт випускника навчального закладу (сукупність сформованих компетентностей), механізм зворотного зв'язку та засоби встановлення і розв'язанням проблем, які заважають досягти запрограмованого результату [7; 8].

Механізмом управління якістю освіти в навчальному закладі є використання моделі моніторингу. Під моніторингом розуміють комплекс процедур для спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта й спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта (наприклад, стандарту) [4].

За Г. Єльниковою, сутність концепції моніторингу полягає в синхронності процесів спостереження, вимірювання, вироблення на цій основі нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення. Таким

чином, моніторинг функціонально пов’язаний з усіма етапами управління, утворюючи з ними замкнений цикл регулювання. «Виходом» моніторингових процедур є база показників нового, більш високого рівня організації керованого об’єкта. Особливістю моніторингу є те, що в процесі його здійснення інформаційну систему управління неможливо відділити від системи прийняття рішення [4]. Отже, це дійсно вища форма інформаційної діяльності управлінця і вища форма функціонування системи інформаційного забезпечення управління, що приводить до появи універсального типу мисліяльності керівника в прийнятті управлінського рішення.

Зазначене вище є сутністю моделі моніторингу якості освіти в навчальному закладі. Технологічно модель моніторингу якості освіти здійснюється на основі факторно-критеріального моделювання, що у своєму підґрунті має побудову ідеальної моделі (норми-зразка) об’єкта, що досліджується. В управлінській діяльності факторно-критеріальне моделювання використовується для оцінювання рівня розвитку стану будь-якого об’єкта управління.

Дану технологію для використання в освіті було запропоновано Г. Дмитренком та адаптовано до управління освітніми процесами науковою школою Г. Єльникової.

Сутність її полягає в тому, що при факторно-критеріальному моделюванні реалізується один із найголовніших принципів кваліметричного підходу: урахування взаємозв’язку між складними та простими властивостями об’єкта через створення відповідної моделі бажаного стану об’єкта управління (якість), через декомпозицію властивостей об’єкта (від англ. decomposition – розкладання), що відбувається шляхом виділення основних параметрів його розвитку (властивості 1-го порядку), факторів (складних властивостей 2-го порядку) та критеріїв вияву факторів (простих властивостей 3-го порядку). Іншими словами, відбувається створення нормативної моделі (еталону), за допомогою якої оцінюється стан розвитку об’єкта управління та відбувається його спрямування на розвиток. Таким

чином, створюється інструментарій оцінювання стану об’єкта, що називається факторно-критеріальною моделлю, або нормою-зразком, або кваліметричним еталоном (стандартом). Він дає можливість у кількісному вияві відобразити ступінь досягнення об’єктом управління визначеного стану [10].

Наприклад, об’єктом управління, при забезпеченні якості освіти у навчальному закладі, є навчальна діяльність учня. Для встановлення її рівня здійснюється факторно-критеріальне моделювання, унаслідок якого створюється модель (стандарт) навчальної діяльності учня, якій в ідеалі повинен відповідати рівень розвитку навчальної діяльності кожного учня. Факторно-критеріальна модель (стандарт) навчальної діяльності учня наведена в додатку.

Використовують розроблену факторно-критеріальну (кваліметричну) модель навчальної діяльності учня таким чином: відбувається порівняння даної моделі з існуючим станом рівня навчальної діяльності учнів і на цій основі робляться оціночні судження (кількісний опис якості об’єкта). Далі відбувається застосування моделі моніторингу.

Здобуті оціночні судження (кількісні показники) виконують функцію зворотного зв’язку між станом розвитку навчальної діяльності учня та педагогічними впливами вчителя. Дані, які отримує вчитель, дають йому можливість ретельніше планувати свою діяльність та передбачати її наслідки. Повторні зрізи можуть вказати на ефективність застосованих заходів і допомогти відстежити динаміку розвитку навчальної діяльності як кожного учня, так і класу взагалі, а також з′ясувати причини відставання деяких учнів та провести вчасні коригування їх навчальної діяльності.

Для полегшення обробки отриманих показників використовують табличний редактор Excel. Факторно-критеріальна модель навчальної діяльності учня оформлюється у відповідну таблицю (додаток), яка створюється в Excel. Отримані показники автоматично заносяться в дану таблицю, на їх основі будуються відповідні діаграми, за допомогою яких

можна відстежити динаміку розвитку як окремих компонентів навчальної діяльності, так і її в цілому. Також можна відстежувати навчальну діяльність як окремого учня так і цілого класу.

Для оцінювання стану навчальної діяльності учня використовують метод експертної оцінки. Експертами виступають: учитель (класний керівник, або той хто викладає цей предмет у школі), сам учень, може бути заступник директора з навчально-виховної роботи, керівник методичного об'єднання, батьки тощо.

Оцінювання здійснюється за визначенням рівня: високий рівень – виставляється 4 бали, достатній – 3, середній – 2, низький – 1 бал. Кожний експерт виставляє відповідний бал кожному критерію. За принципами кваліметрії оцінка виставляється в частках одиниці, оскільки немає нічого більш цілого, ніж одиниця.

Оцінка в частках одиниці знаходиться за таким правилом: наприклад, Усього було 4 експерти, тому максимально вони могли поставити 16 балів. Суму, яку набрав учень по кожному фактору, необхідно розділити на максимальну кількість балів і ми знайдемо його оцінку в частці одиниці (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Фрагмент експертної оцінки навчальної діяльності учня

№ Фактори	Експерт				∑	Оцінка
	Учитель	Заст. з НВР	Учень	Батьки		
1. Уміння визначати освітні потреби	3	2	3	4	12	0,75
2. Уміння виділяти пріоритети	3	3	3	2	11	0,7
3. Уміння зв'язувати навчальні дії з власними інтересами	3	2	2	2	9	0,56
					∑	0,67

Усього нами виділено 18 факторів, які мають вплив на стан навчальної діяльності учнів. По кожному фактору виставляється оцінка та сумується. Потім отриманий результат поділяється на 18 (максимально по кожному фактору можна було отримати 1 бал).

Після аналізу отриманих результатів – робляться висновки:

до 0,5 – рівень розвитку навчальної діяльності не відповідає вимогам ЗНЗ;

0,51-0,55 – початковий рівень розвитку навчальної діяльності;

0,56-0,65 – середній рівень розвитку навчальної діяльності;

0,66-0,75 – достатній рівень розвитку навчальної діяльності;

0,76-1 – високий рівень розвитку навчальної діяльності.

Але отримані висновки при одноразових замірах не можуть використовуватися для вироблення уявлення про ступінь розвитку навчальної діяльності учнів. Необхідно проводити декілька замірів й аналізувати їх динаміку і вже на цій основі приймати певні управлінські рішення.

Аналіз динаміки показників є сутнісною характеристикою моніторингу. При його проведенні формуються відповідні таблиці (див. таблицю 2) та діаграми (рис. 2).

Таблиця 2

Зведена таблиця часткової оцінки розвитку компонентів навчальної діяльності учня НЗ

Часткова оцінка факторів за семестрами _____ навчального року Клас_____ ПІБ_____										
Фактор	Поточна оцінка	Початок І семестру	І тема	ІІ тема	За І семестр	Початок ІІсеместру	І тема	ІІ тема	ІІІ тема	За ІІсеместр
1	0,16	0,15	0,16	0,14	0,16	0,14	0,17	0,18	0,15	0,11
2	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,12	0,13	0,14	0,11	0,12
3	0,13	0,14	0,14	0,15	0,15	0,14	0,13	0,14	0,12	0,15
4	0,09	0,09	0,1	0,09	0,1	0,1	0,09	0,05	0,05	0,09
5	0,03	0,004	0,03	0,03	0,04	0,05	0,04	0,03	0,05	0,05
6	0,10	0,12	0,11	0,12	0,12	0,12	0,13	0,13	0,11	0,13
7	0,63	0,62	0,66	0,65	0,69	0,67	0,69	0,67	0,59	0,65
∑	1,26				1,38	1,34				1,3

За допомогою вищезазначених таблиць та діаграми відстежується динаміка змін (позитивні, або негативні), яка відбувається при розвитку навчальної діяльності учня. Після аналізу отриманих результатів – робляться

висновки, на підставі яких, у разі необхідності, проводиться коригування процесу формування як самої навчальної діяльності, так і окремих її складових, або створюються умови для самокорекції з боку учня, що є необхідною умовою оволодіння учнем прийомами самоорганізації.

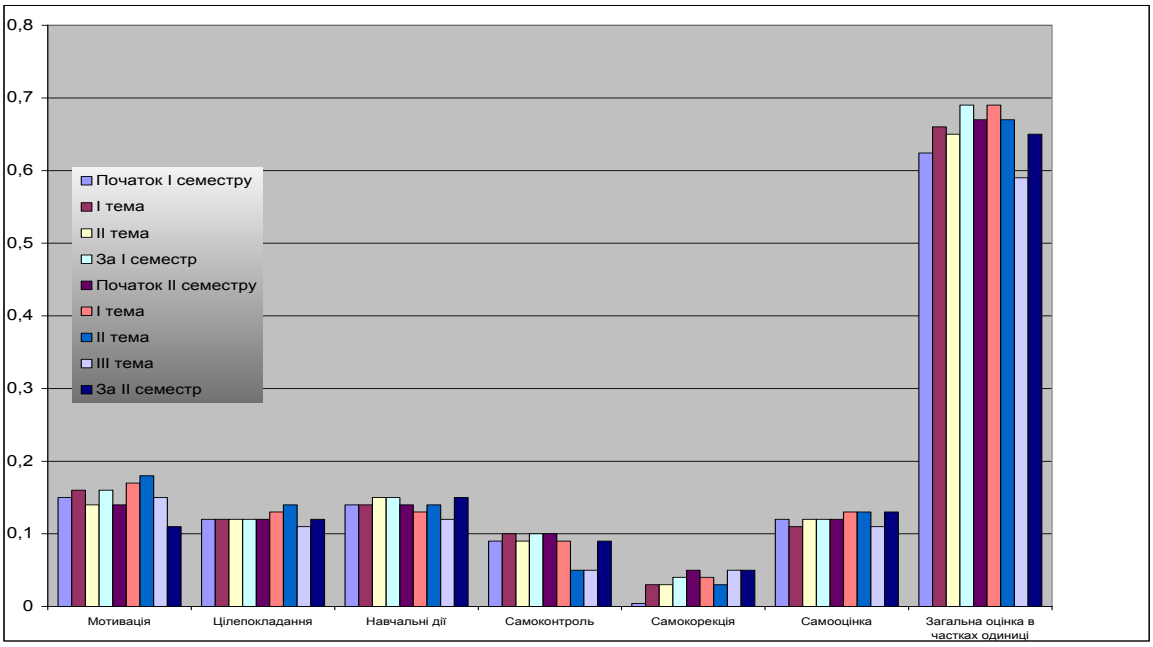


Рис. 2 Розвиток компонентів навчальної діяльності учня загальноосвітнього навчального закладу

За допомогою вищезазначених таблиць та діаграм відстежується динаміка змін (позитивні, або негативні), яка відбувається при розвитку навчальної діяльності учня. Після аналізу отриманих результатів – робляться висновки, на підставі яких, у разі необхідності, проводиться коригування процесу формування як самої навчальної діяльності, так і окремих її складових, або створюються умови для самокорекції з боку учня, що є необхідною умовою оволодіння учнем прийомами самоорганізації.

За допомогою проведення моніторингових процедур із використанням факторно-критеріального моделювання суто інформаційне навчання обов’язково поступиться мотиваційному, коли на першому плані свідоме формування навчальної діяльності з боку учнів, а вчитель, відстежуючи процес, тільки допомагає їм у кожній конкретній навчальній ситуації використовувати всі можливості та розвивати власні здібності, отримуючи

впевненість у своїх діях. Також необхідно підкреслити, що тільки учень, який чітко уявляє мету свого навчання, буде творчо вчитися та активно опановувати зміст освіти, доповнюючи його особистісною складовою. Такий учень зможе в навчальній діяльності не тільки виділити дію, а й відстежити процес її виконання, проконтролювати результат, відкоригувати його та оцінити. А це необхідна умова для формування високого рівня життєвої компетентності учня. Таким чином, як результат факторно-критеріального моделювання розробляється еталонна модель об'єкта управління. При її використанні відбувається об'єктивне визначення ступеня досягнення цим об'єктом управління бажаного (визначеного) стану (результату).

Висновки. Отже, можна стверджувати, що використання моделювання при управлінні якістю освіти в навчальному закладі забезпечить обґрунтування сутності об'єкта управління та сприятиме визначенню і практичному апробуванню умов його розвитку. А це, у свою чергу, сприятиме позитивній динаміці змін у діяльності навчального закладу взагалі та кожного суб'єкта навчально-виховного процесу зокрема, що забезпечить якість надання освітніх послуг цим закладом. І як результат – висока професійна компетентність педагогічного колективу та високий рівень навчальних досягнень учнів.

Використана література

1. Бондар В. І. Теорія та технологія управління процесом навчання в школі / В.І. Бондар – Київ: ФАДА ЛТД, 2000. – 191 с.
2. Борова Т. А. Самокорекція процесу засвоєння знань учнями основної школи / автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. – Київ: ЦІППО АПН України, 2001. – 20 с.
3. Дахин А. Н. Педагогический мониторинг: концепция и применение. / А. Н. Дахин. - Електронний ресурс – Режим доступ до ресурсу: http://www.iuro.websib.ru/dak.htm/ .
4. Диагностика и мониторинг в управлении образовательным процессом: методическое пособие / Под ред. Т. Ф. Есенковой, С. Н. Митина, В. В. Елисеева. – Ульяновск: ИПК ПРО, 2000. – 60 с.
5. Єльникова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: кол. монографія / Г. В. Єльникова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін.; за заг. та наук. ред. Г. В. Єльникової. – Київ: 2009. – 480 с.
6. Кальней В. А. Технология мониторинга качества обучения в системе «учитель-ученик»: метод. пособ. для учителя / В. А. Кальней, С. Е. Шишов. – Москва:

Педагогическое общество России, 1999. – 86 с.

7. Полякова Г. А. Управління навчальним процесом на основі освітнього моніторингу / Г. А. Полякова // Сучасні проблеми гуманізації та гармонізації управління: матер. другої міжнар. міждисциплінарної наук.-практ. конф. / Українська Асоціація «Жінки в науці та освіті», Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна. – Харків, 2001. – С. 221–222.

8. Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів загальноосвітнього навчального закладу: наук.-метод. посіб. / З. В. Рябова. – Харків: Гімназія, 2004. – 72 с.

9. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті: монографія / З. В. Рябова. – Київ: Педагогічна думка, 2013. – 268 с.

Рябова Зоя Викторовна,
доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой
управления учебным заведением и педагогики высшей школы
ДВУЗ «Университет менеджмента образования»,
г. Киев

МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ В УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Аннотация. В статье наводится сущность и раскрываются аспекты моделирования процесса управления качеством образования в учебном заведении. Описываются этапы факторно-критериального моделирования. Раскрывается механизм управления качеством образования в учебном заведении через использования соответствующей модели мониторинга.

Ключевые слова: модель, моделирование, модель мониторинга, качество образования, квалиметрический подход.

Ryabova Zoya V.,
doctor of pedagogical sciences, professor, head of department
management education institution and higher education pedagogy
DVUZ "Education Management University"
Kiev

MODELING OF THE QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATION IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Annotation. Article induced essence and reveal aspects of modeling the quality management process of education in the school. It describes the stages of quotient-criterial modeling. It reveals the mechanism of quality management education at school through the use of appropriate monitoring model.

Keywords: model, modeling, monitoring model, the quality of education, qualimetric approach.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 001.82 [34:008]:377-051

Радкевич Олександр Петрович,
кандидат юридичних наук, науковий співробітник
Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України,
м. Київ

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРАВОВОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано методологічні підходи та принципи розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти, розкрито методологічну сутність указаних підходів та принципів. Визначено, що, методологія дослідження проблеми має ґрунтуватися на єдності вимог основних (системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, середовищного, інформаційного, інтеграційного, технологічного) і, меншою мірою, додаткових (синергетичного, аксіологічного та ін.) наукових підходів, що дає змогу обґрунтувати теоретичні та методичні основи розвитку феномена. Розкрито суть основних педагогічних принципів.

Ключові слова методологічні підходи, принципи, розвиток правової культури, педагогічні працівники, заклади професійної освіти.

Постановка проблеми. Питання методологічного обґрунтування досліджень з теорії і методики професійної освіти завжди були актуальними, оскільки розвиток будь-якої науки може здійснюватися лише в тому випадку, якщо вона поповнюється новими фактами, накопичення та інтерпретація яких забезпечуються застосуванням науково обґрунтованих методів дослідження. У свою чергу, вибір методів дослідження залежить від сукупності теоретичних принципів, що становлять основу дослідження.

Аналіз останніх досліджень. Як слушно зазначає С. Гончаренко, успішне педагогічне дослідження основується на загальних і конкретно-наукових підходах та принципах, які компанують зміст методології педагогіки [1, с. 88].

Методологія – це система вихідних керівних принципів, методів і прийомів організації та побудови теоретичної і практичної педагогічної

діяльності, а також вчення про цю систему. Тобто, методологія – це вчення про методи наукового пізнання світу. Розвиток науки передбачає і розвиток методології. Будь-яке педагогічне дослідження має методологічний зміст, сформований на основі критичного аналізу ряду усталених понять, законів суспільного розвитку та ін.

Методологія (від грец. *methodos* – напрям дослідження або пізнання, теорія, вчення і *logos* – слово поняття) – «вчення про метод», «теорія методу».

У філософському словнику під редакцією М. Розенталя і П. Юдіна (1968), методологія визначена як «сукупність прийомів дослідження, що застосовуються в будь-якій науці» і як «вчення про метод наукового пізнання і перетворення світу» [2, с. 214].

Отже, методологія в загальному розумінні являє собою вчення про принципи створення, про основні закономірності розвитку, про форми і методи наукового пізнання. При цьому важливо зазначити, що саме вибір методології дослідження обумовлює об'єктивність і достовірність отриманого знання. Характеризуючи методологію дослідження, доцільно визначити основні методологічні підходи, на яких ґрунтується дослідження. Саме підхід є методологічним інструментом, методологічною основою, що сприяє вирішенню певних теоретичних та практичних педагогічних проблем.

Не зайве зазначити, що методології розвитку професійної освіти, аспектам підготовки фахівців важливої уваги надавали вчені: В. Андрущенко, С. Батишев, С. Гончаренко, М. Згуровський, І. Зязюн, В. Кремень, В. Луговий, П. Лузан, В. Манько, С. Мельник, С. Ніколаєнко, Н. Ничкало, В. Орлов, Л. Пуховська, В. Радкевич, О. Савченко, С. Сисоєва та ін.

Натомість поки що маємо констатувати відсутність системних досліджень з проблеми розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. Така ситуація уповільнює модернізацію педагогічного процесу, а найголовніше негативно позначається на запровадженні компетентнісно-орієнтованого навчання. Очевидно, нині означена проблема потребує систематизації, конкретизації та теоретичного узагальнення

напрацьованих наукових фактів, використання методологічних підходів до її розв’язання.

Різноманіття внутрішніх і зовнішніх чинників функціонування та розвитку освітнього процесу обумовлює існування різних підходів до його вивчення. У кожному конкретному дослідженні використовується сукупність підходів. Різні підходи не можуть оцінюватися з точки зору «краще-гірше ». У цьому випадку йдеться про адекватність відповідних підходів до предмета вивчення.

Метою статті є аналіз методологічних підходів та принципів розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. За результатами аналізу наукової літератури з проблем теорії і методики професійної освіти визначено та обгрунтовано систему пріоритетних взаємопов’язаних методологічних підходів до розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти. Зупинимося на вимогах визначених наукових підходів.

Системний підхід передбачає розгляд об’єкта дослідження (професійний розвиток педагогічних працівників закладів професійної освіти) як системи. Застосовуючи системний підхід, можна виявити компоненти системи і зв’язки між ними; визначити основні фактори впливу на систему; оцінити місце системи як підсистеми у більш загальній системі; виявити окремі елементи системи, на які буде здійснено вплив; вивчити процес управління системою; створити систему з ефективнішим функціонуванням; запровадити одержані результати в практику.

Інноваційні процеси в освітній практиці часто пов'язують з перетворенням реальних педагогічних систем, які спрямовані на досягнення певних цілей. Причому цілі, які реалізуються в педагогічних системах, утворюють ієрархію. Ієрархія цілей така:

– цілі суспільства (соціальне замовлення);
– позиція особистості;
– спільні цілі функціонування педагогічної системи;

– цілі функціонування педагогічної системи на різних рівнях її прояву та існування;
– цілі педагогічного процесу, що відображаються в його елементарних формах (урок, заняття, виховний акт, виховний захід) [3].

Освітні цілі визначаються з метою формування знань, умінь і навичок. Зауважимо, що знання включають в себе різні компоненти: факти, загальні поняття, причинно-наслідкові зв'язки, принципи і правила, закони, закономірності. Освітні цілі ставляться до різних компонентів знань.

Значущість системного підходу в педагогіці, науковій систематизації полягає не тільки в «розкладанні по поличках» вивченого матеріалу, а в дослідженні явищ у таких зв'язках, що розкривають їх істотні відносини. Системний аналіз дає змогу виділити деякі особливо важливі для ефективного функціонування педагогічної системи підсистеми. Всі підсистеми діалектично складно взаємодіють. Системний аналіз орієнтує дослідника на вивчення можливих видів взаємодії підсистем, на виявлення найбільш сприятливих умов функціонування всієї системи.

Зауважимо, що правова культура як системне утворення характеризується певними ознаками, основними з яких є такі: зв'язок з іншими системами; наявність в структурі системоутворюючих зв'язків, які об'єднують компоненти і елементи як складові єдиної системи; цілісність; наявність внутрішньої структури; організованість; впорядкованість і т. п. На наш погляд, саме в такому аспекті В. Сальніков визначає правову культуру як «особливе соціальне явище, що може бути сприйнято як якісний правовий стан особистості і держави, який підлягає структуризації за різними ознаками» [4, с. 302]. У межах системного підходу правова культура розглядається як певна множина елементів, взаємозв'язок яких зумовлює її цілісність, а властивості правової культури як цілісної системи визначаються специфікою її структури, особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками [4, с. 221].

Системний підхід уможливлює здійснення дослідження у взаємозв’язку всіх складників правової освіти: прогнозування, управління підготовкою кадрів, забезпечення якості освітнього процесу матеріально-технічної бази тощо.

Науковці акцентують увагу, на тому, що системний підхід дає змогу структурувати педагогічний процес, передбачаючи аналіз і синтез, створюючи умови синхронної реалізації дослідження з позицій диференціації й цілісності, тобто взаємодоповнюваності тощо [5]. Отже, змістовна і організаційно-методична сутність процесу застосування системного підходу в сучасній педагогіці можна розкрити у таких положеннях:

- метою застосування системного підходу є оптимізація системи, що розуміється як функція граничної корисності;
- системний підхід потребує розгляду явищ або процесів в їх цілісності та розвитку;
- цілі системи визначаються не в межах окремих підсистем, а з точки зору системи в цілому;
- розвиток системи розуміють як процес переходу її з одного рівня на інший - вищий, більшою мірою наближений до оптимального стану;
- системний підхід ґрунтується на методах індукції (від одиничного до загального) і синтезу (об’єднання цілого з частин), які є основою процесу вдосконалення систем;
- процеси оптимізації і вдосконалення системи не тотожні, адже не можна добитися оптимізації шляхом вдосконалення дій окремих підсистем.

Системний підхід у педагогіці реалізується через такі методи:

- системний аналіз або педагогічний аналіз. Під педагогічним аналізом розуміють метод пізнання педагогічної реальності і його окремих об'єктів з метою пояснення природи і виявлення специфіки;
- метод структурного аналізу. Дає змогу переходити від емпіричних даних про педагогічний об'єкт до цілісного подання з опорою на знання його складу і внутрішньої природи;

– метод порівняльного аналізу. Цей метод лежить в основі зіставлення і розрізнення педагогічних об'єктів,а також є різновидом і засобом педагогічного аналізу;
– методи педагогічного моделювання та проектування.

Таким чином, за допомогою системного підходу в дослідженні можна досягти принципово вагомого ефекту – розглянути об’єкт дослідження у формі ієрархічної моделі.

У межах педагогічного дослідження запропоновано принципово новий підхід до розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти, суть якого полягає у системному поєднанні можливостей правової самоосвіти, заходів у міжкурсовий період підвищення кваліфікації та власне форм післядипломної освіти з системним наповненням соціально-правовим складником професійної компетентності педагогів.

Наступним методологічним підходом розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти, є *компетентнісний*. Достатньо уваги приділили проблемі компетентнісного підходу в освіті вітчизняні і зарубіжні вчені: Н. Авшенюк, І. Бех, Н. Бібік, Л. Ващенко, Е. Зеєр, І. Зимня, І. Зязюн, Л. Лузан, О. Овчарук, О. Пометун, Л. Пуховська, В. Радкевич, Л. Сохань, А. Хуторський та ін. Саме компетентнісний підхід у всіх своїх значеннях і аспектах найбільш глибоко відображає основні аспекти процесу модернізації професійної освіти. Відповідно до цього положення сформовано твердження, що компетентнісний підхід:

– дає відповіді на запити освітньої сфери;
– проявляється як оновлення змісту освіти у відповідь на змінну соціально-економічну реальність;
– як узагальнена умова здібностей людини ефективно діяти у виробничій сфері;
– представляється радикальним засобом модернізації сучасної професійної освіти [3].

Таким чином, компетентнісний підхід, з нашої точки зору, найбільш точно відображає суть модернізаційних процесів у сфері професійної освіти, так як характеризується такими вміннями, здібностями, особистісними характеристиками, які повинні безпосередньо використовуватися в практичній діяльності і формуватися через особистісний досвід, забезпечуючи об'єктивну потребу суспільства у висококваліфікованих та конкурентоздатних педагогічних працівниках закладів професійної освіти з високим рівнем правових знань, умінь, навичок, соціальної правосвідомості. У той же час, компетентнісний підхід розширює сферу впливу освіти на особистість за рахунок установки на саморозвиток у всіх видах життєдіяльності (пізнавальної, професійної, соціальної, особистісної), обумовленою необхідністю постійного удосконалення правової обізнаності, здатностей трансформації правових знань педагогів закладів професійної освіти у правомірну поведінку вихованців і передбачає якісно іншу систему оцінки готовності педагогічних працівників до продовження навчання і успішної адаптації до швидко мінливого суспільства.

Компетентнісний підхід базується на тому, що результат навчання – це не індивідуальні знання, вміння, а компетентності. При такому підході суть розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти полягає не тільки в оволодінні викладачами певною системою інформації, а в набутті здатностей оперувати нею, розробляти та проектувати свою педагогічну діяльність, у вміннях творчо використовувати правові знання та досвід у фаховій діяльності, а також в організації самостійного розвитку правової культури керівників, викладачів, майстрів виробничого навчання закладів професійної освіти. За такого підходу забезпечується підготовка компетентних фахівців. Приміром, В. Радкевич [7] підкреслює, що підхід, заснований на компетентності, є важливою концептуальною основою для впровадження сучасної системи принципів відбору та структурування змісту освіти, що сприяє досягненню високого рівня знань, досвіду, усвідомлення для ефективного здійснення фахової діяльності.

Результати теоретичного аналізу проблеми дослідження дають змогу дійти висновку, що правова компетентність виражається в умінні виконувати конкретну практичну педагогічну діяльність на засадах права, поглибленому знанні нормативних актів та законів; у здатності покладатися на нормативно-правову базу при здійсненні наукової та викладацької діяльності; у розумінні правових засад діяльності всіх учасників освітнього процесу в закладах професійної освіти та методів правового регулювання їх відносин; у ціннісному відношенні до права як частини педагогічної діяльності; бажанні та спроможності убезпечувати та запроваджувати правові відносини у фаховій діяльності.

Правову культуру педагогічних працівників закладів професійної освіти розглядаємо як комплекс правових цінностей і норм, що включає правову компетентність педагога, має діалектичний характер і охоплює всі сфери професійно-педагогічної діяльності особистості.

Застосування компетентнісного підходу до дослідження розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти дає змогу оптимізувати професійну підготовку шляхом створення найбільш доцільних алгоритмів технологій навчання. Ці технології спрямовані на підвищення ефективності професійної освіти, оптимізацію зусиль педагогічних працівників для підвищення творчого потенціалу та інших характеристик усіх суб’єктів розвитку правової культури.

У розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти важливе значення має врахування особливостей *діяльнісного підходу,* який бере свій початок у психології та передбачає розгляд об’єкта реальності в єдності змісту та структури людської діяльності.

Суть діяльнісного підходу розкрито в дослідженнях Б. Ананьєва, Н. Брюханової, В. Козакова, О. Леонтьєва, А. Осницького, С. Рубінштейна, Ю. Татура та ін. Діяльність характеризується своєрідною психологічною структурою: мета, мотив, безпосередні дії, умови і засоби реалізації дії, результат. Діяльнісний підхід потребує спеціальної складної роботи з організації

професійно-педагогічної діяльності на засадах переведення особи в позицію суб'єкта спілкування, пізнання і праці. Для цього необхідно навчити педагогічних працівників закладів професійної освіти цілепокладанню, плануванню і організації діяльності, самоаналізу і способам якісного оцінювання результатів своєї діяльності.

Діяльнісний підхід стосовно розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти означає, що спілкування, навчання є основними факторами їхнього формування та вдосконалення. Для цього вони використовують мислення, від рівня розвитку якого залежить ступінь їхньої свободи і добробуту. Усвідомлене ставлення до навколишньої дійсності дає їм можливість реалізовувати функцію суб'єктів діяльності, які активно перетворюють світ і самих себе за допомогою оволодіння загальнолюдською культурою і самоаналізу результатів діяльності. Це є чинником розвитку в педагогічних працівників закладів професійної освіти рефлексивних здібностей, які спрямовані на самоаналіз, самооцінювання, корегування діяльності і взаємин із соціумом.

Отже, суть діяльнісної теорії навчання можна висловити кількома положеннями:

- кінцевою метою навчання є формування способу дій;
- спосіб дій може бути сформований тільки в результаті діяльності, яку, якщо вона спеціально організовується, називають навчальною діяльністю;
- механізмом навчання є не передача знань, а управління навчальною діяльністю;
- традиційно під змістом освіти розуміється досвід людства, який передається їм для засвоєння.

Раціональне зерно *діяльнісного* підходу у тому, що тільки в діяльності можна розвинути особистість, оскільки лише фіксація отриманих знань і вмінь у практичних діях забезпечує досягнення позитивних результатів, а сама діяльність заохочується потребами. Процес розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти є діяльністю і відбувається

в процесі діяльності, тому в дослідженні було використано положення діяльнісного підходу:

Діяльнісний підхід до відбору змісту, методів і форм навчання дає змогу педагогічним працівникам закладів професійної освіти реалізувати таку умову: органічна єдність систематичного вдосконалення правових знань, умінь та навичок як в системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, так і засобами правової самоосвіти. У нашому дослідженні в контексті діяльнісної методології розроблено діагностику рівнів сформованості правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти, спроектовано раціональні методи, методики і технології опанування викладачами, майстрами виробничого навчання сучасною правовою інформацією.

Учені: Ш. Амонашвілі, Г. Балл, І. Бех, С. Максименко, О. Савченко, А. Хуторський, І. Якиманська та ін. виявляють єдність думок у тому, що *особистісно-орієнтований* підхід як методологічне підґрунтя дослідження у своїй основі акцентує увагу на розвитку особистості, що дає змогу виявити і розвинути свої творчі можливості на основі самовдосконалення.

Теоретико-методологічним підґрунтям особистісно-орієнтованого підходу є ідеї гуманістичної педагогіки і психології, філософської та педагогічної антропології, змістовними аспектами застосування яких є суб'єктний досвід, шляхи і способи його аналізу і самоаналізу, актуалізації та самоактуалізації, вдосконалення і саморозвитку.

Центральною ідеєю особистісно-орієнтованого підходу є встановлення лінійної залежності процесу розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти від їх особистісних характеристик, насамперед від спрямованості особистості, ціннісних орієнтацій, що сформувалися, установок і домінуючих мотивів. Реалізація цієї ідеї на практиці передбачає врахування індивідуальних особливостей майбутніх кваліфікованих робітників, їх здібностей, інтересів і мотивів у процесі вибору форм, методів і технологій розвитку правової культури, а також звернення до їх індивідуального досвіду.

Отже, особистісно-орієнтований підхід переорієнтовує зміст професійно-правової освіти із процесу засвоєння та вдосконалення правових знань, набуття вмінь і навичок та скеровує його на розвиток особистісно-творчого потенціалу педагога, який займає активну позицію суб'єкта діяльності. Особистісно-орієнтований підхід уможливлює розглядати особистість педагогічного працівника як суб'єкта професійно-правової діяльності, який самостійно визначає її зміст, характер, способи здійснення і, тим самим спрямовує розвиток власної правової культури в освітньо-правовому середовищі закладу професійної освіти.

Середовищний підхід є окремою самостійною методологією науково-педагогічного дослідження, вагомий вклад в розвиток якої внесли Н. Гонтаровська, Е. Зеєр, Р. Кассина, В. Кремень, С. Лещук, Ю. Мануйлов, О. Ярошинська, В. Ясвин та ін. Суть середовищного підходу в методологічному плані – це підхід до людини з боку природного і соціального оточення, що перетворювався суб'єктом управління в середовище його формування і розвитку. В теоретичному плані – це термінологічна система стратегії опосередкованого (через середовище) управління процесами формування і розвитку людської особистості; в технологічному сенсі – це система дій суб'єкта управління, що організовує середовище і керує його впливами [8]. Педагогічними завданнями дослідження людини в рамках середовищного підходу стає дослідження того, як людина сприймає освітнє середовище, як вона його конструює і як перетворює в освітню практику.

Необхідність розгляду освітньої практики людини як результату взаємодії людини з сучасним освітнім середовищем базується на філософському осмисленні людини, яке багато в чому будується на основі розуміння нового типу раціональності. Тип раціональності на базі культу розуму і науки зазнає модифікації. Розум – фундамент раціональності, коли він доповнюється чуттєвістю; інтуїтивно-образним прозрінням; всією суб'єктивністю людини. Освітня практика в контексті розуміння освітнього середовища як складної соціальної системи означає процес і результат взаємодії людини з освітнім

середовищем. Таким чином, сутнісними рисами середовищного підходу до організації освітнього процесу в інформаційному суспільстві є:

- розуміння педагога як особистості, яка знаходиться в безперервній взаємодії з освітнім середовищем й своєю поведінкою змінює його;
- цілісність і структурованість освітнього середовища як складної соціальної системи;
- побудова заснованого на принципах ефективної освітньої практики продуктивного способу включення педагога в освітнє середовище.

Варто додати, що методологія середовищного підходу в розв'язанні досліджуваної проблеми дає можливість вивчати ситуації опанування педагогічними працівниками закладів професійної освіти новітніми правовими знаннями, уміннями правового супроводу підготовки майбутніх кваліфікованих робітників та визнавати освітньо-правове середовище як провідне джерело набуття суб'єктами освітнього процесу особистісно-правового досвіду, розвитку правосвідомості і здатностей вирішення професійно-правових ситуацій.

У межах нашого дослідження методологія *середовищного* підходу визначає спеціально створене освітньо-правове середовище як засадовий чинник забезпечення правильної правомірної поведінки усіх суб'єктів освітнього процесу. Правовий складник освітнього середовища закладів професійної освіти витлумачено як сукупність умов, які впливають на цілеспрямовану правочинну взаємодію суб'єктів освітнього процесу і забезпечують продуктивне функціонування форм, методів та засобів опанування освітньою програмою з метою досягнення цілей компетентнісно-орієнтованої професійної освіти.

Серед теоретико-методологічних підходів, що застосовуються в даний час у педагогічних дослідженнях, на одне з перших місць виходить *інформаційний підхід*. Його значний методологічний потенціал полягає у вивченні природи, суспільства і людини. Він визнаний вченими в найрізноманітніших галузях наукового знання, обумовлює статус як фундаментального методу наукового пізнання в новій світоглядній парадигмі фундаментальної науки XXI століття. У той же час, даний підхід поки залишається одним з найменш розроблених і

недостатньо використовуваних, особливо в гуманітарних сферах. Його можливості поки недостатньо вивчені, не відпрацьований міждисциплінарний апарат реалізації для дослідження явищ різної природи. Фактично інформаційний підхід до дослідження означеної проблеми передбачає ефективне використання процесів одержання, збирання, аналітико-синтетичної переробки, зберігання, пошуку та розповсюдження інформації, пов'язаної зі змістом, методами, формами, технологіями розвитку правової культури педагогічних працівників.

Педагогічний процес, як будь-яка інша соціальна система, є інформаційним за своєю природою, оскільки передбачає оперування найрізноманітнішою інформацією. Більш того, його зміст полягає в діяльності з її перероблення і є інформаційним підґрунтям педагогічної дійсності. Інформація при цьому проявляє свою системоутворюючу функцію як по відношенню до педагогічного процесу в цілому, так і до будь-якого його замкнутого компонента. Тому ми вважаємо даний підхід до вивчення тих чи інших аспектів освітнього процесу надзвичайно продуктивним, виправданим і необхідним.

У теорії педагогіки інтерпретацію інформаційного підходу розглядали В. Казакевич, Л. Фішман, В. Якунін та ін. Визнаючи великі евристичні можливості сучасної теорії інформації, вченими вивчається інформаційна природа педагогічних явищ, виявляється специфіка інформаційного забезпечення педагогічного процесу, робляться спроби здійснити оцінку педагогічної інформації, оптимізувати на її основі освітній процес тощо. Для дослідження правової культури особистості педагогічного працівника закладу професійної освіти положення інформаційного підходу мають значні можливості в контексті використання законів, функцій, властивостей, методів і засобів інформації для формування когнітивного складника означеного феномена.

Базу для *інтеграційного підходу* до розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти становить інтеграція, тобто взаємозв'язок наук і навчальних дисциплін. Термін «інтеграція» походить

від латинського слова *integer* – цілий і розуміється як процес створення єдиного цілого. Тому «інтеграція як у більш об'ємному значенні розуміється не тільки як процес, але і як і результат створення нерозривно цілісного» [9].

Суть інтеграційного підходу полягає у здійсненні процесів об’єднання за усіма складовими освітнього процесу (зміст, форми, методи, засоби тощо), що спричинює: розширення педагогічних функцій (інтегративна функція); інноваційність навчання (інтегроване навчання); гарантоване досягнення міждисциплінарних цілей (інтегровані технології); нові результати навчання (всебічно розвинута особистість). У дослідженні інтеграційні процеси спрямовані на реалізацію інноваційних освітніх завдань – цілеспрямоване опанування педагогічними працівниками закладів професійної освіти цілісною системою правових знань і вмінь, розвиток їхніх здатностей професійно-правової діяльності, правового супроводу вихованців і т. ін.

Технологічний підхід до розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти характеризується спрямованістю освітнього процесу на підвищення результативності, інструментальності, інтенсивності здійснення правової підготовки. Технологічний підхід передбачає точне інструментальне управління освітнім процесом і гарантоване досягнення встановлених навчальних цілей. Технологічний підхід дає можливість реалізовувати педагогічні ідеї інформатизації та комп'ютеризації правової підготовки майбутніх кваліфікованих робітників. Сучасні педагогічні технології особистісно-орієнтованого і розвивального навчання, запропоновані Л. Виготським, В. Гальперіним, В. Давидовим, П. Лузаном, Д. Ельконіним та іншими, знаходять широке використання в освітньому процесі закладів професійної освіти. У нашому дослідженні застосування технологічного підходу дасть змогу розширити умови, ресурси, функціональні можливості розвитку правової культури педагогічних працівників за умови, що спроектовані педагогічні технології будуть відповідати основним ознакам педагогічної технології [10].

Крім розглянутих методологічних підходів, у дослідженні враховувалися вимоги *синергетичного, культурологічного, аксіологічного* підходів. Синергетичний підхід до розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти розглядає освітні процеси як відкриту систему, що перебуває в стадії розвитку, самоорганізації та самоврядування. Аксіологічний підхід полягає в гуманістичній орієнтації педагогічної діяльності на розвиток особистості майбутніх кваліфікованих робітників як основну мету, результат і головний критерій ефективності педагогічної взаємодії. Культурологічний підхід дає змогу вивчати розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти в контексті інтеграції педагогіки, права і культури.

Для цілеспрямованого розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти послуговуємося системою педагогічних принципів, головним з яких є *принцип розвивального і виховного навчання*. Цей принцип тісно поєднаний з основними принципами вищої професійної освіти, до яких відносимо: принцип професійної спрямованості навчання; принцип інтенсифікації, принцип професійної мобільності; принцип фундаментальності освіти; принцип модульності навчання; принцип інформатизації навчання.

Принцип професійної спрямованості є на сучасному етапі чи не найголовнішим у професійній освіті. Можна стверджувати, що професійна спрямованість виступає однією з центральних категорій професійної освіти. Саме цей принцип націлює на досягнення єдності професійного і правового складників професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників закладів професійної освіти, що посилює вплив правових знань на професійну підготовку майбутніх кваліфікованих робітників. Проведений аналіз наукових досліджень засвідчив, що відповідно до принципу професійної спрямованості професійно-педагогічна діяльність педагогічних працівників закладів професійної совіти має:

– будуватися на нерозривному зв’язку освітнього процесу з реальною практикою реалізації конкретних професійних функцій;
– формувати в учнів науково обґрунтовані уявлення про взаємозв’язок

основних аспектів права (законодавства в галузі освіти, трудового, цивільного, адміністративного права тощо) з педагогічною діяльністю;

– охоплювати професійно-спрямовані вміння правового регулювання педагогічної діяльності;
– забезпечувати професійну спрямованість особистості на правових засадах професійної діяльності.

Розвиток правової культури керівників, викладачів, майстрів виробничого навчання закладів професійної освіти має забезпечуватися як *безперервний процес,* суть якого виявляється як на рівні змісту, так і видів діяльності. У цьому контексті розвиток правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти відповідно до концепції ґрунтується на положеннях *принципу інтенсифікації.* Означений принцип пов'язаний із динамічним ускладненням характеру професійної діяльності та соціального життя, соціально-економічними та виробничими умовами, що стрімко змінюються, інтенсивним розвитком науки і сучасних технологій, що потребує максимального розвитку тих, хто навчається, формування їхньої готовності до напруженої інтелектуальної та практичної діяльності.

Реалізація принципу інтенсифікації для розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти потребує поступового нарощення активності і самостійності під час засвоєння змісту правових знань і вмінь з метою їх використання у професійній підготовці та вихованні майбутніх кваліфікованих робітників.

Принцип професійної мобільності на сучасному етапі, на наш погляд, – це, перш за все, здатність самостійно і вільно мислити, оцінювати події, творчо сприймати навчальні програми і пропоновану інформацію, здатність до критичного мислення, уміння знаходити нестандартні рішення в нових ситуаціях, уміння передбачати характер і хід змін, як у галузі, що вивчається, так і в суспільному розвитку. Системність розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти посилюється підчас дотримання в освітньому процесі положень таких часткових принципів: *раціональності,*

свідомості, відкритої позиції, діалогової взаємодії, цивілізованості економічної діяльності та правової культури.

Становлення правової держави має ґрунтуватися на законних методах економічного зростання. У зв'язку з цим набуває актуальності *принцип раціональності*. Це означає здатність до здійснення раціональних дій у виконанні службових обов'язків, застосування правозахисних заходів упливу на економічні відносини.

Принцип свідомості виявляється не тільки в осмисленні змісту навчального матеріалу, а й в правильному розумінні значення мети формування правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. Він полягає в цілеспрямованому активному сприйнятті досліджуваних явищ, їх осмисленні, творчому переробленні та застосуванні. Практична реалізація принципу свідомості здійснюється шляхом дотримання правил: перевірка його корисності, усвідомлення діяльності. Принцип свідомості передбачає здатність педагогічних працівників закладів професійної освіти правильно висловлювати думки, позитивне і зацікавлене ставлення до досліджуваного явища, ступінь самостійності дій: чим він вищий, тим свідоміше засвоюються знання.

Принцип відкритої позиції. Ставлення до педагогічних працівників закладів професійної освіти як до рівноправних учасників суб'єкт-суб'єктної взаємодії сприяє засвоєнню знань, які здобуваються у спільній діяльності. Цей принцип передбачає не лише наслідування правових знань, а й встановлення довірливих взаємин. Принцип передбачає здатність суб'єктів правових відносин, по-перше, до сприйняття правової культури як професійної цінності, по-друге, до розвитку власних цілей у взаємозв'язку економічної діяльності і правової культури.

Принцип діалогової взаємодії заснований на тому, що діяльність суб'єкта освітньої діяльності зумовлена діалоговою природою процесів навчання і спілкування. Значення даного принципу для нашого дослідження відіграє важливу роль у розвитку суб'єктної позиції педагогічних працівників закладів професійної освіти, зокрема в аспекті їхньої здатності формулювати і

відстоювати власну думку. Важливо, щоб ця думка мала під собою серйозну теоретичну базу. Реалізація цього принципу передбачає насиченість змісту навчального матеріалу правовим матеріалом, інтерпретацію знання у формі діалогу, подолання його вузького розуміння як спору і усвідомлення прагнення до знаходження істини, згоди.

Принцип цивілізованості економічної діяльності та правової культури педагогічних працівників означає, що правові рішення в галузі економіки мають прийматися на досить високому професійному рівні. Соціальна взаємодія суб'єктів права в галузі економіки потребує ґрунтовного знання новітніх економічних реформ і технологій.

Висновки. Таким чином, методологія дослідження проблеми розвитку правової культури педагогічних працівників закладів професійної освіти має ґрунтуватися на єдності вимог основних (системного, компетентнісного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого, середовищного, інформаційного, інтеграційного, технологічного) і, меншою мірою, додаткових (синергетичного, аксіологічного та ін.) наукових підходів та положення педагогічних принципів (професійної спрямованості навчання; інтенсифікації, професійної мобільності; фундаментальності освіти; модульності навчання; інформатизації навчання та ін.), що дає змогу обґрунтувати теоретичні та методичні основи розвитку означеного феномена. Ці аспекти є перспективами подальших розвідок із напряму дослідження.

Використана література

1. Гончаренко С.У. Педагогічні закони, закономірності, принципи. Сучасне тлумачення. Рівне: Волинські обереги, 2012. 192 с.
2. Философский словарь / под ред. М.М. Розенталя и П.Ф. Юдина. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1968.
3. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. 304 с.
4. Сальников В.П. Правовая культура: теоретико-методологический аспект :дис. ... д-ра юрид. наук. Москва, 2011. 402 с.
5. Афанасьев В.Г. Системность и общество. Москва: Политиздат, 1980. 308 с.
6. Лузан П.Г. Реалізація компетентнісного підходу в професійній освіті: технологічний аспект. *Науковий вісник інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка: зб. наук. пр.* Київ: Вид-во ІПТО НАПН України, 2012. С. 5-12.

7. Радкевич В.О. Компетентнісний підхід до розроблення державних стандартів професійно-технічної освіти. *Професійно-технічна освіта*. 2012. № 3. С. 8-10.
8. Мануйлов Ю.С. Средовый подход в воспитании. 2-е издание, переработанное. Москва – Н. Новгород : Изд. Волго-Вятской академии государственной службы, 2002. 157 с.
9. Козловська І. М. Теоретичні та методичні основи інтеграції знань учнів професійно-технічної школи : дис. … доктора пед. наук. Київ, 2001. 460 с.
10. Лузан П.Г., Ільїн В.В., Іщенко Т.Д. та ін. Засоби навчання в аграрних вищих навчальних закладах: Метод. посіб. для науково-педагогічних працівників та викладачів аграрних вищих навчальних закладів. Київ: Аграрна освіта, 2005. 88 с.

Радкевич Александр Петрович,
кандидат юридических наук, научный сотрудник
Институт профессионально-технического образования
Национальной академии педагогических наук Украины

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРАВОВОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ УЧРЕЖДЕНИЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. *В статье проанализированы методологические подходы и принципы развития правовой культуры педагогических работников учреждений профессионального образования, раскрыто методологическую сущность указанных подходов и принципов. Определено, что методология исследования проблемы должна основываться на единстве требований основных (системного, компетентностного, деятельностного, личностно-ориентированного, средового, информационного, интеграционного, технологического) и, в меньшей степени, дополнительных (синергетического, аксиологического и др.) научных подходов, что позволяет обосновать теоретические и методические основы феномена. Раскрыта сущность основных педагогических принципов.*

Ключевые слова: *методологические подходы, принципы, развитие правовой культуры, педагогические работники, учреждения профессионального образования*.

Radkevych Oleksandr,
PhD in Law, research Fellow
Institute of vocational education and training
of National academy of education science of Ukraine

METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF LEGAL CULTURE PEDAGOGICAL WORKERS OF VOCATIONAL EDUCATION INSTITUTIONS

Abstract. The article analyzes the methodological approaches and principles for the development of legal culture of pedagogical workers of vocational education institutions, revealed the methodological essence of the specified approaches and principles. It is determined that the study methodology should be based on the unity of the basic requirements (systematic, competence, activity, personal-oriented, Seredovišnogo, information, integration, technological) and, to a lesser extent, additional (synergetic, axiological, etc.) of scientific approaches, which allows to justify the theoretical and methodical foundations of the phenomenon development. Revealed essence of the main pedagogical principles.

Keywords. *methodological approaches, principles, development of legal culture, pedagogical staff, vocational education institutions.*

УДК 378.147

Рудевіч Наталія Валентинівна
кандидат технічних наук, доцент Національного технічного університету
«Харківський політехнічний інститут»,
м. Харків

МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ З ПРОТИАВАРІЙНОЇ АВТОМАТИКИ У МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ АВТОМАТИЗАЦІЇ ЕНЕРГОСИСТЕМ

Анотація. У роботі показана необхідність у розробленні методик навчання для формування ключових компетентностей у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем. Реалізовано метод навчання для формування проектної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на прикладі автоматики ліквідації асинхронного режиму. Проведене навчальне проектування мікропроцесорного пристрою ліквідації асинхронного режиму згідно з основних етапів методу навчання. Розроблена загальна методика формування проектної компетентності з протиаварійної автоматики у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на підставі причинно-наслідкової моделі знань.

Ключові слова: методика формування проектної компетентності, інженер з автоматизації енергосистем

Постановка проблеми. На сьогоднішній день існуюча навчальна література з автоматики електроенергетичних систем лише частково може задовольнити потреби професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем у контексті компетентнісного підходу. Дана обставина обумовлює необхідність розроблення відповідних методик навчання для формування ключових компетентностей у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У переважній більшості навчальної літератури увага приділяється призначенню та принципам побудови пристроїв автоматики [1-3]. Вченими Дьяковим А.Ф. та Овчаренко Н.І. підготовлено підручник та навчальний посібник з автоматики електроенергетичних систем, в яких висвітлюються питання, що стосуються мікропроцесорної технічної реалізації пристроїв автоматики нормальних режимів та протиаварійної автоматики [4-5]. У переважній більшості

навчальний матеріал має описовий та констатуючий характер, що не сприяє успішному формуванню проектної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем. Проектувальна діяльність інженера у першу чергу пов'язана із встановленням причинно-наслідкових зв'язків між різними підсистемами знань, що потребує побудови змісту професійної підготовки майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на базі причинно-наслідкової моделі знань [6].

Мета статті. Розроблення методики формування проектної компетентності з протиаварійної автоматики у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на базі причинно-наслідкової моделі знань.

Виклад основного матеріалу. Реалізуємо метод навчання для формування проектної компетентності у майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем на прикладі автоматики ліквідації асинхронного режиму, що у загальному випадку складається з етапів [6]: ознайомлення з об'єктом управління; формування знань, умінь, навичок з визначення призначення, вимог, принципу дії та структури складових елементів системи управління; формування знань, умінь, навичок з визначення реалізації та параметрів складових елементів системи управління; перевірка спроектованої системи.

Ознайомлення з об'єктом управління. Об'єктом управління виступає електрична система, під якою розуміється умовно виділена частина електроенергетичної системи в якій генерується, передається та розподіляється електрична енергія. Незважаючи на оснащення електричних систем автоматикою запобігання порушення стійкості, синхронна паралельна робота потужних електростанцій та окремих частин енергосистеми часто не зберігається, унаслідок чого наступає асинхронний режим. Асинхронний режим зазвичай настає унаслідок неповної відповідності дозировки протиаварійних керуючих впливів тяжкості збурень, тобто недостатньої ефективності автоматики запобігання порушення стійкості і навіть відмов окремих автоматичних пристроїв протиаварійного керування. Допустимий, хоча і небажаний для синхронних генераторів, асинхронний режим становить

серйозну небезпеку для електричної системи. Він супроводжується періодично змінюваними зниженнями напруги, що може призвести до зниження продуктивності і зупинці обладнання власних потреб електричних станцій, і у кінцевому випадку до загальносистемної аварії. Тому необхідне швидкодіюче та інтенсивне протиаварійне керування щодо його усунення, яке може бути здійснено за допомогою автоматичних пристроїв [5].

Формування знань, умінь, навичок з визначення призначення, вимог, принципу дії та структури складових елементів системи управління. Під час роботи електричних систем виникає необхідність виявлення та усунення асинхронного режиму, що може бути реалізовано автоматичним пристроєм ліквідації асинхронного режиму. Загальні вимоги до автоматики ліквідації асинхронного режиму можна знайти у правилах улаштування електроустановок.

Проведемо навчальне проектування пристрою ліквідації асинхронного режиму для електричної системи, що має просту конфігурацію, і в якій допустимий короткочасний асинхронний режим (рис.1).

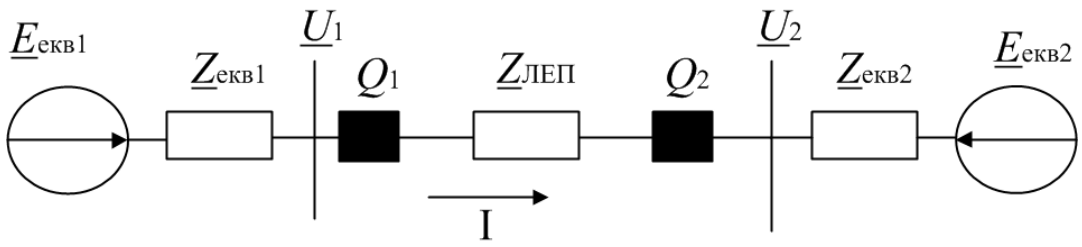


Рис. 1. Схема електричної системи

В якості заходів, що можуть бути використані при протиаварійному керуванні у наведеній електричній системі, приймемо зміну регулюючої потужності шляхом дії на регулятори швидкості генераторів та відключення лінії електропередач вимикачами Q_1 та Q_2.

Визначимо принцип функціонування пристрою ліквідації асинхронного режиму. У нормальному режимі еквівалентні генератори, що ввімкнені на паралельну роботу, мають однакову частоту і відповідно їх електрорушійні сили ($\underline{E}_{екв1}$ та $\underline{E}_{екв2}$) обертаються з однаковою кутовою

швидкістю. У разі виникнення асинхронного режиму відбувається періодичне змінення кута між несинхронними електрорушійними силами від 0 до 360° з частотою ковзання, періодичне змінення напруги ($\underline{U}_1$ та $\underline{U}_2$) і струму ($\underline{I}$) з частотою ковзання та періодичне змінення з подвоєною частотою ковзання активної потужності. У результаті чого, в якості інформативних параметрів можна прийняти зміну кута між електрорушійними силами генератора, швидкість зміни добутків та відношень комплексних напруг та струмів, цикли асинхронного режиму та зміну фазного струму. Для даного прикладу в основу принципу дії пристрою покладемо спосіб виявлення асинхронного режиму, що заснований на обчисленні кута зсуву фаз між електрорушійними силами.

У залежності від ситуації в електричній системі асинхронний режим може бути допустимим короткочасно, а іноді і відносно довго, або зовсім недопустимим. Тому ліквідація асинхронного режиму може бути здійснена або формуванням керуючих впливів на синхронний генератор (ресинхронізація), а іноді і на навантаження, або негайним діленням електроенергетичної системи на несинхронні працюючі частини. З урахуванням сказаного, до принципу функціонування пристрою ліквідації асинхронного режиму повинна бути закладена можливість: формування керуючих впливів при виникненні ознак порушення синхронізму або на протязі першого циклу асинхронного режиму (зміна кута між електрорушійними силами двох генератора біль ніж на 360°); здійснення ресинхронізації синхронних генераторів після декількох циклів асинхронного режиму або ділення системи при асинхронному режимі тривалістю більше 10-20 секунд; швидкодіюче ділення електричної системи у начальній фазі порушення стійкості. У випадку, що розглядається, допустимий короткочасний асинхронний режим, а, отже, у пристрої повинна бути передбачена можливість формування керуючих впливів на протязі першого циклу асинхронного режиму, здійснення ресинхронізації синхронних генераторів після декількох циклів асинхронного режиму та ділення системи

при асинхронному режимі тривалістю більше 10-20 секунд.

Визначимо загальну структуру пристрою ліквідації асинхронного режиму. Сучасні пристрої автоматики представляють програмно-технічні комплекси, що реалізовані на мікропроцесорній елементній базі. Структурна схема технічної реалізації таких пристроїв в загальному випадку складається з: вимірювально-перетворювальної частини (ВПЧ), обчислювальної частини (ОЧ), виконавчої частини (ВЧ). Склад кожної з цих частин буде обумовлюватись як загальними принципами побудови мікропроцесорних пристроїв, так і закладеним принципом дії. Так, вже на початкових етапах проектування, можна визначити складові елементі, що обумовлюються призначенням. У даному випадку це комплекти вихідних реле (КВР), які будуть формувати керуючі впливи на об'єкти електричної системи. Програмне забезпечення пристрою буде повністю обумовлюватись закладеними способами виявлення та ліквідації асинхронного режиму.

Конкретизуємо обрані способи виявлення і ліквідації асинхронного режиму та структуру пристрою.

Для електричної системи, що представлена на рис.1, у разі підключення пристрою автоматики до напруги $\underline{U}_1$ вирази для обчислення комплексів електрорушійних сил згідно з другим законом Кірхгофа будуть мати вигляд $\underline{E}_{\text{åêâ1}} = \underline{U}_1 + \underline{I}\,\underline{Z}_{\text{åêâ1}}$ та $\underline{E}_{\text{åêâ2}} = \underline{U}_1 - \underline{I}(\underline{Z}_{\text{åêâ1}} + \underline{Z}_{\text{ËÀÏ}})$. При коротких замиканнях, які супроводжуються зниженням напруги у вузлах системи, пристрій автоматики ліквідації асинхронного ходу не повинен діяти, що може бути забезпечено, наприклад, забороною його дії за дискретними зменшеннями напруги.

Отже, для обчислення кута зсуву фаз між електрорушійними силами еквівалентних генераторів необхідно ВПЧ пристрою забезпечити вимірювальними перетворювачами струму (ВПС), напруги (ВПН) та амплітудно-частотними фільтрами (АЧФ), а для формування сигналу на заборону дії пристрою автоматики передбачити реле дискретних сигналів (РДС).

Ступінь тяжкості асинхронного режиму, буде визначати «кардинальність» заходів щодо його усунення, а, отже, у логіку роботи пристрою повинна бути закладена можливість використання різних заходів щодо усунення в залежності від тривалості асинхронного режиму. З урахуванням вище сказаного в пристрої доцільно передбачити три ступені спрацювання. Дія першої ступені буде передбачена на початковій стадії розвитку асинхронного режиму з формуванням, наприклад, керуючих впливів на змінення швидкості обертання генератора. Друга ступень вступить в силу після не менш як одного циклу асинхронного режиму, спрацювання якої призведе до формування додаткових керуючих впливів на зміну швидкості обертання генератора. Дія третьої ступені буде дозволена через 20 секунд після спрацювання другої ступені з формуванням команди на ділення системи. Таким чином, пристрій буде працювати у триступінчатому режиму, що передбачає забезпечення ВЧ трьома комплектами вихідних реле.

Приймаючи до уваги вище сказане, а також з урахуванням загальних принципів побудови мікропроцесорних пристроїв, структурно - функціональна схема пристрою ліквідації асинхронного режиму буде мати вигляд (рис. 2).

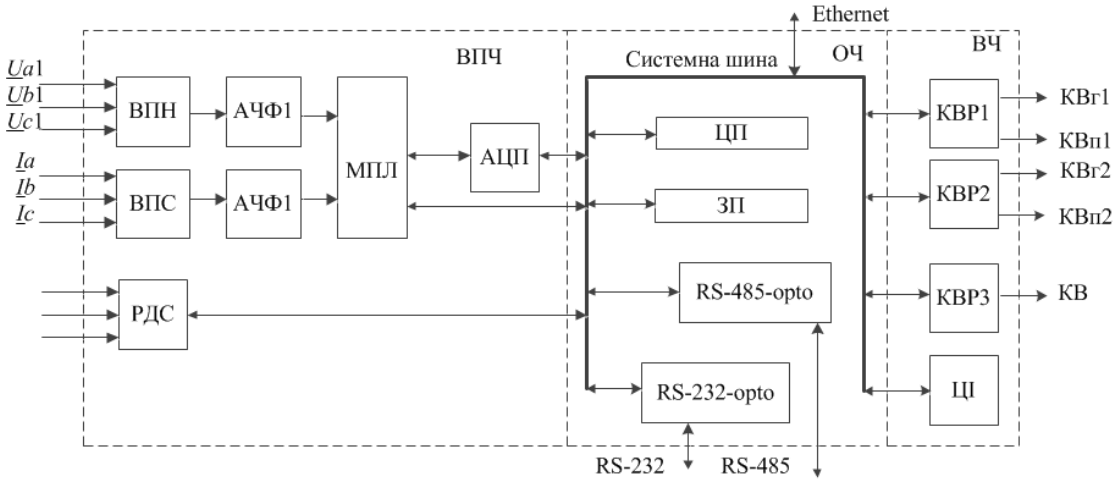


Рис. 2. Структурно-функціональна схема пристрою ліквідації асинхронного режиму

На рис. 2 прийняті наступні позначення: мультіплексор (МПЛ),

аналогово-цифовий перетворювач (АЦП); центральний процесор (ЦП), запам'ятовуючий пристрій (ЗП), елементи оптичної розв'язки каналів зв'язку (RS-485-opto, RS-232-opto); цифровий індикатор (ЦІ).

В залежності від обраного принципу дії кожної ступені розробляють відповідні структурно-функціональні схеми алгоритмів. Для пристрою ліквідації асинхронного режиму у загальному випадку будуть характерні наступні структурно-функціональні схеми: схема обчислення електрорушійних сил, кута зсуву та ковзання; схема блокування роботи пристрою, схема пуску 1-ї, 2-ї та 3-ї ступенів; схема визначення напряму ковзання для 1-ї, 2-ї та 3-ї ступенів, схема спрацювання 1-ї, 2-ї та 3-ї ступенів тощо. В якості прикладу побудуємо структурно-функціональну схему алгоритму спрацювання 1-ї ступені пристрою (рис. 3).

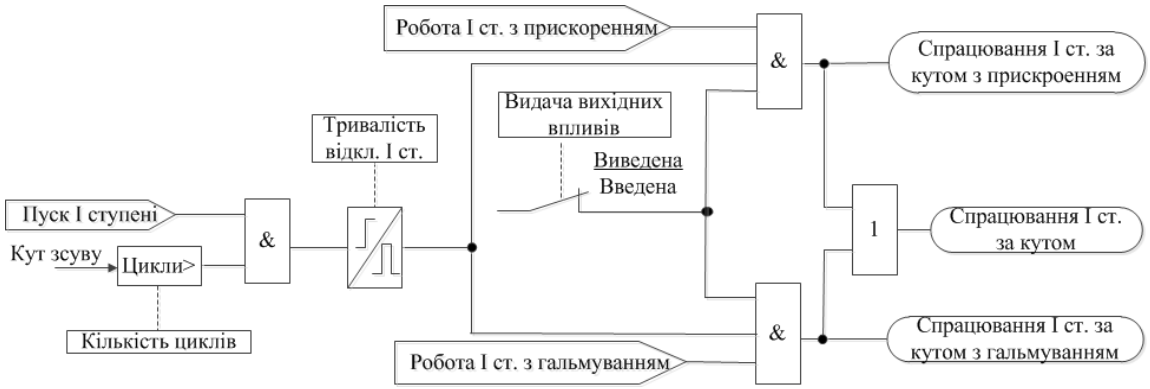


Рис. 3. Структурно-функціональна схема алгоритму спрацювання 1-ї ступені пристрою

Формування знань, умінь, навичок з визначення реалізації та параметрів складових елементів системи управління. Визначимо параметри пристрою, що обумовлюються алгоритмом спрацювання 1-ї ступені пристрою. На підставі структурної схеми алгоритму спрацювання 1-ї ступені маємо три параметри уставки: це кількість циклів, тривалість видачі сигналу відключення ступені та видача вихідних впливів щодо спрацювання ступені. Ці параметри також потребують визначення можливого діапазону та дискретності змінення.

Аналогічним чином можуть бути визначені параметри пристрою з

урахуванням усіх структурно-функціональних схем алгоритмів та побудована зведена таблиця щодо параметрів пристрою ліквідації асинхронного режиму, до якої можуть і увійти параметри, що обумовлюються апаратною реалізацією. При цьому перелік технічних параметрів для мікропроцесорних пристроїв є типовим, незалежно від призначення цього пристрою.

Перевірка спроектованої системи управління на відповідність вимогам. Згідно з загальних вимог, заходом, що може бути використаний при протиаварійному керуванні у заданій електричній системі, є зміна регулюючої потужності шляхом дії на регулятори швидкості генераторів. Отже, характеристики керуючих вихідних сигналів КВп1, КВп2, КВг1, КВг2 пристрою ліквідації асинхронного режиму повинні відповідати характеристикам керуючих вхідних сигналів регуляторів швидкості генераторів.

На підставі проведеного навчального проектування пристрою ліквідації асинхронного режиму можна окреслити загальну методику навчання для формування проектної компетентності з протиаварійної автоматики майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем.

1. На етапі ознайомлення з об'єктом управління у першу чергу слід звернути увагу на причини та наслідки виникнення загальносистемних аварій. Далі слід встановити причинно-наслідковий зв'язок між причинами загальносистемних аварій та задачами з протиаварійного керування електричними системами (рис.4).

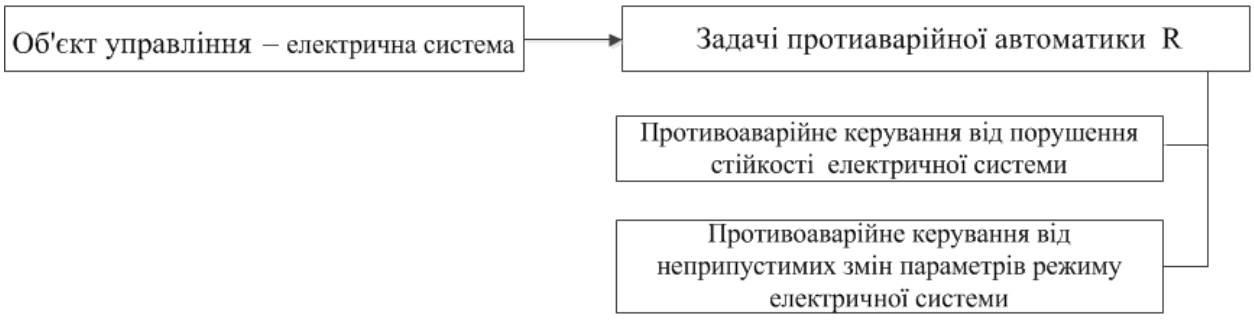


Рис. 4. Причинно-наслідковий зв'язок між причинами загальносистемних аварій та задачами з протиаварійного керування

2. Етап формування знань, умінь, навичок з визначення призначення, вимог, принципу дії та структури складових елементів системи управління необхідно розпочинати з конкретизації призначення протиаварійної автоматики шляхом встановлення причинно-наслідкового зв'язку, що представлений на рис. 5.



Рис. 5. Причинно-наслідковий зв'язок, що конкретизує призначення протиаварійної автоматики

Вимоги до конкретного пристрою протиаварійної автоматики можуть бути визначені згідно з загальних вимог, що прописані у правилах улаштування електроустановок, та обумовлюватись індивідуальними особливостями побудови електричної системи.

При виборі принципу функціонування пристрою протиаварійної автоматики слід керуватись наступним причинно-наслідковим ланцюгом (рис.6)

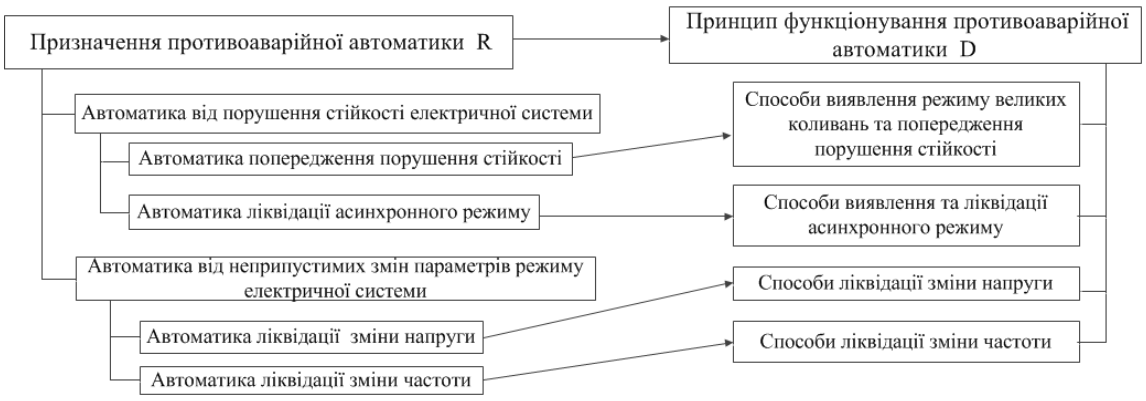


Рис. 6. Причинно-наслідковий зв'язок між призначенням та принципом функціонування протиаварійної автоматики

Визначення структури протиаварійної автоматики повинно бути пов'язано з побудовою структурно-функціональних схем програмної та технічної реалізації. Структурно-функціональна схема алгоритмічного забезпечення пристрою протиаварійної автоматики буде обумовлюватись закладеним принципом функціонування. Структурно-функціональна схема апаратної реалізації насамперед буде обумовлюватися загальними принципами побудови мікропроцесорних пристроїв з урахуванням складових елементів, що залежать від призначення. Таким чином, особливу увагу слід приділяти побудові структурно - функціональних схем алгоритмів протиаварійної автоматики, що будуть залежати від призначення та обраних принципів функціонування (рис. 7).

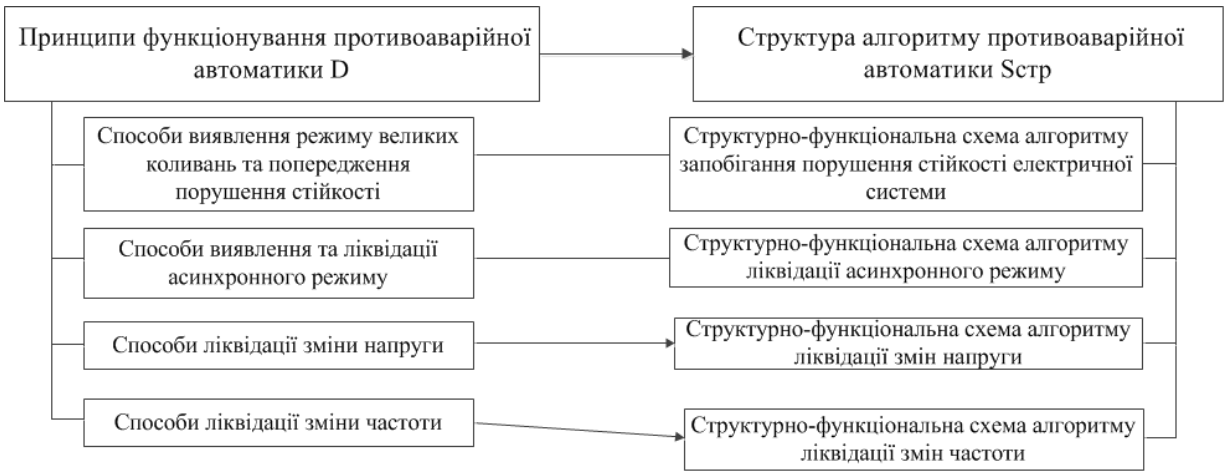


Рис. 7. Причинно-наслідковий зв'язок між принципом функціонування та структурою алгоритму протиаварійної автоматики

3. Етап формування знань, умінь, навичок з визначення реалізації та параметрів складових елементів системи управління передбачає у першу чергу визначення параметрів пристроїв протиаварійної автоматики, що залежать від закладеного алгоритму. При цьому не слід забувати про параметри пристрою, що обумовлюються особливостями апаратної реалізації, які для всіх мікропроцесорних пристроїв протиаварійної автоматики будуть типовими. Отже, підставою для формування знань, умінь, навичок на цьому етапі повинен слугувати наступний причинно-наслідковий

ланцюг (рис. 8).

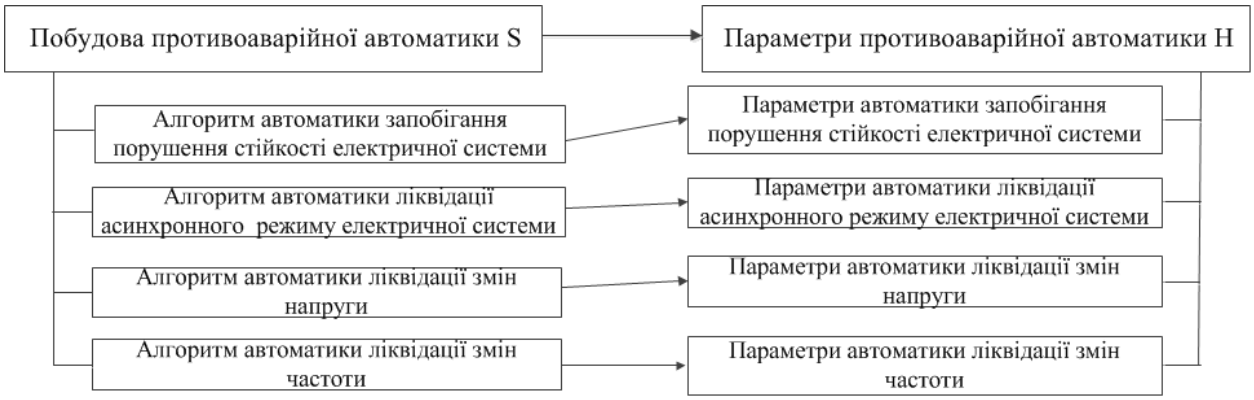


Рис. 8. Причинно-наслідковий зв'язок між побудовою та параметрами протиаварійної автоматики

4. Етап перевірки спроектованої системи управління на відповідність вимогам передбачає формування умінь та навичок з перевірки вихідних параметрів спроектованого пристрою протиаварійної автоматики. Під час проектування загальні вимоги, що висуваються до пристрою, обумовлюють вимоги до складових елементів та частин пристрою, що розробляються, при цьому на кожному ієрархічному рівні пристрою ці вимоги повинні бути виконані, щоб на верхньому рівні отримати виконання загальних вимог.

Висновки. Використання запропонованої методики навчання при підготовці майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем дозволить сформувати у студентів базові знання, уміння, навички з проектування пристроїв протиаварійної автоматики.

Використана література

1. Голота А.Д. Автоматика в електроенергетичних системах: навч. посіб. – / А.Д. Голота. – К.: Вища шк., 2006. – 367 с.
2. Павлов Г.М. Автоматика энергосистем / Г.М. Павлов, Г.В. Меркурьев. – СПб.: НОУ "Центр подготовки кадров энергетики", 2001. – 388 с.
3. Кривенков В.В. Противоаварийная автоматика / Под ред. А.В. Дьякова. – М.: Изд-во МЭИ, 2004. – 16 с.
4. Дьяков А.Ф. Микропроцессорная автоматика и релейная защита электроэнергетических систем: учеб. пособие для вузов / А.Ф. Дьяков, Н.И. Овчаренко. – М.: Издательский дом МЭИ, 2008. – 336 с.: ил.
5. Овчаренко Н.И. Автоматика энергосистем : учебник для вузов. – 3-е узд.,

исправленное / Н.И. Овчаренко; под. ред. чл-корр. РАН, докт. техн. наук, проф. А.Ф. Дьякова. – М.: Издательский дом МЭИ, 2009. – 476 с. : ил.

6. Рудевіч Н.В. Визначення методології навчання майбутніх інженерів з автоматизації енергосистем / Н.В. Рудевіч // Теорія і практика управління соціальними системами. –2015. – №2. – С. 96-105.

Рудевич Наталия Валентиновна,
кандидат технических наук, доцент Национального технического университета
«Харковский политехнический институт»

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПО ПРОТИВОАВАРИЙНОЙ АВТОМАТИКИ У БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ ПО АВТОМАТИЗАЦИИ ЭНЕРГОСИСТЕМ

Аннотация. В работе показана необходимость в разработке методик обучения для формирования ключевых компетентностей у будущих инженеров по автоматизации энергосистем. Реализован метод обучения для формирования проектной компетентности у будущих инженеров по автоматизации энергосистем на примере автоматики ликвидации асинхронного режима. Проведено учебное проектирование микропроцессорного устройства ликвидации асинхронного режима согласно основным этапам метода обучения. Разработана общая методика формирования проектной компетентности по противоаварийной автоматике у будущих инженеров по автоматизации энергосистем на основе причинно-следственной модели знаний.

Ключевые слова: методика формирования проектной компетентности, инженер по автоматизации энергосистем

Rudevich Nataliia V.,
PhD, Associate Professor of National Technical University
"Kharkiv Polytechnic Institute"

METHODOLOGY OF FORMING OF PROJECT COMPETENCE ON EMERGENCY CONTROL AUTOMATION FOR FUTURE GRID AUTOMATION ENGINEERS

Annotation. In the work a necessity for development of teaching methodologies for forming of key competences for future grid automation engineers is shown. The teaching method for forming of project competence for future grid automation engineers is realized on the example of liquidation automation of the asynchronous mode. The educational planning of microprocessor device of liquidation of the asynchronous mode is conducted according to the basic stages of teaching method. General methodology of forming of project competence is got on the emergency control automation for future grid automation engineers on the basis of cause and effect model of knowledge.

Keywords: the methodology of forming of project competence, the grid automation engineers

Науковий консультант:
доктор педагогічних наук, професор Микола Іванович Лазарєв

УДК 78.087.68;784.1:781.7

Котирло Тамара Володимирівна,
молодший науковий співробітник відділу змісту і технологій навчання дорослих,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ

ХОРОВЕ МИСТЕЦТВО У КОНТЕКСТІ УКРАЇНСЬКОЇ НАЦІОНАЛЬНОЇ МУЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті здійснено аналіз розвитку хорового мистецтва в історичному контексті становлення української національної музичної культури. Розглянуто роль хорового мистецтва у житті української нації. Висвітлено важливість національних традицій у формуванні національної музичної культури.

Ключові слова: хорове мистецтво, національна музична культура, хор, диригент, співак хору, хорове виконавство.

Постановка проблеми. Події сьогодення в Україні змушують нас повертатися до витоків національної культури. Ця необхідність виникає з метою відображення історії творення нашої нації та як доказова база того, що країна має багатовікові традиції, які вказують на її складний шлях до самостійності.

Відповідно українська національна культура – це сукупність матеріальних і духовних цінностей, створених українським народом упродовж історії. Для неї основоположною базою є народна культура на основі якої поступово сформувалися професійні наука, література, мистецтво. Своєрідність української культури визначили також впливи географічних умов, особливості історичного шляху, а також взаємодія з іншими етнокультурами [4].

Українська культура, основною складовою якої є національні традиції, тісно пов’язана зі співом. У пісенній скарбничці українського народу є багато колядок, щедрівок, вінчальних, козацьких та інших пісень. Адже з давніх-давен пісня супроводжувала українців всюди: вона звучала біля колисок маленьких діток, на весіллях, під час роботи в полі чи біля хати. Супроводжували піснею і в останній путь, відспівуючи в церкві.

Актуальність та публікації з проблеми дослідження. Народна культура мала виключну роль у вітчизняній традиції на фоні труднощів історичного життя

України (монголо-татарське завоювання в XIII ст., польсько-литовська експансія в XIV-XVI ст.ст., залежність від Російської та Австрійської імперій в XIX-XX ст.ст.). Суспільство розвивалося значною мірою без повноцінної національної культурної еліти, так як у XVI ст. феодально-боярська знать сприйняла католицтво і польську культуру, а в кінці XVIII ст. верхівка козацької старшини була зрусифікована. Тому справжніми творцями і носіями культури продовжували залишатися широкі маси суспільства – селяни, козаки, ремісники. Тобто українська культура впродовж тривалого історичного періоду розвивалася як народна. У ній велике місце займали фольклор, народні традиції, які додавали їй особливої чарівності та колориту [4].

На нашу думку, основою української національної культури є саме хорове мистецтво. До проблеми наукового осмислення розвитку музичної національної культури та українського хорового мистецтва звертались багато науковців, дослідників-фольклористів, музикознавців, а саме: Л. Архимович, Н. Герасимова-Персидська, М. Гордійчук, М. Грінченко, Е. Запорожець, А. Іваницький, Л. Корній, А. Мартинюк, В. Михайлець, О. Мтріхар, Л. Пархоменко, А. Соколова, Т. Шеффер, О. Шреєр-Ткаченко. Важливе значення в українському мистецтвознавстві мають наукові дослідження Н. Горюхіної, І. Ляшенка, А. Мухи, Б. Фільц.

Мета статті. Аналіз джерел розвитку української національної музичної культури, українознавчий погляд на хорове мистецтво України в контексті історичного становлення.

Виклад основного матеріалу. Найдавнішим джерелом української музики є старовинна культура древніх східних слов'ян. Структуру культури потрібно розглядати з точки зору особистісного та суспільного рівнів, в залежності від того, що саме береться за основу при визначенні специфіки прояву цінностей і норм культури – людина чи суспільство загалом. На особистісному рівні в структуру культури входять знання, переконання, світогляд. У свою чергу духовно-культурний світ людини повинен бути наповнений глибиною сприйняття історичного часу і простору, пройнятий толерантністю до людства та

життя загалом [1, с. 13].

Як зазначає у своїй праці «Джерела української хорової культури» дослідниця О. Сможаник, найдавнішим джерелом української музики є старовинна культура древніх слов'ян. Найбільшим і давно сформованим циклом народних пісень у наших предків був річний круг календарних пісень, пов'язаних з основним видом їх виробництва – землеробством. До цього циклу входили трудові, ігрові, хороводні, величальні, обрядові, жартівливі та ліричні пісні, що відображали світогляд людей, їх працю і побут.

Крім пісень землеробського календаря, у первісно-родовому суспільстві східних слов'ян виникали основні види сімейно-побутової пісенності, що відображали найважливіші події у громадському й особистому житті людини. До них слід віднести старовинні колискові й весільні пісні, а також похоронні плачі та голосіння [2, с. 127].

Звернемося до питання хорового мистецтва у розрізі української національної культури. Доволі широко дане питання розкриває у своїй праці «Хорове мистецтво в контексті духовної культури (історичний аспект)» Л. Столярова. Вона зазначає, що мистецтво хорового співу дуже давнього походження. Своїм корінням воно сягає ще тієї сивої давнини, коли первісне, так зване синкретичне (неподільне, нероз'єднане), мистецтво сполучало в собі нерозвинені елементи примітивного танцю й пісні, тобто елементи ритму, мелодії і слова, із зачатками мімодрами або драматичної дії. Естетичне, духовне виховання особистості українця здійснюється через засоби хорового мистецтва, так як хорове мистецтво та хорова культура історично завжди об'єднували націю, духовно згуртовували народ в процесі творчого самовираження, формування і збереження індивідуальності, неповторності особистості. Обґрунтовуючи важливість хорового співу та музики у житті людини, дослідниця наводить чудові вислови давньогрецького мислителя Платона Афінського, в яких він зазначає, що хоровий спів є «божественне і небесне заняття, що укріплює все добре та шляхетне в людині», а музика – «гімнастикою душі»[3, с. 102-103].

В історичному контексті хорове мистецтво набуло масового характеру у

XX столітті. Саме в цей період даний вид мистецтва стає самим активним і доступним проявом музичних уподобань людей з різним рівнем музичної освіти. Хорове виконавство стає культурно-освітнім та духовно формуючим аспектом музичного виховання. На це вказують різноманітні хорові фестивалі та конкурси, які давали творчий злет багатьом хоровим колективам, як аматорським, так і професійним. Проте, останнім часом масовий хоровий рух в Україні значно «загальмувався» і внаслідок цього стає актуальним питання про відродження даного виду мистецько-художньої діяльності.

Хоровий спів – мистецтво колективного виконання вокальної музики. Він буває одноголосий і багатоголосий, з музичним супроводом або без нього – «a capella». Це найбільш масовий вид музичного мистецтва.

У 1930-1960-х р.р. хорове мистецтво України розвивалося завдяки діяльності визначних хормейстерів Г. Верьовки, М. Вериківського, П. Козицького та ін. Особливо слід відзначити Національний академічний народний хор імені Г. Верьовки, який упродовж свого існування був і залишається центром української народної музичної культури. Основна його заслуга полягає у відродженні української хорової культури та завоюванні світового визнання українського хорового виконавства.

Одне з чільних місць у сучасному українському хоровому мистецтві посідає широко визнаний у світі камерний хор «Київ» під керівництвом М. Гобдича. Цей колектив виборов найпрестижніші премії на конкурсах у різних країнах світу і є, за численними відгуками в пресі, непересічним явищем у сучасній хоровій культурі. Гідно представлене українське хорове мистецтво також у творчості хорів «Фрески Києва», «Хрещатик» та ін. [5].

На нашу думку, проблеми виховання підростаючих поколінь завжди були в центрі уваги суспільства. Моральна культура є стимулом, внутрішнім регулятором особистості, який впливає на свідомість і поведінку людей в усіх без винятку сферах суспільного життя (сім'ї, побуті, праці, науці, політиці і т.д.), і тому виступає важливим фактором розв'язання суспільних проблем [1, с. 3]. Оскільки справжнім творцем і зберігачем моральної культури є народ, то саме

народні традиції є тим перевіреним засобом, який дозволяє зберігати і передавати молоді набутий старшими поколіннями досвід [1, с. 5].

На сучасному етапі життя людства, коли ставляться гострі питання щодо гуманізації суспільства, обмеження технократичного впливу на особистість, повернення до ґрунтовних основ культури, почала посилюватися увага до тих видів мистецтва, у яких людина має найбільші умови для самореалізації. Саме таким видом діяльності є хорове мистецтво, яке зорієнтоване на активний людинотворчий процес – формування і розвиток здібностей, а також реалізацію сутнісних музично-творчих сил та духовних потреб особистості [3, с. 105].

Висновки. Таким чином, мистецтво хорового співу як основа духовного пізнання світу особистістю, залишається невід'ємною частиною світової і вітчизняної духовної культури людства, впливає на формування її художнього, естетичного та духовного потенціалу. Враховуючи вищезазначене, можна зробити висновок про те, що передаючи народні традиції, до числа яких певною мірою відноситься і мистецтво хорового співу, із покоління в покоління, ми збережемо свою українську національну сутність.

Література

1. Заячківська Н. М. Формування моральної культури учнів профтехучилищ на народних традиціях: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Заячківська Надія Михайлівна ; АПН України, Інститут педагогіки і психології. – К., 1995. – 176 с.
2. Сможаник О. Джерела української хорової культури / О. Сможаник // Молодь і ринок: наук.-пед. журнал Дрогобицького держ. пед. ун-ту ім. І. Франка. – Дрогобич, 2011. – № 11 (82). – С. 127-131.
3. Столярова Л.В. Хорове мистецтво в контексті духовної культури (історичий аспект) / Столярова Л.В. // Наукові праці: наук.-метод. журнал. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П. Могили, 2005. – Т. 42, вип. 29. – С. 102-105.
4. Українська культура. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу 17.03.2015: https://yandex.ua/yandsearch?rdrnd=229689&text .
5. Художня культура України XX ст. Музична культура - [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу (16.03.2015): http://subject.com.ua/textbook/art/10klas/76.html.

Котырло Тамара Владимировна,
младший научный сотрудник отдела содержания и технологий обучения взрослых,
Институт педагогического образования и образования взрослых АПН Украины
г. Киев

Аннотация. В статье осуществлен анализ развития хорового искусства в историческом контексте становления украинской национальной культуры. Рассмотрена роль хорового

искусства в жизни украинской нации. Отражена важность национальных традиций в формировании национальной музыкальной культуры.

Ключевые слова*:* хоровое искусство, национальная музыкальная культура, хор, дирижёр, певец хора, хоровое исполнительство.

Kotyrlo Tamara,
Junior Researcher at the Department of Adult Education content and technology,
Institute of Pedagogical and Adult Education APS of Ukraine
Kiev

CHORAL ART IS IN CONTEXT OF UKRAINIAN NATIONAL MUSICAL CULTURE

Annotation. In the article the analysis of development of choral art is carried out in the historical context of becoming of the Ukrainian national culture. The role of choral art is considered in rye of Ukrainian nation. Importance of national traditions is reflected in forming of national musical culture.

Key words: choral art, national musical culture, choir, conductor, singer of choir, choral carrying out.

Науковий керівник:
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
Соломаха Світлана Олександрівна

УДК 378.091.321.(045)

Шапаренко Христина Андріївна,
декан факультету дошкільної та корекційної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»,
м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ІМПРОВІЗАЦІЇ В УМОВАХ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. Стаття присвячена феномену педагогічної імпровізації, яка має безпосереднє відношення до ефективності освітнього процесу. Однак проблема формування готовності до педагогічної імпровізації як частини фахової підготовки майбутніх вихователів дітей дошкільного віку ще недостатньо досліджена в педагогічній теорії, а тому не знайшла належного відображення в практичній діяльності вищих навчальних закладів. Особлива увага приділяється теоретичному обґрунтуванню сутнісної характеристики педагогічної імпровізації майбутнього фахівця в умовах освітнього процесу вищого навчального закладу. Автором пропонується методика організації педагогічного тренінгу як засобу впливу на особистість педагога з метою розвитку готовності до педагогічної імпровізації, формування та відпрацювання навичок конструктивної поведінки у конфліктних ситуаціях.

Ключові слова: педагогічна творчість, педагогічна імпровізація, готовність до педагогічної імпровізації, педагогічний тренінг, освітній процес вищого навчального закладу.

Вступ. Сучасному дошкільному навчальному закладу необхідний вихователь, якому притаманний не лише високий рівень сформованості професійної компетентності, але і здатність до педагогічної творчості в організації освітнього процесу. Педагогічна імпровізація має безпосереднє відношення до ефективності педагогічного процесу. Створена ситуація успіху в результаті імпровізації формує у майбутнього педагога творчий підхід до власної професійної діяльності, зменшує страхи молодого фахівця перед майбутньою діяльністю і педагогічними помилками, що виникають у зв'язку з ними, які у результаті можуть привести до втрати почуття покликання, «охолодження» до професії.

Останні дослідження і публікації. Окремі аспекти проблеми розвитку і формування готовності до педагогічної імпровізації майбутнього вихователя розкрито у роботах В. Загвязинського, В. Кан-Калика, В. Сластьоніна та ін. Проблемі педагогічної імпровізації присвячено дослідження Л. Берікханової,

В. Загвязинського, В. Кан-Калика, О. Куцевол, В. Смиренського, Т. Фокіної, В. Харькіна та ін. Дослідниками визначено сутність, види, природа і рушійні сили педагогічної імпровізації, а також розроблені різні методики залучення студентів педагогічних вищих навчальних закладів до творчої педагогічної діяльності та поетапного формування у них готовності до педагогічної імпровізації. Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що педагогічні вищі навчальні заклади поки що спеціально не займаються цілеспрямованою підготовкою майбутніх фахівців до педагогічної імпровізації.

Формулювання цілей статті. Теоретично обґрунтувати сутнісної характеристики педагогічної імпровізації майбутнього фахівця в умовах освітнього процесу вищого навчального закладу та визначення методики організації педагогічного тренінгу як засобу розвитку готовності до педагогічної імпровізації.

Виклад основного матеріалу. Теоретичне осмислення феномену педагогічної імпровізації майбутніх вихователів передбачає розкриття її сутнісних характеристик. Імпровізація від лат. improvises − несподіваний, непередбачений. У структурі творчості, на думку В. Загвязинського, вона виступає як «необхідна умова точності попадання в ціль» [3, с.190].

У педагогічному енциклопедичному словникові педагогічна іпровізація визначається як діяльність учителя, вихователя, що здійснюється під час педагогічного спілкування, без попереднього осмислення, обдумування [2]. «Імпровізація, − відмічає В. Харькін, − це вид і компонент миттєвої публічної діяльності, у результаті якої створюється суб'єктивно-об'єктивний новий продукт» [7, с. 15]. В. Харькін підкреслює, що «педагогічна імпровізація – це акт, у процесі якого виконання співпадає або відразу слідує за створенням об’єктивно чи суб’єктивно нового, що є одним із елементів педагогічної діяльності, і в той же час – своєрідний механізм трансформації педагогічних знань, умінь, техніки в педагогічні, творчого характеру дії (штампа у творчості)» [6]. У свою чергу Л. Берикханова визначає педагогічну імпровізацію як «специфічну форму перетворювальної діяльності учителя, що проявляється у момент живого спілкування з учнем і що полягає в швидкому і

ефективному втіленні творчого педагогічного задуму, в оперативному коригуванні проекту уроку відповідно до конкретних умов діяльності і творчих можливостей педагога» [1, с. 68]. Імпровізація виступає засобом утілення ідеї, яка є продуктом мислення й інтуїції, знання й уміння.

На думку дослідниці, педагогічна імпровізація виконує комунікативно-організаційну, мотиваційно-пізнавальну і професійно-діяльнісну функції, єдність і взаємозв'язок яких забезпечує ефективне функціонування процесу навчання, реалізацію цілей навчання, розвитку і виховання учнів. Під час наукового пошуку О. Маркова дійшла висновку, що педагогічна імпровізація є однією з психологічних умов професійної діяльності вчителя поряд із педагогічною ерудицією, педагогічним мисленням, педагогічною інтуїцією, педагогічною спостережливістю, пильністю, педагогічною винахідливістю, педагогічною рефлексією й визначає її сутність як «знаходження раптового педагогічного розв’язання і його миттєве втілення, збіг процесів творіння і застосування при їхній мінімальній розбіжності» [4, с. 87].

Водночас В. Смиренський трактує педагогічну імпровізацію «як об’єктивну складову освітньо-виховного процесу, що виступає засобом інтуїтивного пошуку оперативного розв’язання суперечностей між його стереотипними та несподіваними елементами в безпосередньому спілкуванні вчителя й учнів» [5, с. 190]. Метою імпровізації є знаходження нового рішення в конкретних умовах навчання і виховання. Суть імпровізації складає швидке і гнучке реагування на педагогічні завдання, що виникають. Педагогічна імпровізація є одним із засобів подолання формалізму в навчанні. Опанування умінням педагогічної імпровізації − один із шляхів сходження до педагогічної майстерності [2].

Стосовно організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі для формування готовності студентів до педагогічної імпровізації ми погоджуємось із В. Харькіним, у дослідженнях якого якнайповніше і докладно розроблена теорія і методика педагогічної імпровізації. Науковець вважає, що створення в педагогічному ВНЗ системи підготовки до педагогічної імпровізації − справа майбутнього, проте деякі шляхи такої підготовки вже

визначені.

Перший шлях − включення елементів навчання імпровізації під час викладання різних навчальних дисциплін упродовж усього терміну навчання в педагогічному ВНЗ. Наприклад, при вивченні курсу «Вступ у спеціальність» слід включати лекцію про імпровізацію як феномен педагогічної творчості. На практичних заняттях із психології можна розглядати структуру процесу педагогічної імпровізації, її ланки і етапи [7, с. 90]. Наступний шлях − спеціальний тренінг педагогічної імпровізації, зміст якого, на думку автора, може складатися з наступних тем: педагогічна імпровізація як освітньо-виховний феномен; діагностика готовності до педагогічної імпровізації; структура процесу педагогічної імпровізації; розвиток уваги педагога; розвиток педагогічної уяви і управління творчим самопочуттям; аналіз занять із точки зору реального і можливого застосування педагогічної імпровізації; експрес-аналіз педагогічних імпровізацій із банку педагогічних ідей; групове складання педагогічних завдань, їх імпровізаційний показ та інваріантні рішення; тренінг швидкості мислення і дії (миттєвий аналіз ситуацій, ухвалення рішень, публічна їх реалізація); самопідготовка до педагогічної імпровізації [7, с. 93-95].

Висновки. Розгляд сутності поняття «педагогічна імпровізація» дає підстави стверджувати, що впровадження і застосування цього феномена в освітньому процесі має відбуватися у фахівців дошкільної освіти.

Разом із тим, ми вважаємо за необхідне констатувати, що на сьогодні ще не розроблений механізм формування імпровізаційної готовності у майбутнього педагога у процесі фахової підготовки. У зв’язку з цим більшість вихователів-початківців не володіють прийомами й навичками педагогічної імпровізації як ефективним засобом реалізації педагогічного проекту, способом збагачення впливу на дітей, і методом вирішення різних освітньо-виховних ситуацій. Це значно знижує ефективність навчання та збіднює коло можливостей педагога при здійсненні освітньо-виховної діяльності.

Використана література

1. Берикханова Л. Ю. Об импровизационных моментах в творчестве учителей-

новаторов / Представлено В. В. Краевским // Новые исследования в педагогических науках, №2. – М.: Педагогика, 1991. − С. 65-67.

2. Бим-Бад Б .М. Педагогический энциклопедический словарь. − М., 2002.− С.103.

3. Загвязинский В. И. Педагогическое творчество учителя / В. И Загвязинский – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.

4. Маркова А. К. Психология труда учителя: кн. для учител / А. К. Маркова. − М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

5. Смиренський В. М. Формування у майбутніх учителів музики готовності до педагогічної імпровізації / В. М. Смиренський // Творча особистість учителя: проблеми теорії і практики: зб. наук. пр. – К.: НПУ, 2000. – Вип. 4. – 300 с.

6. Харькин В. Н. Импровизация… Импровизация? Импровизация! В. Н. Харькин. – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 288 с.

7. Харькин В. Н. Педагогическая импровизация: теория и методика / В. Н. Харькин. − М.: NB Магистр, 1992. – 159 с.

Шапаренко Кристина Андреевна,
декан факультета дошкольного и коррекционного образования
КЗ «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»,
г. Харьков

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИМПРОВИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. Статья посвящена феномену педагогической импровизации, которая имеет непосредственное отношение к эффективности образовательного процесса. Однако проблема формирования готовности к педагогической импровизации как части профессиональной подготовки будущих воспитателей детей дошкольного возраста еще недостаточно исследована в педагогической теории, а потому не нашла надлежащего отображения в практической деятельности высших учебных заведений. Особенное внимание уделяется теоретическому обоснованию сущностной характеристики педагогической импровизации будущего специалиста в условиях образовательного процесса высшего учебного заведения. Автором предлагается методика организации педагогического тренинга как средства влияния на личность педагога с целью развития готовности к педагогической импровизации, формирования и отработки навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях.

Ключевые слова: педагогическое творчество, педагогическая импровизация, готовность к педагогической ипровизации, педагогический тренинг, образовательный процес высшего учебного заведения.

Shaparenko Christina A.,
Dean of the Faculty of Pre-School and Special Education
KZ "Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy"
Harkov town

FEATURES OF PEDAGOGICAL IMPROVISATION IN THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Annotation. The article is devoted to the phenomenon of pedagogical improvisation which has direct attitude toward efficiency of educational process. However problem of forming of readiness to pedagogical improvisation as yet investigational not enough part of professional preparation of future educators of children of preschool age in a pedagogical theory, and that is why she did not find the proper reflection in practical activity of higher educational establishments. The special attention is spared to the theoretical ground of essence description of pedagogical

improvisation of future specialist in the conditions of educational process of higher educational establishment. An author is offer the methods of organization of the pedagogical training as facilities of influence on personality of educator with the purpose of development of readiness to pedagogical improvisation, formings and working off skills of constructive behavior in conflict situations.

Keywords: pedagogical creation, pedagogical improvisation, readiness to pedagogical ипровизации, pedagogical training, educational процес of higher educational establishment.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 377: 378 (436:480).00136

Гавриленко Катерина Миколаївна,
старший викладач кафедри англійської мови
технічного спрямування №2 факультету лінгвістики
Національного технічного університету «КПІ»,
м. Київ

СТАНОВЛЕННЯ СИСТЕМИ ШКІЛЬНОЇ АГРАРНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ ДРУГОЇ ПОЛОВИНИ XIX СТОЛІТТЯ

Анотація. У роботі досліджено становлення системи аграрної шкільної освіти другої половини XIX ст. на фактичних матеріалах періодичних видань, зокрема «Трудов» Вільного економічного товариства, найстарішого сільськогосподарського видання. Проаналізовано роль вивчення друкованих джерел минулого у розвитку освітніх процесів і для більш ефективної підготовки майбутніх фахівців та науковців аграрної галузі.

Ключові слова: аграрна освіта, Вільне економічне товариство, історія аграрної освіти, професійна підготовка, сільськогосподарські періодичні видання, сільськогосподарські школи.

Постановка проблеми. Розвиток сільськогосподарської освіти в нашій державі сягає найдавніших часів. Перші сільськогосподарські школи утворювалися при поміщицьких господарствах, монастирях, різноманітних дослідних ділянках. Ці навчальні заклади стали попередниками пізніших аграрних закладів формальної освіти, таких як сільськогосподарські школи, училища, університети.

Про історію створення формальних аграрних закладів як і про розвиток системи сільського господарства в цілому найкраще простежувати з першоджерел, написаних учасниками чи свідками цих подій, оскільки пізніші роботи не завжди дають повну й об’єктивну картину, подають часткову інформацію або навіть інколи можуть спотворювати її. Тому простежуючи становлення системи шкільної аграрної освіти в Україні ми спиралися головним чином на документи й періодичні видання кінця XIX століття.

Актуальність та публікації з проблеми дослідження. Простежити появу й становлення аграрної освіти на терені нашої держави можна завдяки

збереженим в різноманітних архівах і бібліотечних фондах першоджерелам, серед яких слід зазначити різноманітні документи, звіти численних товариств, періодичні наукові журнали.

Про систему підготовки фахівців-аграрників в Україні писала Л. Білан, хоча вона робила акцент на становленні системи вищої аграрної освіти [1]. Про періодичні галузеві й регіональні видання як складову розвитку сільського господарства писали О. Примак й О. Пашківська, І. Шандра [5, 10]. Розвитку аграрної освіти побіжно торкалися багато вчених, досліджуючи спадок видатних вчених-аграрників. Зокрема, слід назвати А. Білоцерківську, яка писала про вклад професора А. Терниченка, Н. Годун, яка простежила діяльність академіка О. Душечкіна та ін. [2, 3]. Також про освітню діяльність сільськогосподарських товариств згадувалося у роботах І. Демуз [4]. Але, на жаль, цілісного дослідження появи й розвитку системи аграрних шкіл в Україні проведено не було.

У даній роботі головна увага приділяється, перш за все, інформації про розвиток системи підготовки фахівців-аграріїв у сільськогосподарських школах та земельних училищах України другої половини XIX – початку XX століття, відображеній у періодичних виданнях та збережених архівних матеріалах за відповідний період. Особлива увага приділена аграрним виданням, які висвітлювали питання сільського господарства в цілому, окремі агрономічні науки чи сільськогосподарські заходи. Крім того, досліджувалися також видання, які писали про галузі господарства, дотичні до сільськогосподарських (лісоводство, рибальство, дрібні промисли, торгівля сільськогосподарською продукцією, переробна промисловість, технічне оснащення аграрної галузі, сільськогосподарські технології тощо). Також вивчалися й видання загального призначення (головним чином земські й повітові джерела), що приділяли питанням аграрної освіти значну частку своєї уваги. Крім того, варті уваги часописи, які не були строго періодичними, а виходили з накопиченням необхідного матеріалу, або такі, що з'являлися з великими проміжками – по декілька разів на рік, чи

регулярні, але без будьяких інших ознак, притаманних періодичному виданню (відсутність передплати, загальної назви і т.п.). Вивчалися й видання, що виходили з регулярною періодичністю, але за своїм характером значно відхилялися від загального типу органів сільськогосподарської періодичної преси, як наприклад, труди окремих дослідних чи інших наукових сільськогосподарських закладів, метеорологічні бюлетні, видання з даними практичного звітного характеру про діяльність певного об'єднання, чи вузькоспеціалізовані матеріали, не призначені для широкого вжитку.

Виклад основного матеріалу. Поява системи шкільної аграрної освіти в Україні була зумовлена природними чинниками розвитку всього нашого суспільства з найдавніших часів. Загальновідомо, що пращури українців, стародавні слов’яни, були осілими землеробами. Про це передусім свідчать зразки фольклорних творів (пісні, прислів’я й приказки), язичницькі свята й обряди, в яких наведені зразки життя й побуту слов’ян у дописемні часи. Численні розкопки старовинних поселень і курганів надають приклади ведення землеробства в давнину, схожі на ті, що існують подекуди й досі – з такими ж серпами, косами та іншими знаряддями праці. За допомогою різноманітних пам’яток ми можемо бачити, що й у тепер наш народ багато чого зберіг із тієї спадщини, яка дісталася йому від пращурів, зокрема, ті ж сільськогосподарські культури, які розводили в глибоку давнину, вирощуються і сьогодні. Навіть спосіб обробки землі, сівозміни, річний розподіл праці часто залишилися тими ж. [6, с. 176]. Перші писемні відомості про землеробську працю знаходимо у Нестора Літописця в 946 році, зокрема, – про сільськогосподарську діяльність у Древлянських землях. Землеробство було предметом особливої уваги на сторінках «Руської правди», де досить детально говорилося про способи обробки землі, продукцію землеробства, землеробні знаряддя праці. З X по XIII століття система аграрного господарства відображена у низці законодавчих актів і грамот.

У більш пізній період до них долучилися періодичні видання, матеріали різноманітних аграрних товариств і з’їздів. У другій половині XIX

століття загальна кількість видань сільськогосподарської преси, в яких можна знайти матеріали про українські аграрні освітні заклади, налічувала близько тридцяти найменувань. Серед них згадати «Журнал сельского хозяйства и овцеводства» Московського сільськогосподарського товариства (з 1841 р.), який у 1851 р. отримав назву «Журнал сельского хозяйство», «Сельское хозяйство и лесоводство» міністерства державного майна (з 1841 р.), «Записки общества сельского хозяйства Южной России» (з 1830 р.), «Записки Ново-Александровского института сельского хозяйства и лесоводства» (з 1876 р.), «Журнал заседаний Совета Петровской земледельческой Академии» (з 1865 р.), «Земледельческая газета» (з 1834 р.), «Труды Вольного Экономического Общества» (з 1765 р.) та ін. З галузевих сільськогосподарських видань до нас дійшли назви «Вестник садоводства, плодоводства и огородничества» (з 1859 р.), «Вестник императорского российского общества садоводства» (з 1875 р.), «Журнал садоводства Русского общества любителей садоводства» (з 1838 р.), «Журнал коннозаводства» (з 1842 р.), «Труды Русского энтомологического общества» (з 1861 р.). З видань, близьких до сільськогосподарської галузі, можна відмітити перш за все «Лесной журнал» (з 1834 р.), «Природа и охота» (з 1873 р.), «Полтавские губернские ведомости: Метеорологические наблюдения в Полтаве» (з 1853 р.). Як зразок неперіодичних сільськогосподарських видань можна навести «Записки Горыгорецкого земледельческого института» (1852 р.), «Записки Комитета Лесоводства» (два томи у 1857-1859 рр.) та ін.

Розповсюдження видань за категоріями видавців була наступною: найбільше друкованих органів належали сільськогосподарським товариствам (приблизно половина); третина видань випускалася державними організаціями; п'ять часописів друкувалися науковими сільськогосподарськими інститутами. Яскраво простежується значна роль наукових сільськогосподарських товариств у розповсюдженні друкованого слова. Це, зокрема, центральні Московське товариство сільського

господарства (три галузевих часописи за означений період), Вільне економічне товариство, Російське ентомологічне товариство й регіональні, найвідомішим з яких було Товариство сільського господарства Південної Росії.

Першим економічним і сільськогосподарським журналом в тогочасній Російській імперії були «Труды Вольного Экономического Общества к поощрению в России земледелия и домостроительства», який з'явився у 1765 році й проіснував до 1915. З перших днів свого існування Вільне економічне товариство об'єднувало навколо себе передові наукові та громадські сили. Протягом двох з половиною століть це товариство не тільки вносило величезний вклад у реформування економіки країни, а й мало істотний вплив на розвиток вітчизняної науки, освіти й культури. Різнобічна наукова та громадсько-просвітницька діяльність Вільного економічного товариства була пов'язана з усім комплексом проблем, пов'язаних з веденням господарства. «Труды» виходили в Петербурзі тричі на рік. Всього вийшло 280 томів. Часопис мав декілька додатків, які виходили, як окремі видання. Це зокрема, «Еженедельные известия Вольного экономического общества» (1788-1789, редактор Г. Бакмейстер), «Записки деяний Вольного экономического общества» (1802-1812), «Экономические записки» (1854-1862). Редакторами «Трудов» свого часу були В. Михайлов; з 1850 року – В. Бурнашев; у 1857 році – тимчасовим редактором був професор С. Усов; з 1857 – К. Веселовский, потім знову С. Усов; з 1859 року – А. Разин; з 1859 –А. Ходнєв; з 1861 – А. Совєтов;з 1886 року – В. Скалонъ; з 1889 року – А. Бекетов; з 2-го номера 1891 року за редактора був А. Єгунов; з 4-го номера 1892 року редактор Н. Карасевич. У журналі друкувалися багато з найвідоміших на той час вчених, серед яких можна згадати імена А. Болотова, А. Нартова, Ф. Епінуса, Л. Ейлера, В. Севергина, П. Палласа, Н. Мордвинова, І. Горлова, А. Бутлерова, А. Бекетова, І. Вернадского, П. Семенова-Тян-Шанского, К. Бера, Д. Менделєєва, М. Ковалевського, В. Докучаєва, М. Туган-Барановского й багатьох інших.

В «Трудах» вміщувалися протоколи засідань Вільного економічного товариства, статті з сільського господарства, механіки, домогосподарства, економічної статистики, бібліографічні огляди. Значне місце в «Трудах» займали статті з політичної економії, історії землевласництва, огляди аграрного руху у 1905-1906, обговорення деяких заходів уряду (грошова реформа 1896 року, столипінська реформа 1907-1910 років та ін.).

З метою ознайомлення закордонних аграрних товариств зі своєю діяльністю Вільне економічне товариство друкувало переклади німецькою мовою певних статей і доповідей в спеціальних додатках до «Трудов». Це «Abhandlungen der freien Ökonomischen Gesellschaft in St.-P.», «Auswahl ökonomischer Abhandlungen, welche die freie Ökonom. Gesellschaft in St.-P. in deutscher Sprache erhalten hat», «Preisschriften und Abhandlungen der Kays. Fr. Ökon. Gesellschaft», «Mitteilungen».

Зокрема, значна частина матеріалів, вміщених у «Трудах» була присвячена різноманітним аспектам сільськогосподарської діяльності. З номера в номер простежувалися питання розвитку аграрної галузі з метою збільшення врожайності, що вимагало від сільських господарів, поміж іншим, збільшення сільськогосподарських знань. Так, у статті за 1866 рік зазначалося, що «ця вимога починає вже тепер … входити у свідомість наших господарів і навіть нашого суспільства, як це помітно з того живого інтересу, який збуджений був недавно в літературі відкриттям нового вищого навчального закладу із сільськогосподарською метою – Петровської академії» [6, с. 85].

Тема донесення сільськогосподарських наукових знань до широкого загалу через заклади формальної аграрної освіти простежується з номера в номер. «Що може сприяти тому, щоб наукові основи знань увійшли до практичних господарів і зробилися керівництвом прогресу? На нашу думку, єдиним засобом до цього може слугувати розповсюдження сільськогосподарських знань в середовищі наших господарів. Без цієї умови сільськогосподарські науки будуть розробляти практичні питання і, в той же

час, продовжуватимуть бути приналежністю обмеженого гуртка людей, присвячених науці, … залишаючись для широкого загалу без істотної користі» [6, с. 85-86]. На думку авторів «Трудов» Вільного економічного товариства вимога сільськогосподарської освіти для господарів ґрунтується на самій сутності сільського господарства і природі аграрної науки. Сільське господарство не можна порівнювати з яким-небудь технічним виробництвом, напр. з виробленням шкір, приготуванням оцту і т.д. У таких підприємствах все виробництва тісно пов’язане з вузьким колом певних знань, необхідних для успішного ведення справи. Зовсім іншим є успішне ведення сільського господарство. Вся його схожість із технічними виробництвами обмежується тільки економічною складовою, тобто отриманням високого грошового доходу. Складність сільськогосподарської промисловості є наслідком її різнобічності і великої кількості умов, які на неї впливають. Важливими чинниками є правильний підбір і районування рослин, дотримання умов їх росту, знання температури й вологості, метеорологічних даних у різні періоди року для відповідного часу посадки рослин, урахування відповідних ґрунтів, знання сільськогосподарської механіки для правильного підбору знарядь обробки ґрунту, уміння застосовувати правильні добрива, придбання якісного насіннєвого матеріалу. Все це неможливе без ґрунтовних знань і використання останніх наукових даних. Можна, звичайно, дійти до всього цього і власним досвідом, але це вимагає титанічних зусиль, часу і значних капіталовкладень.

Перші аграрні школи на території нашої держави з’явилися на територіях великих сільських господарств, при монастирях, духовних семінаріях, пізніше – як окремі організації. Переважно вони були започатковані земствами, різноманітними товариствами, власниками великих сільськогосподарських маєтків, окремими меценатами. Деякі аграрні школи були організовані на території зразкових господарств. Як приклад,можна навести школу бджолярства П. Прокоповича, школу молочного господарства

М. Тульчинського, звіти про які регулярно друкувалися у періодичних виданнях [8].

На початку 1878 року на вимогу суспільства при Вільному економічному товаристві була утворена комісія для вироблення уставу «нижчих» сільськогосподарських шкіл (с. 289) з метою поширення аграрних знань серед народу. («Положение о низших сельскохозяйственных школах» [9]. У ньому визначалася мета створення аграрних шкіл – підняття рівня сільського господарства. «Ми повинні мати єдине, чітко окреслене завдання: ми хочемо підняти наше землеробство і для цього влаштовуємо наші сільськогосподарські школи» [9, с. 284]. Організація подібних шкіл є одним з головних засобів для підняття аграрної галузі в державі на вищий рівень розвитку. Спеціально створена комісія при товаристві розробила основні засади положення про школи. При цьому вона розглянула досвід подібних шкіл, створених у Франції й Пруссії. У Франції вони (fermes ecoles) мали повністю практичну направленість. В Пруссії аграрні школи вимагали від майбутніх учнів елементарних знань при вступі, а у навчальному процесі обмежували наукову теорію до мінімуму й орієнтувалися на практичному навчанні. Товариством був складений проект аграрної школи, в якому детально розписувалися обов'язки директора, його головного помічника, роз'яснювалися вимоги до юнаків при вступі й закінченні школи, чітко визначалися цілі навчання. Також у проекті перераховувалися предмети, яким планувалося навчати. Автори проекту порівнював статут з йому подібними у інших школах тогочасної імперії, створених у Петербурзі й Фінляндії, які імпонували своєю цілісністю й продуманістю організації. Вони зазначають, що від вступників слід вимагати грамотності, хорошого здоров'я, схильності до землеробської праці і, найголовніше, – знань основ практичного землеробства. Щодо особи директора школи, то він має бути перш за все господарем з досвідом ведення аграрного господарства (подібно до сільськогосподарських шкіл Франції, Пруссії й Фінляндії). Університетський диплом не є обов'язковим, достатньо закінчити середній

навчальний заклад.

У положенні про аграрну землеробну школу вказувалося, що до неї могли вступати юнаки з 14 років, які закінчили двокласну школу, програма її була розрахована на 4 роки навчання. У статті наводиться інформація про існуючу сільськогосподарську школу у Херсонській губернії з трирічним терміном навчання, Маріїнську школу в Харківській губернії, засновану М. Ребіндером. Але проблемою була відсутність єдиного уставу для сільськогосподарських шкіл нижчої ланки. Щодо викладачів землеробної школи, то їх пропонується набирати з сільських вчителів, які мали свій город або поле.

Наступним кроком після створення уставу формальних аграрних шкіл для всіх верств населення Товариство збиралося працювати над положенням для загальних сільськогосподарських шкіл і технічних училищ. Отже, аналіз аграрних періодичних видань свідчить про існування у XIX розгалуженої системи шкільної аграрної освіти в нашій державі, яка потребувала створення єдиного статуту й приведення своїх навчальних програм у єдину систему.

Висновки. Всі зазначені періодичні видання є неоціненним джерелом фактичного матеріалу для вивчення сучасними вченими й педагогами розвитку й становлення аграрних шкіл і училищ, системи аграрної освіти в цілому. Крім того, вони мають практичну користь для студентів-аграріїв, оскільки містять інформацію про ведення сільського господарства, способи переробки його продукції, історію технічного оснащення аграрної галузі.

Використана література

1. Білан Л.Л. Система підготовки фахівців-аграрників в Україні (XIX – початок XX ст.) / Л.Л. Білан, С.О. Білан. – К.: Аграрна освіта, 2011. – 168 с.
2. Білоцерківська А.С. Сільське господарство України першої чверті XX століття та його науково-освітнє забезпечення в контексті діяльності професора А.Г. Терниченка: монографія / А.С. Білоцерківська; наук. ред.: В.А. Вергунов; Нац. акад. аграр. наук України, Держ. наук. с.-г. б-ка . – К.: [б. в.], 2010. – 180 с.
3. Годун Н.І. Академік О.І. Душечкін (1874-1956 рр.): наукова, організаційна робота та педагогічна діяльність у галузі агрохімічної науки : автореф. дис ... канд. іст. наук: 07.00.07 / Наталія Іванівна Годун. – Переяслав-Хмельницький : Б.в., 2011. – 20 с.

4. Демуз І.О. Діяльність сільськогосподарських наукових товариств України XIX – початку XX ст. в історико-аграрних студіях дорадянського та радянського періодів // Український селянин.. – 2015. – №15. – С. 5–9.
5. Примак О.Ю., Пашківська О.А. Періодичні галузеві видання як складова розвитку сільського господарства (за матеріалами Київського всеросійського сільськогосподарського з'їзду 1913 р.) [Електронний ресурс] // Історія науки і біографістика. – № 2. – 2011. – Режим доступу до ресурсу: http://inb.dnsgb.com.ua/2011-2/index.html .
6. Труды Вольного Экономического Общества. // Спб. – 1866. – Т. 1. – С. 85-176.
7. Труды Вольного Экономического Общества. // Спб. – 1873. – Т. 1. – С. 397.
8. Труды Вольного Экономического Общества. // Спб. – 1873. – Т. 2. – С. 324.
9. Труды Вольного Экономического Общества. // Спб. – 1880. – Т. 1. – С. 277.
10. Шандра И.А. Периодические издания представительных организаций предпринимателей Российской империи во второй половине XIX – начале XX в. // Актуальные проблемы источниковедения: материалы III Междунар. науч.-практ. конф., Витебск, 8-9 октября 2015 г. – Витебск : ВГУ им.П.М. Машерова. – 2015. – С. 254–256.

Гавриленко Екатерина Николаевна,
старший преподаватель кафедры англійської мови
технического направления №2 факультета лингвистики
Национального технического университета «КПИ»,
г. Киев

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ШКОЛЬНОГО АГРАРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УКРАИНЕ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX ВЕКА

Аннотация. В работе исследовано становление системы аграрного школьного образования второй половины XIX века, основываясь на фактических материалах периодических изданий, в частности «Трудов» Вольного экономического общества, старейшего сельскохозяйственного издания. Проанализирована роль изучения печатных документов прошлого в развитии образовательного процесса и для болем эффективной подготовки будущих специалистов и ученых аграрной отрасли.

Ключевые слова: аграрное образование, Вольное экономическое общество, история аграрного образования, профессиональная подготовка, сельскохозяйственные периодические издания, сельскохозяйственные школы.

Havrilenko Ekaterina Nikolaevna,
senior teacher of the Department of the English Language
of Technical Orientation № 2 of the Faculty of Linguistics
of the National Technical University of Ukraine «KPI»,
t. Kyiv

ORGANIZATION OF SCHOOL AGRARIAN EDUCATION SYSTEM IN UKRAINE OF THE SECOND HALF OF THE NINETEENTH CENTURY

Annotation. A system of agricultural schools of the late nineteenth century was analyzed on the basis of the historical periodicals, including *Trudy* of Free Economic Society, the oldest agricultural journal. The importance of the past published sources studying for the development of the educational processes and for training of the future professionals and researchers of agricultural sphere was researched.

Keywords: agricultural education, Free Economic Society, history of agricultural

education, training, agricultural periodicals, agricultural schools.

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, доцент, Олена Станіславівна Волярська

УДК [378.147:33]:811.111

Чорновол-Ткаченко Руслан Сергійович,
кандидат філологічних наук, доцент,
завідувач кафедрою іноземних мов
Харківський економіко-правовий університет
Харків, Україна

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ МАЙБУТНІХ ЕКОНОМІСТІВ У ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ ВИЩОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. У статті розкрито потенційні можливості освітнього середовища вищого навчального закладу для формування професійного іншомовного спілкування майбутніх економістів. Зазначено, що професійне іншомовне спілкування відбувається під час вивчення іноземної мови на заняттях, у позанавчальний час та має системний і цілеспрямований характер. Доведено, що ефективність професійного іншомовного спілкування майбутніх економістів залежить від індивідуальних особливостей, педагогічної взаємодії викладача і студентів, використання інноваційних прийомів, методів, форм роботи зі студентами.

Ключові слова: освітнє середовище, вищий навчальний заклад, процес формування, професійне іншомовне спілкування, майбутні економісти, педагогічні інновації.

Вступ – постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями. У Програмі «Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України)» (2009), Положенні «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2012), Законі України «Про вищу освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2013) акцентується на розв’язанні суперечності між декларуванням інтеграції в міжнародний освітній простір та оновленні сфери професійної освіти і недостатнім рівнем готовності майбутніх фахівців до встановлення комунікаційних зв`язків, зокрема у межах економічних відносин з іншими країнами.

Як зазначає А. Петрова [10], сучасні тенденції глобалізації соціально-економічних процесі потребують змін у підготовці фахівців зовнішньо-економічної діяльності, суть якої полягає в розширенні професійної

діяльності та спілкування з представниками інших культур, знання іноземних мов та інших комунікативних засобів, вміння приймати самостійні рішення у відповідних ситуаціях, впровадження в професійну діяльність новітніх інформаційних технологій, неперервне підвищення освітнього рівня та кваліфікації для ефективної діяльності на світовому ринку.

У межах дослідження додамо, що формування іншомовного спілкування в студентському середовищі має цілеспрямований характер і відбувається завдяки виявленню інтересу до вивчення іноземної мови як засобу професійного обміну інформацією, міжнародним передовим досвідом.

Останні дослідження та публікації, на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Освітнє середовище як складова просторово-предметного оточення розглядається як зарубіжними (Дж. Гібсон, У. Мейс, Т. Менг, М. Турвей, В. Ясвін), так і вітчизняними (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Максимова, О. Марченко, О. Пєхота, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Сєріков, С. Сисоєва) вченими. Освітнє середовище вишу вивчається як педагогічний феномен (А. Артюхіна), фактор професійного самовизначення (О. Мондонен), соціокультурного розвитку студентів (Н. Зибина), професійної самосвідомості (Л. Андрєєва), адаптації студентів в умовах оптимізації освітнього середовища (Г. Горська, Т. Браун), формування професійної та громадянської компетентностей (С. Мякішев, Л. Ориніна). Освітнє середовище досліджується як засіб розвитку творчої особистості студента (В. Мастерова, С. Пимонова, І. Подольська).

Проблеми педагогічних інновацій та пошуки шляхів їх практичної реалізації висвітлені в працях О. Василенка, О. Власової, Т. Гладкої, І. Дичківської, О. Козлової, І. Підласого та інші.

Формуванню окремих компетентностей економістів присвячені роботи О. Гончарової, Ю. Семенчука, організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх економістів розглядалась С. Кустовським, Е. Мірошниченко, методика вивчення окремих дисциплін при навчанні

економістів досліджувалась Л. Нічуговською, окремі види, методи, засоби та форми навчання економістів пропонували використовувати О. Кареліна, Л. Медведєва, Л. Шипуліна, питання неперервної освіти економістів вивчали О. Булавенко.

Проте, педагогічні інновації стосуються загалом організації освітнього процесу у вищих і середніх навчальних закладах, зокрема йдеться про інноваційні форми роботи з учнями та дорослими. Стосовно проблеми формування професійного іншомовного спілкування майбутніх спеціалістів у процесі здобуття ними економічної освіти, то ця проблема ще недостатньо розкривається в психолого-педагогічній і науково-методичній літературі.

Завданнями статті є: провести аналіз психолого-педагогічної і науково-методичної літератури з метою обґрунтування змісту й компонентів освітнього середовища, його потенційних можливостей для формування професійного іншомовного спілкування майбутніх економістів; уточнити шляхи формування професійного іншомовного спілкування студентів економічного профілю.

Виклад власне матеріалу дослідження. Дослідниця О. Гора [3] розуміє освітнє середовище вищого навчального закладу як сукупність духовно-матеріальних умов його функціонування, що забезпечують саморозвиток вільної і активної особистості студента, реалізацію творчого потенціалу. Освітнє середовище виступає функціональним і просторовим об’єднанням суб’єктів освіти, між ними встановлюються тісні різнопланові групи взаємозв’язків, і може розглядатися як модель соціокультурного простору, в якому відбувається становлення особистості. До характеристик освітнього середовища автор відносить гуманістичний характер освітнього впливу у середовищі; відкритість та динамічність освітнього середовища; акцентуація національного компонента в змісті освіти; постійний діагностично-корекційний педагогічний вплив на освітнє середовище.

Під освітнім середовищем вищого навчального закладу ми розуміємо сукупність просторово-предметних, матеріально-технічних, соціально-

психологічних, інформаційно-комунікаційних, санітарно-гігієнічних умов реалізації освітньої діяльності. За своєю природою освітнє середовище вищого навчального закладу є локальним, штучним середовищем, сформованим для досягнення цілей освітнього процесу: зовнішніх (підготовка фахівців для забезпечення певної професійної галузі) і внутрішніх (особистісно-професійний розвиток фахівців) [8].

О. Гора [3] приділяє увагу особистим компонентам такого середовища, виділяючи компоненти, як: соціальний – комплекс соціально орієнтованих потреб суб'єктів освітнього середовища, їх соціальних взаємодій та взаємовпливів; мотиваційний – формування в учасників середовища сукупності спонукань та внутрішніх переконань, що регулюють процес професійного зростання майбутнього фахівця; креативний – творчість як фактор позитивного розвитку особистості; рефлексивний – усвідомлення значущості національних налаштувань та запорука їх використання у професійній діяльності; аксіологічний – формування системи особистісно значимих цінностей; інтегративний – об'єднання всіх компонентів у складну систему впливу на особистість.

У проведеному дослідженні нам імпонує змістова наповнюваність освітнього середовища, яка спрямована на формування національної ідентичності, ціннісних орієнтацій студентів. Як відомо, в суспільстві нівелювали загальнолюдські цінності, молоді люди недостатньо підготовлені до відтворення й трансляції української культури, не мають національних налаштувань у практичній діяльності.

Освітнє середовище вищого навчального закладу функціонує як цілісна педагогічна система, що виникає в єдності та взаємодії таких компонентів:

- мета, що відображує соціально-державне замовлення на підготовку фахівців певної галузі;
- завдання, що конкретизують поставлену мету;
- спільна освітня діяльність (навчальної, виховної, позанавчальної, науково-дослідної, науково-технічної, самоосвітньої) суб'єктів (керівників,

управлінців, науково-педагогічних працівників, студентів, допоміжного персоналу), що реалізують мету та завдання;

− функціональні, рольові, міжособистісні зв'язки між суб'єктами освітньої діяльності;

− організація освітнього процесу як основи формотворення освітнього середовища;

− управління процесами становлення, функціонування та вдосконалення середовища;

− матеріально-технічна база як сукупність просторово-ландшафтного оточення, архітектури навчальних корпусів, будівель, спортивних майданчиків, предметно-речових засобів;

− соціокультурне оточення (музеї, театри, виставкові зали), що його засвоїв вищий навчальний заклад для реалізації мети;

− результат функціонування освітнього середовища як підготовлений до обіймання первинної посади фахівець [9, с. 75–76].

Для підвищення якості навчання фахівців галузі економіки та фінансів, як вважає Є. Іванченко [4], необхідно перетворити чинну практику їх освіти на систему інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів як організовану, цілісну, ієрархізовану сукупність взаємопов'язаних компонентів, підпорядкованих формуванню мультиплікативної компетентності майбутнього економіста. Система є динамічною, цілеспрямованою, неврівноваженою, відкритою, нелінійною. Основними її властивостями є цілісність, ієрархічність, інтегративність, оскільки вона інтегрує наявні вітчизняні та закордонні концепції навчання економістів, послідовно охоплює всі етапи професійної підготовки: її мету, мотивацію, зміст, види, методи, засоби та форми навчання. Така система сприяє вихованню ерудованої людини, яка має цілісний світогляд, систематизує наявні знання та нетрадиційно підходить до розв'язання проблем.

У статті О. Гавриленко [1] йдеться про застосування нових прийомів і методів іншомовного професійного спілкування студентів економічного

профілю. На думку автора, доцільно формувати вміння та навички іншомовного спілкування майбутніх економістів поетапно. Спочатку слід організувати засвоєння мовленнєвих навичок та вмінь загально-побутової тематики. Студенти засвоюють етику поведінки в громадських місцях, навчаються презентувати себе та свої доробки. Пізніше слід формувати вміння та навички ділового спілкування, а саме як проводити ділові перемовляння, проходити митний та паспортний контроль, обговорювати та приймати виробничі рішення під час укладання ділових контрактів та угод. Проведена робота зі студентами сприяє усвідомленню ними ролі іноземної мови як засобу іншомовного професійного спілкування. Підсиленням такої уваги слугує залучення студентів до практики з економічних дисциплін, на якій вони переконуються в значимості іншомовної компетентності.

Погоджуючись з викладом дослідниці, додамо, що кожні етапи засвоєння знань і вмінь іншомовного спілкування вимагають інноваційних підходів, а не лише останній етап. Позитивним є те, що вона описує досвід використання в професійній підготовці технології рольової перспективи, яка дозволяє не лише розвивати здатність майбутніх економістів до самореалізації та самовдосконалення, але й формує досвід іншомовного професійного спілкування. Цінним є те, що імітація професійного середовища, входження в уявні виробничі процеси, виявлення себе в ролі директора фірми, персоналу, покупців, компаньйонів дозволяють відчути потреби в спілкуванні іноземною мовою на професійному рівні. Ефективність технології виявилася в тому, щоб студенти експериментальних груп краще володіли професійною лексикою, виявляли сформовані комунікативні та мовленнєві вміння, розширили свої соціокультурні знання, набули навичок професійної дискусії, знаходили оптимальні розв’язання проблемних виробничих ситуацій, були відповідальними й мобільними на віртуальному підприємстві.

В. Чуєнко [11] радить використовувати метод проектів з метою підвищення ефективності навчання іншомовної професійно спрямованої комунікації студентів. Вона стверджує, що для успішної реалізації проектів

майбутнім фахівцям необхідно володіти якісними фаховими знання та вміннями, розвиненими комунікативними здібностями, сформованою іншомовною компетентністю. Далі дослідниця наголошує, що навчальна проектна діяльність дає змогу студентам навчитися працювати в колективі, спільно планувати і досягати поставленої мети, враховувати внесок кожного учасника проекту, рахуватися з його можливостями, йти на компроміси та розв'язувати складні професійні завдання. Вважаємо доречним прислухатися до думки автора про типи проектів, які підходять до навчання студентів іншомовної професійної комунікації. Це такі, як: текстові проекти, які спонукають до використання автентичних текстів на спеціальні теми для дослідницької роботи, проведення обстежень, створення технічних плакатів; кореспондентські проекти, які включають листування, обмін електронними повідомленнями та факсами; прийоми-зустрічі, які надають студентам можливість контактувати з носіями мови та обговорювати професійні теми, ділитися досвідом роботи у професійній сфері.

Головним у проектній діяльності, як зазначає Л. Макаренко [7], є формування ключової компетенції як уміння вчитися, що для того, хто навчається означає самостійне виявлення мети діяльності або сприйняття й розуміння завдань, що поставлені тим, хто навчає; докладання зусиль для досягнення поставленої мети; раціональна організація навчальної праці; знаходження потрібної інформації, добирання доцільних способів для розв'язання завдань; прагнення до самовдосконалювання власного потенціалу, здійснення самоконтролю. Цілком прийнятною є позиція автора, яка вважає, що одним із шляхів формування загальнокультурної компетенції є користування іноземною мовою, а також доцільне застосування мовленнєвих навичок та норм відповідної мовної культури, символіки в процесі комунікації. Дійсно як наголошують учені і практики [7; 11], а ми поділяємо їх точку зору, розширення комунікаційних меж продуктивно реалізується в процесі застосування саме проектної методики, яка створює передумови мовленнєвого культурного простору для спілкування однією з іноземних мов, забезпечує розширення

словникового запасу, пошук і засвоєння нових виразів, лексичних ідіом для обміну думками в іншомовному середовищі.

Підтвердженням вище викладеного є позиція Н. Лисак [6], яка зазначає, що необхідно формувати ціннісні орієнтації у майбутніх економістів, щоб вони усвідомлювали спілкування як цінність у подальшій професійній діяльності, оскільки їм доведеться співпрацювати з партнерами, обирати засоби стимулювання активності інших, розмовляти іноземною мовою. Важливо вчитися налагоджувати контакти з діловими людьми, бути гнучкими в професійному спілкуванні, слухати і висловлювати власну точку зору, швидко діяти в непередбачених обставинах. Вміти враховувати і відповідно емоційно коригувати його позицію, досягаючи згоди чи консенсусу, визначати психологічний стан комуні канти; бути активно відповідальною та толерантною людиною. Учена поділяється досвідом створення сприятливої атмосфери у відносинах викладачів і студентів молодших курсів. На її думку ефективними виявилися вправи «Фокус», «Заверши вчинок», «Комплімент», ділові ігри «Службова телефонна розмова», «Виробнича нарада», «Влаштування на посаду», «Захоплення ініціативи», методи «Рефлексивне коло», «Міні-твір», «Ключове слово», «Анкета-газета», «Ланцюжок-побажань», які студенти виконували на навчальних дисциплінах «Етика та естетика», «Педагогіка та психологія».

Послуговуючись викладеним вище, ми вважаємо за доцільне адаптувати ці форми і методи взаємодії під час опанування іноземної мови, шляхом перекладу рідною мовою ситуативного змісту.

У межах нашого дослідження цікавою є думка Ю. Гайдученко [2], яка на заняттях, під час викладу навчальних дисциплін професійного спрямування, організовує роботу студентів за такими напрямами: підготовка і написання індивідуальних завдань, рефератів, доповідей, есе, підготовка критичних оглядів наукових статей, вирішення ситуаційних і тестових завдань. Саме викладач створює необхідне освітнє середовище, яке дозволяє студентові у повному обсязі освоїти програми професійної підготовки,

сформувати досвід вирішувати професійні проблеми, вчитися у зручному для себе режимі та самореалізовувати себе як особистість. Своїм прикладом (проектами, науковими дослідженнями, цікаво й доступно викладеним лекційним матеріалом) він психологічно впливає на аудиторію, викликаючи у студента довіру та позитивне налаштування на творчу самореалізацію.

Для того, щоб активізувати зацікавленість студентів до занять та сприяти їхній самореалізації викладачі кафедри іноземних мов в Харківському економіко-правовому університеті активно використовують інтерактивні технології у своїй практичній діяльності. На заняттях проводяться чисельні види робіт: «Робота в парах», «Робота в групах», рольові ігри, «Ротаційні (змінні) трійки», «Мозковий штурм», «Аналіз ситуацій (кейсів)», «Інтелектуальні карти» (mind-maps), дискусії, дебати, круглі столи, також набули популярності нетрадиційні форми занять, такі як Quest.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Нами наведено результати аналізу психолого-педагогічної і науково-методичної літератури з метою розкриття змісту й компонентів освітнього середовища, його потенційних можливостей для забезпечення професійного іншомовного спілкування майбутніх економістів; уточнено шляхи його формування з урахуванням економічного профілю.

Перспективами подальшого дослідження є розробка педагогічних умов, що покращують процес творення і розвитку іншомовного спілкування майбутніх економістів, як: стимулювання викладачів до інноваційної діяльності, інтегрування іноземної мови у фахову підготовку студентів, використання в педагогічному процесі засобів ІКТ для вироблення мовленнєвих навичок, корегування допущених помилок.

Використана література

1. Гавриленко О. Формування іншомовного професійного спілкування студентів економічних спеціальностей / О. Гавриленко // Наукові записки : зб. наук. праць. Педагогічні науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ імені Володимира Винниченка, 2013. –

Вип. 121 (1). – С. 177–180.

2. Гайдученко Ю. О. Реалізація індивідуального підходу до навчання та самореалізація студентів економічних спеціальностей / Ю. О. Гайдученко // Педагогіка та психологія : зб. наук. праць ; за заг. ред. академіка І. Ф. Прокопенка, проф. С. Т. Золотухіної. – Х. : «Смугаста типографія», 2015. – Вип. 51. – С. 22–28.

3. Гора О. В. Освітнє середовище як фактор формування національної ідентичності студентів вищих навчальних закладів / О. В. Гора // Витоки педагогічної майстерності : зб. наук. праць. – Полтава, 2011. – С. 97–101.

4. Іванченко Є. А. Модель системи інтегративної професійної підготовки майбутніх економістів / Є. А. Іванченко // Вісник Черкаського університету. – Вип. №3 (216). – С. 40–46.

5. Каташов А. І. Педагогічні основи розвитку інноваційного освітнього середовища сучасного ліцею : автореф. дис. … д-ра психол. наук : 13.00.01 / А. І. Каташов. – Луганськ, 2001. – 22 с.

6. Лисак Н. О. Педагогічна взаємодія викладачів та студентів молодших курсів як умова професійного становлення фахівців економічного профілю у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Н. О. Лисак. – Харків, 2015. – 20 с.

7. Макаренко Л. Л. Проектні технології на уроках іноземної мови [Електронний ресурс] / Л. Л. Макаренко. – Режим доступу до ресурсу : http://navigator.rv.ua/.

8. Марченко О. Г. Формування акме-особистості майбутнього військового фахівця в освітньому середовищі вищого військового навчального закладу / О. Г. Марченко // Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини / [гол. ред.: М. Т. Мартинюк]. – Умань : ФОП Жовтий О. О., 2015. – Вип. 2. – С. 253–261.

9. Марченко О. Г. Модель педагогічної системи формування інноваційного освітнього середовища у вищих військових навчальних закладах авіаційного профілю / О. Г. Марченко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти : збірник наукових праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – Вип. 13 (56). – Ч. ІІ. – Рівне : РДГУ, 2016. – С. 75–79.

10. Петрова А. Модель формування іншомовної компетентності майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності в процесі фахової підготовки / А. Петрова // Рідна школа. – 2011. – № 8-9. – С. 48–52.

11. Чуєнко В. Л. Використання методу проектів у навчанні іншомовної професійно спрямованої комунікації студентів еколого-медичного спрямування / В. Л. Чуєнко // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Педагогіка. – 2012.– Вип. 197. – Т. 209. – С. 49–53.

Черновол-Ткаченко Руслан Сергеевич,
кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрою иностранных языков
Харьковский экономико-правовой университет
Харков, Україна

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИНОЯЗІЧНОГО ОБЩЕНИЯ БУДУЩИХ ЭКОНОМИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрыто потенциальные возможности образовательной среды высшего учебного заведения для формирования профессионального иноязычного общения будущих экономистов. Отмечено, что профессиональное иноязычное общение происходит при изучении иностранного языка на занятиях, во внеучебное время и носит

системный и целенаправленный характер. Доказано, что эффективность профессионального иноязычного общения будущих экономистов зависит от индивидуальных особенностей, педагогического взаимодействия преподавателя и студентов, использование инновационных приемов, методов, форм работы со студентами.

Ключевые слова: образовательная среда, вуз, процесс формирования, профессиональное иноязычное общение, будущие экономисты, педагогические инновации.

Chernovol-Tkachenko Ruslan S.

FORMING PROFESSIONAL FOREIGN-LANGUAGE COMMUNICATION OF ECONOMISTS TO BE IN A HIGHER EDUCATIONAL ASTABLISHMENT ACADEMIC ENVIRONMENT

Abstract. The article focuses on revealing the potential of a higher educational establishment environment in terms of forming future economists, professional communication in foreign languages. It has been emphasized that professional foreign language communication is realized while studying foreign languages both in class and extra-wrii cularly, hawing a consistent and goal oriented nature. It has been efficiency of future economists professional foreign language communication depends on individual peculiarities, teacher-student pedagogical interaction, applying innovative approaches, methods and formast of working with students.

Key words: educational environment, higher educational establishment, future economists, pedagogical innovations, process of formation, professional foreign language communication

Матеріали подано в авторській редакції

УДК: 159.9:37.015

Шкіренко Олена Віталіївна,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу андрагогіки,
Інститут педагогічної освіти і
освіти дорослих НАПН України,
м. Київ

РОЗВИТОК ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ І ЦІННОСТЕЙ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Анотація. У статті розглядаються духовні цінності і потенціал майбутнього педагога у процесі фахової підготовки. Зауважено, духовний потенціал розуміється нами як система самоорганізації, світоглядних уявлень і переконань. Зазначено, що духовні цінності мають індивідуально-суспільну основу, детермінують потреби, впливають на вчинки людей в різних галузях життя, допомагаючи їм здійснювати моральний вибір поведінки у значущих ситуаціях. Цінність може виступати свого роду стандартом при виборі альтернативних життєвих орієнтирів. Психологічні особливості розвитку духовних цінностей у педагогів полягають у врахуванні когнітивних, емоційних, мотиваційно-вольових процесів, в актуалізації вищих психічних функцій особистості і психологічних механізмів духовного розвитку особистості.

Ключові слова: духовні цінності і потенціал майбутніх педагогів, фахова підготовка, психологічні особливості розвитку особистості

Постановка проблеми. Прагматизація суспільства під час глобальних інтегративних процесів та кризових явищ призводить до швидкого зниження духовності. У зв’язку з цим значно підвищуються вимоги до сучасної освіти і майбутніх педагогів, які мають протидіяти сучасним негативним тенденціям, розвиваючи не тільки свій внутрішній світ, але лікуючи та збагачуючи серце дитини. Тільки справжній, чуйний вчитель має можливість доторкнутися не тільки до долоні, але й до серця та душі вихованця своїми словами, своїм поглядом, своїм стилем життя, щоб допомогти учням реалізувати своє призначення, знайти шлях до істини, до самостійного, активного, конструктивного й творчого життя в суспільстві. Отримуючи необхідні знання, уміння, навички у процесі фахової підготовки, майбутнім педагогам слід визначити головне завдання: пізнати, зрозуміти себе, визначити свої недоліки та обрати шлях самовдосконалення та самореалізації у навчально-виховній та суспільно-корисній педагогічній діяльності, у розвитку

духовного потенціалу і цінностей особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Духовність, цінності, духовний потенціал завжди були об'єктом наукових думок від філософів античності (Платон, Арістотель) до сучасних досліджень І. Беха, Н. Ничкало, Е. Помиткіна, О. Сухомлинської. Розглядаючи духовний потенціал і цінності як важливий компонент духовної свідомості (О. Дробницький, С. Ставицька), як адекватні індикатори розвиненої особистості (Н. Полтавська), як механізми соціального контролю (В. Анненков), як показники духовно-морального розвитку (І. Бех, І. Булах), як фактор життєдіяльності та розвитку особистості (С. Максименко), слід зазначити, що ціннісне ставлення особистості є вихідним, первинним ставленням до світу, таким, що визначає всі інші взаємини (В. Рибалка). Проте накопичений на сьогодні в науці матеріал не дає задовольняючу відповідь на питання, яке пов'язано з проблемою розвитку духовного потенціалу і цінностей саме у майбутніх педагогів в процесі фахової підготовки. Тому **мета статті** полягає у дефініції понять «фахова підготовка майбутніх педагогів», «духовний потенціал», «цінності» та у визначенні особливостей розвитку духовного потенціалу і цінностей майбутнього вчителя у процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Фахівець, з точки зору сучасної дослідниці Г. Яворської, — це особистість, яка володіє нормами професії як у мотиваційному, так і в інструментальному планах, результативно і успішно, з високою продуктивністю і якістю здійснює свою трудову діяльність, відзначається розвинутими професійними перспективами, самостійно будує сценарій свого професійного життя, розвиває свою особистість і індивідуальність засобами професії, протистоїть зовнішнім перешкодам, збагачує досвід професії оригінальним творчим внеском, сприяє підвищенню престижу своєї професії в суспільстві і суспільного інтересу до неї [15].

Сьогодні професіоналізм педагога характеризується такими якостями, як щира любов і повага до дітей, терпіння, освіченість, системність і

аналітичність мислення, прогностичні уміння, комунікативність, навички ефективного міжособистісного спілкування, високий рівень самоконтролю, протистояння стресовим ситуаціям, ділова активність, спрямованість на конструктивне вирішення проблемних педагогічних ситуацій, прагнення до постійного підвищення рівня професіоналізму, ясно усвідомлена Я-концепція.

Відзначаються також інформованість, досвід, професійні знання, культура, усвідомлення мети діяльності, інтерес до неї, усвідомлення умов професійного розвитку. Підкреслюється вагомість фахово-необхідних, зумовлених специфікою даної професії якостей та здібностей, гностичні уміння, навички, дії, серед яких вміння орієнтації в нестандартних ситуаціях тощо [7, с.76-77].

У професійному та духовному розвитку виявляються внутрішнє середовище особистості, її активність, потреби самореалізації. Вибір і розвиток професійної діяльності — це реалізація певної особистісно визначеної стратегії життєвого сценарію. Високий і масштабний процес фахової підготовки можливий тільки за умови розвитку особистості, що здатна розпізнати наявний стан своїх властивостей, досягти усвідомлення необхідності змін і перетворень свого внутрішнього світу, здатна на пошук нових можливостей самоздійснення в праці. Але по своїй суті професійний розвиток охоплює, перш за все, такі особистісні структури, що становлять психологічну основу засвоєння і оволодіння різних видів діяльності, і є суттєвими для професійного успіху [15, с. 56-57].

При цьому особливу увагу привертають такі висновки дослідників: експериментально доведено, зазначає Є. Климов, що *фахова підготовка* – успішність оволодіння людиною певною професією, досягнення нею високого рівня результативності діяльності залежить від цілого комплексу, на перший погляд, неочікуваних та несумісних між собою якостей. Серед них звертається увага на рівень рефлексії, здатності дивитися на себе зі сторони, усвідомлювати особливості своєї активності, тип локусу контролю

та деякі інші: вважається важливим присутність когнітивних, діяльнісно-поведінкових та емоційно-особистісних проявів, які «ще не знайшли відображення в словнику науки», є особистісним відкриттям професіонала; інтенсивність та швидкість переживань, вражень, стимульованих новітньою інформацією, яку зустрічає людина; саморегуляційні уміння, навички, дії та їх використання у повсякденній практичній діяльності [7].

Належна підготовка майбутніх педагогів ґрунтується на унікальності кожної особистості, неповторності, індивідуальному стилі мислення та поведінки. Зрозуміло, що продуктивність дій має глибокі коріння, що сягають у великий обсяг самостійно здійсненої професійної роботи, яка виступає фундаментом особистісного досвіду, що складається з особистісно-вироблених, а тому і особистісно-значущих концепцій розв'язання проблемних задач, що виникають.

Отже, *фахова підготовка майбутніх педагогів* неможлива без саморозвитку та еталону, який має за основу загальнолюдські та вищі цінності, розвинутий духовний потенціал.

Н. Шевченко [12] й З. Шевчук [13] вважають, що *духовний потенціал* виявляється у ціннісно-смислових і смисложиттєвих орієнтаціях, прагненні до самовдосконалення та самореалізації, а також соціальній потребі жити для інших. Духовний потенціал є прихованою силою в кожній людині, завдяки духовним цінностям, пошуку сенсу життя, саморозвитку особистість пробуджує і наповнює його в собі. Допоміжними засобами розвитку можна назвати культуру і традиції українського народу. Розвиток може відбуватися лише тоді, коли людина усвідомлює в собі ці сили, досягає не лише самосвідомості, але й значного рівня соціального розвитку.

Духовний потенціал – психічна сила, що має специфічно людську якість, яка структурується системою духовно-моральних цінностей і життєвих позицій особистості, які є стрижнем її життя і виявом особистісної зрілості.

М. Каган оцінює духовний потенціал особи в контексті цілісності

людського буття: єдності загального та особистісного. М.В.Савчин визначає інтегральні показники духовного потенціалу людини: віра в Бога, молитва, трансцендентування; позиція Добра; відкритість до інших, творення любові; внутрішня гармонія, мир із собою та світом, спокій; відсутність негативізму, нейротизму, психопатії, акцентуацій; конструктивність, творчість життєдіяльності, мудрість [10].

Е. Помиткін зазначив, що духовний потенціал характеризує вищий ступінь людської самоорганізації, який позначається високим рівнем свідомості, самосвідомості та вольової саморегуляції особистості, зумовлює свідому стійкість, непохитність, рішучість, відданість власному покликанню, життєвій місії, визначається спрямованістю особистості на духовні цінності [8, с. 63].

Виходячи з того, що *духовний потенціал* структурується *системою духовних цінностей* і життєвих позицій особистості, зазначимо, що цінність – це багатоаспектне явище, зумовлене соціальними обставинами, які мають чітко визначений культурний зміст, що визначає позитивну або негативну оцінку явища в широкому значенні. Отже, цінність є не чим іншим, як психолого-педагогічним утворенням, у якому в стислому вигляді присутнє безпосереднє або (найчастіше) опосередковане ставлення людини до середовища і самої себе. Це ставлення є результатом особливого суб'єктивно-соціального за своєю природою ціннісного акту, складовими якого виступають власне суб'єкт оцінки, об'єкт оцінки, рефлексія з приводу оцінки та її реалізації [8].

Цінності існують з того часу, як людина почала усвідомлювати та знаходити для себе у будь-яких речах або явищах наявність властивостей, які здатні задовольнити її потреби, бажання, інтереси.

У науковій літературі відсутній єдиний підхід до диференціації цінностей. Одні вчені вважають, що поняття «цінності» пов'язане лише з позитивними факторами, інші відносять до цінностей не тільки їх позитивне значення, а й негативне. Однак, незважаючи на відмінності у різних

визначеннях цінностей, головним у більшості з них є те, що цінність – це суспільна властивість речей, соціальних процесів, духовних явищ, яка полягає у здатності задовольняти потреби людини, суспільства, а також ідеї та спонукання у вигляді норм, цілей, ідеалів [2, с. 6].

Академік І. Бех зазначає, що цілі і наміри духовно зрілої особистості вкорінені в системі надіндивідуальних цінностей, завдяки чому вони виконують функцію організації її життєдіяльності. І що важливо — така особистість активно використовує їх для вирішення не побутових, а, насамперед, смисло-життєвих проблем, які виражаються для кожної людини в системі «вічних питань» людського існування. Ієрархія особистісних цінностей і смислів не дозволяє особистості, з одного боку, розчинитись в емпіричному бутті, втратити дійсні сутнісні потенції, оскільки розвинені особистісні цінності становлять основу внутрішнього світу особистості, виявляючись виразником стабільного, інваріантного, з другого, — дає можливість існувати і діяти вільно, тобто свідомо, цілеспрямовано, виходячи з самої себе.

Від того, наскільки змістовно багата і різноманітна ціннісна система особистості, залежить не лише міра її участі у суспільних справах, а й те, з чим вона має справу, наскільки її різновиди суспільно значущі. Це справді так, адже кожна мета, яку ставить перед собою людина і відповідна поведінка, перш ніж реалізуватись, співвідноситься з системою її особистісних цінностей, виважується на їх терезах, – зазначає І. Бех [3, с.18].

У результаті цього і стає можливою ціннісно-збагачена відповідь суб'єкта на власні запитання, наприклад, стосовно того, як він ставиться до іншої людини, ким вона для нього є, які моральні дії він може на неї спрямувати, а від яких утриматись.

Критерієм, еталоном високоморальної та духовної поведінки можна вважати «золоте правило» Ісуса Христа: «Тож усе, чого тільки бажаєте, щоб чинили вам люди, те саме чиніть їм і ви. Бо в цьому Закон і Пророки» [4].

Філософське бачення загальнолюдського ідеалу задане способом

існування людини за законами Істини, Добра, Краси, Любові (за Платоном). Адже саме любов є вихідною цінністю для розгортання морально-відповідального життя людини. «Любов довго терпить, любов милосердствує, не заздрить, любов не величається, не надимається, не поводиться нечемно, не шукає тільки свого, не рветься до гніву, не думає лихого, не радіє з неправди, але тішиться правдою, усе зносить, вірить у все, сподівається всього, усе терпить. Ніколи любов не перестає», – написано в Біблії [4, с. 1417].

Отже, система цінностей особистості має включати ідеали Істини, Добра, Краси, Любові у функції своїх структурних рамок. Розгляд яких у контексті психолого-педагогічних завдань формування і розвитку повноцінної особистості вимагає, по-перше, відповідного етично-змістовного наповнення цих духовно-моральних категорій, а, по-друге, представлення індивідуальної ціннісної системи не стільки на формально-логічному рівні як сталого, виповненого утворення, скільки як розвиваючої системи з виокремленням головного, системо утворюючого відношення [8].

П. Ігнатенко вказала на різні критерії, згідно яких вчені класифікували *цінності:* в залежності від того, які види потреб вони задовольняють, яку роль виконують, у якій сфері застосовуються. Зокрема, за об'єктом засвоєння – матеріальні, моральні, духовні; за метою засвоєння – альтруїстичні, егоїстичні; за рівнем узагальненості – конкретні, абстрактні; за способом вияву – ситуативні, стійкі; за роллю у діяльності людини – термінальні, інструментальні; за змістом діяльності – пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.); за належністю – особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні (також і демократичні), загальнонародні (національні), загальнолюдські тощо [6].

Можна продовжувати класифікацію цінностей за різними параметрами, зокрема за протилежним значенням: позитивні й негативні, первинні й вторинні, реальні й потенціальні, безпосередні й опосередковані, абсолютні й

відносні і т.д. Є ряд цінностей, які важко віднести до якоїсь із груп або які стосуються багатьох із них: умовні, ідеальні, інтелектуальні, неперехідні, вічні, глобальні та ін.

Є. Головаха запропонував класифікацію цінностей, в основі якої – професійна діяльність: 1) цінності, які можуть бути реалізовані безпосередньо у професійній діяльності; 2) цінності, які реалізуються за рахунок професійної діяльності; 3) цінності, що реалізуються поза професійною діяльністю [5].

Отже, *цінність* визначається виключно людською свідомістю та приймається як об'єктивна властивість речей та явищ.

Цінності – матеріальні або духовні формоутворення, які мають індивідуально-суспільну основу та являють собою предмети, явища, образи, норми, установки, ідеали, цілі, смисли заради яких люди живуть.

К Абульханова-Славська переконана у тому, що найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей. Тут йдеться про цінності найвищого рівня – *духовні*. А якщо взяти до уваги те, що ці цінності повинні набути статусу життєвих принципів, то їх реалізація і є основою життєвої стратегії. При цьому існує умова, без якої розвиток аксіологічної сфери особистості неможливий, – це наявність гармонії між свідомістю і почуттями. Саме розвинуті почуття складають сенс життя людини та виступають підставою для активних духовно-інтелектуальних пошуків [1].

«Від духовних поглядів людини, від її усвідомлених чи неусвідомлених ідеалів залежать домінантні цінності, моральні погляди і, як наслідок, вся свідома поведінка», – вважає Е. Помиткін [9, с.13]. Дослідник зазначає, що *духовні цінності* – це вершинні досягнення людства і окремих його представників, що являють собою цілеорієнтуючі ідеали для прогресивного розвитку особистості та цивілізації в цілому. Психолого-педагогічні аспекти духовних цінностей – це особистісні якості високодуховної людини, які спонукають, регулюють високодуховні вчинки,

поведінку, є предметом її розвитку і саморозвитку, підготовки до нових вершинних досягнень – як суб'єктивних, для себе, так і об'єктивних, для людства.

Узагальнюючий аналіз вищезазначених наукових досліджень дає підстави до формулювання визначення духовних цінностей. Отже, *духовні цінності* – джерело мотивації, планування вчинків, конструктивні орієнтири людської свідомості, які мають за основу ідеали Добра, Краси, Істини, Любові та визначають норми поведінки особистості, мають індивідуально-суспільне підґрунтя, являють собою основу вирішення питання про призначення людини, про сенс життя, вершинні досягнення людства, котрі зумовлюють успіхи суспільства: економічні, ідеологічні, культурні, політичні тощо.

В сучасній науковій літературі науковці пропонують різні підходи до визначення змісту *педагогічних цінностей*, що мають стати основою для забезпечення інтеріоризації визначених освітніх цінностей учнями. Так, В. Сластьонін і Г. Чижакова виокремили в системі педагогічних цінностей такі групи: домінантні цінності (пізнавальна діяльність, пізнавальна активність, цінність спілкування; нормативні цінності (освітні стандарти, моральні норми тощо); стимулюючі цінності (методики, традиційні й інноваційні педагогічні технології та цінності контролю - тести, іспити, заліки тощо); супровідні цінності (навчальні вміння; розуміння школярами навчального матеріалу тощо) [12, с. 117-118].

У спільній публікації В. Сластьоніна та І. Ісаєва виділено такі групи цінностей: цінності, пов’язані з самоствердженням *майбутнього вчителя* в суспільстві, ближньому соціальному середовищі (суспільна значущість професії вчителя, престиж його професійної діяльності тощо); цінності, пов’язані із задоволенням потреби педагога у спілкуванні (постійна робота з дітьми, обмін духовними цінностями); цінності, пов’язані із самовдосконаленням особистості (можливість поповнення свої знань, розвиток творчих здібностей тощо); цінності, пов’язані із самовираженням

(творчий різноманітний характер праці вчителя, відповідність цієї праці схильностям та інтересам людини); цінності, пов'язані з утилітарно-прагматичними запитами (можливість самоствердження, просування по роботі тощо) [11, с. 64-65].

Розкриваючи роль вищевказаних груп цінностей у професійній роботі вчителя, І. Ісаєв, В. Сластьонін і Є. Шиянов у спільній праці стверджують, що всі ці групи за предметним змістом можна об'єднати в дві системи – цінності самодостатнього типу й цінності інструментального типу. Автори пояснюють, що до першої групи належать цінності-цілі (творчий характер праці педагога, соціальна значущість його праці тощо). Очевидно, що ці цінності відбивають державну освітню політику та досягнення педагогічної науки, перетворюючись у значущі чинники педагогічної діяльності[11, с. 64-65].

Решта названих цінностей, тобто групи цінностей-знань, цінностей-відношень і цінностей-якостей, складають цінності інструментального типу чи, педагога іншими словами, цінності- засоби. Вибір цих груп цінностей значною мірою зумовлює зміст таких взаємопов'язаних підсистеми: власно педагогічні дії, спрямовані на розв'язання професійно-освітніх та особистісно-розвивальних завдань (технології навчання й виховання); комунікативні дії, що дають змогу виконувати професійні (технології спілкування); дії, що відбивають суб'єктивну сутність особистості педагога, мають інтегративний характер [11, с.127-128]. Відзначимо, що нами поділяється саме ця позиція.

Отже, здійснивши класифікацію духовних, професійних і особистісних цінностей, було визначено, що духовні цінності педагога умовно можна поділити на цінності-цілі (термінальні цінності) та цінності-засоби (інструментальні цінності). *Духовні цінності-цілі (термінальні цінності) педагога* являють собою визнання, що дитина – найцінніший скарб Всесвіту; прагнення донести до дитячого серця не тільки знання з предмету, але й духовно-моральні принципи; повага до прав, честі, гідності дитини, емпатійне ставлення до вихованця; здатність до визначення здібностей,

уподобань учня та бажання допомогти йому, здатність створювати і підтримувати у колективі атмосферу поваги, порозуміння, творчої співпраці; зважене ставлення до труднощів професії; цілеспрямоване освоєння системи знань, практичних навичок і умінь в діяльності педагога; бажання приносити добро, користь світу, країні, людству, ближнім своєю роботою; стійкий інтерес до методів самопізнання та саморозвитку тощо.

До духовних цінностей-засобів педагога (інструментальних цінностей) ми відносимо сумління, надійність; доброзичливість; ввічливість, тактовність; дисциплінованість, організованість, здатність до усвідомлення залежності між власними якостями та життєвими успіхами або невдачами; вміння мобілізувати свої ресурси на виконання важкої, та необхідної роботи, яка потребує часу та сил; здатність розробляти реальні плани, програму самовиховання своєї особистості на тривалий період і ефективно її реалізовувати; бажання отримувати психологічні знання, розвивати відповідні вміння, навички; вміння набувати додаткову компетентність; здатність до творчого синтезу, до поєднання різних точок зору, поглядів тощо.

Розвиток духовного потенціалу і цінностей у майбутніх педагогів варто здійснювати у процесі фахової підготовки, враховуючи *психологічні особливості* цього процесу: усвідомлення необхідності змін і перетворень внутрішнього світу особистості на краще, уявлення про свій ідеальний образ, відчуття високодуховних потреб і мотивів у сфері спрямованості; засвоєння системи необхідних знань, інформації, пошук істини, відчуття необхідності допомагати потребуючим, поділитися своїм досвідом та знаннями з оточуючими; усвідомлення особистих психічних станів, знаходження життєвих смислів та прийняття рішення щодо мети, задуму, ідеї, плану високодуховної діяльності, поведінки, дій і вчинків; прагнення особистості до абсолютного, досконалого та реалізація свого потенціалу в суспільно-корисній діяльності; осмислення і переживання своєї спорідненості з іншими, відчуття радості, задоволення від допомоги потребуючим, від самовіддачі.

Висновки. Під розвитком духовного потенціалу і цінностей майбутніх

педагогів у процесі фахової підготовки ми розуміємо створення сприятливих психолого-педагогічних умов для свідомого процесу духовного зростання, самопізнання, саморозвитку, самовдосконалення особистості; прагнення майбутнього педагога до само покращення, що відбувається завдяки аналізу особистісного та суспільно-культурного досвіду, орієнтації на ідеали Добра, Краси, Істини; залучення майбутніх вчителів до духовно спрямованої, навчально-виховної та суспільно-корисної, перетворюючої діяльності.

Подальше дослідження у цьому руслі передбачає створення класифікації психологічних властивостей високодуховної особистості, розробку програми розвитку духовного потенціалу і цінностей майбутнього педагога у процесі фахової підготовки.

Використана література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Н.А. Абульханова-Славская. — М. : Мысль, 1991. — 299 с.

2 Анненков В.П. Особливості формування ціннісних орієнтацій учнівської молоді в умовах промислово-економічного коледжу: монографія / Київ: 1998. — 137с.

3. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання: наук.-метод. посібник. – К.: ІЗМН, 1998. — 204 с.

4. Біблія.- К.: УБТ, 1988. — 1523 с.

5. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодежи. — К., Наук. думка, 1988. — 142 с.

6. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем // міжнар. наук.-практ. читання: "Цінності у вихованні підростаючого покоління; проблеми, пошуки, перспективи" (Київ, 20-21листопада 1996 року) // Педагогіка і психологія. – 1997. – №1. – С. 118-124.

7. Мистецтво у розвитку особистості: монографія / За ред., передмова та післямова Н.Г. Ничкало. – Чернівці: Зелена Буковина, 2006. — 224с.

8. Помиткін Е.О. Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості: посібник / Е.О. Помиткін – Кіровоград : Імекс – ЛТД –2013. — 144 с.

9. Помиткін Е.О. Формування духовних цінностей старшокласників у діяльності шкільної психологічної служби: автореф. дис…канд. психол. наук: 19.00.07/ Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 1998 — 21с.

10 .Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: навч. посібник.-К.: Академвидав, 2005. — 300 с.

11. Сластенин В.А. Аксиологические основы педагогики // Педагогика: [учеб. пособие для студ. пед. учеб.заведений] / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. — М. : Школа-Пресс, 1998. — 512 с.

12. Шевченко Н.Ф. Практикум з розвитку духовного потенціалу молоді / Н.Ф. Шевченко. – С.62-70.

13. Шевчук З.М. Життєві цінності особистості як передумова розвитку духовного потенціалу в юнацькому віці / З.М. Шевчук // Проблеми сучасної психології. - 2012. - № 1. – С. 83-87.

14. Сухомлинский В.А. Избранные произведения: В 5 т. Т.1. — К.: Рад. школа, 1979. — 686с.
15. Яворська Г.Х. Соціально-професійна зрілість курсантів вищих закладів освіти МВС України: Монографія. – Одеса: ПЛАСКЕ ЗАТ, 2005. — 408с.

Шкиренко Елена Витальевна,
кандидат психологічних наук,
старший научный сотрудник отдела андрагогики,
Институт педагогического образования и
образования взрослых НАПН Украины,
г.Киев

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА И ЦЕННОСТЕЙ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматриваются духовные ценности и потенциал педагога в процессе профессиональной подготовки. Замечено, что духовные ценности имеют индивидуально-общественную основу, детерминируют потребности, влияют на поступки людей в различных сферах жизни, помогая им осуществлять нравственный выбор в значимых ситуациях. Ценность может выступать своего рода стандартом при выборе альтернативных жизненных ориентиров. Духовный потенциал понимается нами как система самоорганизации, мировоззренческих представлений и убеждений. Отмечено, что психологические особенности развития духовных ценностей у педагогов проявляются в когнитивных, эмоциональных, мотивационно-волевых процессах, в актуализации высших психических функций личности и психологических механизмах духовного развития личности.

Ключевые слова: духовные ценности и потенциал педагога, профессиональная подготовка, психологические особенности развития личности

Shkirenko Olena V.,
Ph.D. in Psychology, Candidate of Psychological Sciences,
senior researcher of andragogics department of the
Institute of Pedagogical and Adult Education,
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
t. Kyiv

THE DEVELOPMENT OF SPIRITUAL POTENTIAL AND VALUES OF FUTURE TEACHERS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article deals with the spiritual values and the potential of a teacher in the process of professional training. It is noticed that spiritual values have individual and social basis. They determine the needs and they influence the behavior of people in different spheres of life, helping people to exercise moral choice in relevant situations. Values usually define norms of behavior. The values can be a kind of standard in selecting alternative life guidelines. Any value is a multidimensional phenomenon caused by social circumstances that have clearly defined cultural content. It determines a positive or negative assessment of developments in the broad sense. Spiritual values can be a source of motivation, planning actions, structural guidelines of human consciousness. They can be a basis of goodness, beauty, truth, love and define the standards of conduct of the individual, with individual social background. After making a classification of spiritual, professional and personal values, it was determined that the spiritual values of a teacher can be divided into value-goals (terminal values) and values-means (instrumental values). The spiritual potential is mental strength that is specifically human quality. It is a structural system of spiritual and moral values and attitudes of the individual, which is the

core of person’s life and expression of personal maturity. Spiritual potential is understood by us as a system of self-organization, philosophical views and beliefs. It is noted that the psychological characteristics of the development of spiritual values among teachers are manifested in the cognitive, emotional, motivational and volitional processes, updating the higher mental functions of the individual and the psychological mechanisms of personal development.

Key words: spiritual values and the potential of the teacher, the process of professional training, psychological peculiarities of personality development.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 37.026:37.014.6:005.642.4(303.82-057.4)

Самко Алла Миколаївна,
молодший науковий співробітник відділу андрагогіки
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
м. Київ

ХАРАКТЕРИСТИКА Й АНАЛІЗ ОСНОВНИХ ДЕФІНІЦІЙ ДИДАКТИКИ У ПРАЦЯХ С. ГОНЧАРЕНКА

Анотація. У статті на основі опрацювання наукових джерел та наукових праць С. Гончаренка здійснено термінологічний аналіз основних дефініцій дидактики, зокрема таких як «дидактика», «дидактичні принципи», «дидактична структура», «дидактична література» і т. ін. Визначено сутність системної властивості дидактики та компонентів дидактичної системи. Проаналізовано ієрархічність дидактичних понять на основі системного підходу до процесу навчання.

Ключові слова: С. Гончаренко, дидактика, дидактичні поняття, дидактичні принципи.

Постановка проблеми. Дидактика, як і інші науки, перебуває у стадії неперервного оновлення і становлення її наукової термінології. Вироблення чіткої і однозначної системи термінології є необхідною умовою подальшого розвитку дидактики як науки. Це дозволить аналізувати процес навчання за елементами і в системі їх взаємодії, досліджувати системно, повніше і глибше сутність освіти та навчання.

Актуальність та публікації з проблеми дослідження. Аналіз досліджень з даної проблеми свідчить, що в останні десятиріччя питання сучасної дидактики ставали предметом наукових пошуків вітчизняних науковців. Зокрема проблеми дидактики вищої школи розглядали А. Алексюк, А. Бондар, Я. Бурлака, Ф. Науменко, Б. Коротяєв; принципи навчання вивчали В. Євдокімов, А. Зільберштейн, Л. Логінова, В. Лозова та ін. Далеко не всі вчені однаково трактують дефініції дидактики та відносять до неї одні й ті ж самі поняття.

Мета статті. На основі опрацювання наукових джерел та наукових праць С. Гончаренка здійснити термінологічний аналіз дефініцій дидактики, зокрема таких, як «дидактика», «дидактичні принципи», «дидактична структура», «дидактична література» і т. ін.

Виклад основного матеріалу. Дидактику (від грец.: didactikos –

повчаючий) традиційно визначають як відносно самостійну частину педагогіки, яка вивчає зміст, закономірності, принципи і методи освіти і навчання, як загальну теорію і методику навчання [2, с. 26].

Термін «дидактика» вживався вже в педагогічних працях XVII ст. Я. Коменський у «Великій дидактиці» (1657) розробив зміст освіти, дидактичні принципи, методи навчання, вперше обґрунтував класно-урочну систему навчання.

С. Гончаренко розглядав дидактику як частину педагогіки і як наукову дисципліну, яка зосереджує увагу на опрацюванні проблем теорії навчання. У найновішому словнику іноземних слів і виразів дидактика визначена як галузь педагогіки, яка досліджує теоретичні основи освіти і навчання. Вона з'ясовує закономірності засвоєння знань, умінь і навичок, а також формування переконань; визначає обсяг і структуру змісту освіти; вдосконалює методи і організаційні форми навчання. Таким чином, дидактика – це педагогічна теорія навчання, яка дає наукове обґрунтування його змісту, методам і організаційним формам [2, с. 34].

Історіографічний аналіз наукових праць свідчить про відсутність серед учених одностайності у поглядах на дидактичні дефініції, що зумовлено наявністю різних підходів. Крім того, науковці виділяють різну кількість дидактичних понять. Розглянемо це на прикладі кількох педагогічних словників (табл. 1).

Таблиця 1

Різновиди дидактичних термінів у педагогічних словниках

Назви словників	Терміни, поняття
1.Освіта дорослих: короткий термінологічний словник	Автодидактика, дидактика, дидактична структура заняття
2. Професійна освіта: словник	Автодидактика, дидактика, дидактика виробничого навчання, дидактична література, дидактична структура уроку, дидактичні засоби виробничого навчання, дидактичні матеріали, дидактичні принципи, дидактичні принципи виробничого навчання, дидактогенія
3.Гончаренко С. Український педагогічний енциклопедичний словник	Дидакта, дидактика, дидактична література, дидактичний матеріал, дидактичні ігри, дидактичні принципи, дидактогенія, дидаскал

Аналізуючи таблицю, робимо висновок про те, що, по-перше, у зазначених вище педагогічних словниках представлено різну кількість дидактичних понять, між тим як проблема розробки й уніфікації понятійно-термінологічного апарату теорії навчання, як справедливо вказував С. Гончаренко, має велике значення [1]. По-друге, проблема уніфікації понятійної системи постає дуже гостро, адже практично не виявлено науковців, котрі б цілком сходилися в поглядах на дидактичні дефініції, або хоча б трактували їх приблизно однаково. По-третє, більшість вітчизняних дидактів є прихильниками «змішаного підходу».

Відповідно при вивченні дидактики доводиться долати термінологічні труднощі, які значною мірою пов'язані з неоднозначністю розуміння сутності провідних понять. Ці міркування дають підставу для розгляду основних понять дидактики.

За визначенням С. Гончаренка, поняття «дидактика» – «...частина педагогіки, яка розробляє теорію освіти й навчання, виховання в процесі навчання. Дидактика науково обґрунтовує зміст освіти, вивчає закономірності, принципи, методи й організаційні форми навчання» [3, с. 122]. Автори словника «Професійна освіта» доповнюють – «...дидактика науково обґрунтовує *завдання* і зміст освіти...» [5, с. 74]. А ось як трактують цей термін науковці у словнику «Освіта дорослих»: «Дидактика – галузь педагогічної науки, що вивчає теорію освіти і навчання та розкриває сутність і рушійні сили навчання у взаємозв'язку його освітніх, виховних і розвивальних функцій» [4, с. 26].

У словнику «Професійна освіта» знаходимо визначення терміну «автодидактика» – теорія самонавчання особистості» [5, с. 7]. Автори словника «Освіта дорослих» доповнюють: «Автодидактика – це 1) теорія і практика самонавчання особистості, сукупність методичних засобів, які людина використовує у процесі самостійної пізнавальної діяльності; 2) галузь знань про способи саморозвитку, самовдосконалення» [4, с. 5].

Близькими за визначенням суті є й наступні дефініції. Наприклад, С. Гончаренко трактує дидактичні принципи як принципи дидактики, які визначають зміст, організаційні форми й методи навчальної роботи школи згідно

з загальними цілями виховання й закономірностями процесу навчання [3, с. 122]. У словнику «Професійна освіта» «дидактичні принципи – вихідні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчальної роботи відповідно до мети виховання і закономірностей процесу навчання...» [5, с. 75]. Тобто науковці наголошують на тому, що основними дидактичними принципами є: науковість навчання, виховуючий характер навчання, наочність навчання, свідомість і активність у навчанні, міцність засвоєння знань учнів, систематичність і послідовність у навчанні, доступність навчання, індивідуальний підхід до учнів [3, с. 122; 5, с. 75]. Таким чином, науковці акцентують увагу на тому, що застосування принципів навчання є необхідною умовою, яка сприяє підвищенню якості педагогічної діяльності. Дидактичні принципи лежать в основі вивчення всіх дисциплін, значною мірою визначають їх зміст, форми організації, процес і методи навчання. Вони діють на всіх етапах навчання. Згідно з загальними цілями та закономірностями, вони регулюють основні компоненти процесу навчання. Як свідчить дослідження, склад і зміст дидактичних принципів залежить від специфіки навчальних закладів, від вікових особливостей суб'єктів навчання, від їхньої професійної спрямованості.

Аналізуючи визначення поняття дидактична структура заняття (уроку), знаходимо таке тлумачення: «…це сукупність складових елементів у побудові заняття (уроку), послідовність і кількість яких визначається його навчальною метою, віковими особливостями студентів (дітей), специфікою предмета [4, с. 27]; забезпечує цілеспрямованість і завершеність заняття (уроку)» [5, с. 74].

Базовим поняттям дидактики є також «дидактична література» – «... це література, яка в художній формі виражає наукові, філософські, етичні та інші знання й ідеї. Класичними зразками дидактичної літератури є твори античних авторів: «Труди і дні» Гесіода, «Георгіки» Вергілія, «Мистецтво поезії» Горація, «Про природу речей» Лукреція тощо. Дидактичний характер мала церковно-християнська література Київської Русі» [3, с. 122; 5, с. 74].

На думку С. Гончаренка, дидактичний матеріал – особливий тип наочного навчального посібника, переважно карти, таблиці, набори карток з текстом,

цифрами або малюнками, реактиви, рослини, тварини тощо, які роздаються учням для самостійної роботи в класі і вдома або демонструються вчителем перед усім класом. До дидактичних матеріалів належать збірники задач і вправ [3, с. 122]. Такої ж думки дотримуються автори словника «Професійна освіта» [5, с. 75].

У словнику «Професійна освіта», на відміну від інших словників, представлено дидактичні дефініції, що стосуються безпосередньо виробничого навчання – дидактика, дидактичні засоби та дидактичні принципи виробничого навчання. Так, дидактика виробничого навчання – складова дидактики, що розробляє теорію освіти і виховання майбутніх фахівців. Формується на базі наукового узагальнення матеріалу часткових методик, психології праці, технічних наук. Дидактика виробничого навчання як близька до виробництва враховує і використовує досягнення технічних наук, організації виробництва і особливо наукової організації праці [5, с. 74]. Важливою проблемою дидактики виробничого навчання є опрацювання наукових засад навчання професій, які пов’язані із обслуговуванням нової техніки та нових технологічних процесів.

У зв’язку з цим дидактичні засоби виробничого навчання – робочий інструмент, використовуваний з навчальною метою, діюче обладнання, тренажери, моделі, схеми, набори, колекції, плакати, креслення і малюнки, кіно- і діафільми, письмові інструкції тощо. З дидактичною метою засоби виробничого навчання певним чином організуються в навчально-виробничі бази: навчально-виробничі майстерні, навчальні дільниці, полігони, навчальні господарства [5, с. 75].

Відповідно дидактичні принципи виробничого навчання – вихідні положення, що визначають зміст, організаційні форми, засоби і методи навчання в навчальних закладах профтехосвіти відповідно до загальних цілей освіти і виховання та закономірностей процесу формування професійних умінь, навичок і складних умінь. Діють у кожний момент навчання, у кожній його ланці. Провідними дидактичними принципами виробничого навчання є: виховання і навчання на основі продуктивної праці; навчання на основі формування

політехнічних знань, початкових умінь, навичок і складних умінь; науковість у навчанні; систематичність; зв'язок теорії з практикою; свідомість і активність учнів у навчанні; наочність навчання; міцність оволодіння навичками, складними вміннями, поглиблення теоретичних знань; етапність навчання; оптимальне поєднання навчання в майстернях, лабораторіях, на полігонах та тренажерних пристроях і на виробництві [5, с. 75].

Важливе значення для розкриття дидактики як науки має визначення дефініції «дидактогенія», оскільки зазначена дефініція пов'язана з негативними стосунками між педагогом та учнем. «Дидактогенія (від грец. didaktikos – повчаю і genos – рід) – негативний психічний стан учнів зумовлений порушенням педагогічного такту з боку вчителя; пригнічений настрій через психічну травму на ґрунті навчання» [5, с. 75]. С. Гончаренко значно розширює визначення даного поняття: «Дидактогенія (від грец. didaktikos – повчаю і genos – рід) – викликаний порушенням педагогічного такту з боку вихователя (педагога, тренера тощо) негативний психічний стан учня (пригнічений настрій, страх, фрустрація і т.д.), який негативно впливає на його діяльність і міжособистісні стосунки. Дидактогенія може бути причиною неврозів. Грубість і нетактовність педагога, надмірно підкреслені дорікання за нездатність до навчання, непоправність у поведінці, бездарність у праці й науках викликають в учня негативні настрої й установки, інколи навіть хворобливого спрямування. Негативним впливам педагога піддаються вразливі, безвільні і недостатньо самостійні учні, із слабким типом нервової системи. Дидактогенія навіює дітям переконаність у своїй нездатності й непоправності поведінки» [3, с. 122].

С. Гончаренко, який відстоював думку, що дидактика є відносно самостійною частиною педагогіки, фактично її підґрунтям, проаналізував ряд термінів, дотичих до дидактики.

Зокрема він акцентує увагу на терміні «дидактичні ігри». Це поняття вчений тлумачить як ігри для навчання й виховання дошкільників і школярів. Дидактичні ігри розвивають сенсорні (чуттєві) орієнтації дітей (на форму, розміри, колір, розташування предметів у просторі тощо), спостережливість,

увагу, пам’ять, мислення, мову, уміння рахувати тощо. Також наголошує на важливому значенні дидактичних ігор для морального виховання: «...Дидактичні ігри сприяють розвиткові цілеспрямованості, витримки, самостійності, виробляють вміння діяти згідно з певними нормами тощо» [3, с. 122].

Академік С. Гончаренко дає також визначення дидакти як європейського ярмарку дидактичних засобів, який проводиться кожні два роки в одному з німецьких міст. Дидакта створює умови для зустрічей учителів, науковців, виробників і торговців дидактичними засобами, а також керівників системи освіти, зацікавлених у забезпеченні навчальних закладів сучасними дидактичними засобами. Організовуються також симпозіуми та конференції різних груп спеціалістів [3, с. 121-122]. Інформація про дидакту є корисною та цінною для усіх педагогів.

Актуальним у діяльності педагогів є розуміння ними поняття «дидаскал» (від грец. didaskalos). Це учитель у Стародавній Греції та Візантії [3, с. 122]. Часто дидаскалами називали й учителів у братських школах України та греко-латинських школах російської держави XVII століття.

Висновки. Отже, на основі аналізу наукових джерел і наукових праць С. Гончаренка здійснено термінологічний аналіз дидактичних дефініцій, зокрема таких як «дидактика», «дидактичні принципи», «дидактична структура», «дидактична література» і т. ін.

Висвітлення зазначених дефініцій свідчить про широкий кругозір і високу дидактичну компетентність знаменитого педагога, науковця С. Гончаренка.

Література

1. Гончаренко С. У. Дидактичні аспекти освіти дорослих / Семен Гончаренко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [ред. кол.: Лук’янова Л.Б., Аніщенко О.В. та ін.]; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. – 2009. – Вип. 1. – С. 67-73.

2. Гончаренко С. У. Теорія навчання: історія і сучасні проблеми. Дидактика і методика: посібник [рукопис] / С. Гончаренко. – К.: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2012. – 266 с.

3. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Видання друге, доповнене й виправлене / Семен Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2011. – 552 с.

4. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / авт.-упор. Лук’янова Л. Б.,

Аніщенко О. В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.

5. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. У. Гончаренко та ін., за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.

Самко Алла Николаевна,
младший научный сотрудник обтеда андрагогики
Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины
м. Киев

Аннотация. В статье на основе обработки научных источников и научных работ С. Гончаренко произведен терминологический анализ основных дефиниций дидактики, таких как «дидактика», «дидактические принципы», «дидактическая структура», «дидактическая литература» и др. Определена сущность системного свойства дидактики и компонентов дидактической системы. Проанализирована иерархичность дидактических понятий на основе системного подхода к процессу обучения.

Ключевые слова: С. Гончаренко, дидактика, дидактические понятия, дидактические принципы.

Samko Alla N.,
Junior Researcher obteda andragogics
Institute of Pedagogical and Adult Education NAPS of Ukraine
m. Kyiv

CHARACTERIZATION AND ANALYSIS OF KEY DEFINITIONS DIDACTICS IN THE WORKS OF S. GONCHARENKO

Summary. The paper-based processing of scientific literature and scientific papers produced by S. Goncharenko terminological analysis of the basic definitions of didactics, such as «didactic», «didactic principles», «didactic structure», «didactic literature» and others. The essence of the system property didactics and didactic components of the system. Analyzed hierarchical teaching concepts based on a systematic approach to learning.

Keywords: S. Goncharenko, didactics, didactic concepts, didactic principles.

Науковий керівник:
доктор педагогічних наук, професор
Лук'янова Лариса Борисівна

УДК 378.14

Малихіна Яна Анатоліївна,
доктор педагогічних наук, завідувач кафедри
соціально-гуманітарних дисциплін,
Харківський навчально-науковий інститут ДВНЗ
«Університет банківської справи»,
м. Харків

ФІНАНСОВО-ЕКОНОМІЧНІ РИЗИКИ ЯК СКЛАДОВА УПРАВЛІННЯ ВЗАЄМОДІЄЮ ВНЗ ІЗ ЗОВНІШНІМ СЕРЕДОВИЩЕМ

Анотація. У статті розглянуто фінансово-економічні ризики як складову управління взаємодією ВНЗ із зовнішнім середовищем. Подано класифікацію ризиків загалом та фінансово-економічних ризиків зокрема. Наведено чинники прямого і непрямого впливу на ВНЗ. Автор приходить до висновку, що до зовнішніх відносяться ризики, пов'язані із соціально-політичною ситуацією, нормативно-правовою базою, рівнем життя населення, станом споживчого ринку, купівельною спроможністю національної валюти, конкурентними підприємствами.

Ключові слова: ризики, фінансово-економічні ризики, ВНЗ, зовнішнє середовище.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення ринкових відносин в Україні відбувається в складних умовах, що пов'язано з конкурентною боротьбою (не завжди цивілізованою), відсутністю чіткої стратегії економічного розвитку держави, постійною зміною нормативно-правової бази господарювання та іншими чинниками. Для закладів вищої професійної освіти необхідність дослідження впливу зовнішнього середовища зумовлене особливостями їхнього функціонування, зокрема реалізацією, крім загальних для всіх суб'єктів господарювання організаційно-управлінської та фінансово-господарської функцій, ще й навчальних, виховних, наукових і соціальних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти проблематики зовнішнього середовища та його значення щодо здійснення стратегічного менеджменту організації в достатній мірі досліджені в працях вітчизняних учених (В. Белошапка, В. Герасимчук, Л. Довгань, Г. Кіндрицька, Н. Куденко, В. Науменко, С. Олійник). Поєднання освіти, науки та інновацій у контексті взаємодії ВНЗ із зовнішнім середовищем через удосконалення

навчально-дослідницької діяльності студентів і науково-методичної діяльності викладачів досліджували А. Абдуліна, О. Адаменко, О. Дубасенюк, І. Карасьова, Н. Кузьміна, В. Сластьонін, Є. Хриков та ін.

Мета: розглянути деякі аспекти взаємодії ВНЗ із зовнішнім середовищем і проаналізувати вплив певних ризиків, у тому числі фінансово-економічних, на цю взаємодію.

Виклад основного матеріалу. Ефективна діяльність ВНЗ потребує не лише знати своє середовище й природу його змін, але й можливість адекватно реагувати на ці зміни, тому що невдала або несвоєчасна реакція може привести до зниження рейтингу та престижності або навіть до припинення діяльності взагалі. Л. Абалкін визначає «зовнішнє середовище» як сукупність факторів, що характеризують умови, в яких відбувається діяльність підприємства [5]. Зовнішнє середовище в особі його суб'єктів створює умови для функціонування закладів освіти, ставить перед ВНЗ завдання, які вимагають їх виконання. Зовнішнє середовище ВНЗ поділяється на середовище прямого та непрямого впливу [9]. До складу факторів прямого впливу вони відносять постачальників, споживачів, конкурентів, трудові ресурси, закони, установи державного регулювання, Середовище прямого впливу становлять органи законодавчої і виконавчої влади України, банківські та фінансові установи, органи управління ВНЗ тощо. Воно формує зовнішню інформацію про зміни в законодавчій і нормативній базі, про конкурентів (ціни на освітні послуги в інших закладах освіти), умови постачальників (вартість товарів, робіт і послуг, які споживає в процесі діяльності ВНЗ), думку громадськості щодо організації та забезпечення навчального процесу тощо [1]. До складу факторів побічного впливу належать стан економіки, соціально-культурні та політичні зміни, рівень науково-технічного прогресу тощо.

Як було доведено нами у дослідженні теоретичних і методичних засад управління взаємодією вищого навчального закладу із зовнішнім середовищем [6], у зовнішньому середовищі потрібно розрізняти реальне та

потенційне зовнішнє середовище вищого навчального закладу.

Здійснюючи контакт з суб'єктами зовнішнього середовища, освітні заклади, з одного боку, отримують інформацію, яка визначає основні засади здійснення ними фінансової діяльності, з іншого, – ВНЗ здійснює вплив на зовнішнє середовище, змінюючи його в процесі здійснення фінансово-господарської діяльності. У процесі такої взаємодії використовуються певні джерела інформації, тобто об'єкти, де нагромаджуються повідомлення, дані, що використовуються суб'єктами інформаційних відносин і визначають їх подальшу діяльність [9].

Внутрішнє середовище вищих навчальних закладів формують керівництво (ректор, проректори, декани), структурні підрозділи ВНЗ (інститути, факультети тощо) та трудові ресурси (науково-педагогічні працівники, адміністративно-управлінський та обслуговуючий персонал) [2]. М. Лапуста вважає, що зовнішнє середовище, в якому відбувається економічна діяльність, є «середовищем об'єктивним і діє незалежно від бажань» [8].

Проаналізувавши вищезазначених авторів, можемо констатувати, що підґрунтям для їх наукових доробок слугували підходи: системний, стратегічний, соціально-маркетинговий, ситуаційний, проблемно орієнтований тощо. У сучасній науковій літературі даються різні визначення та класифікації ризиків. Причому їх сенс у будь-якому випадку зберігається, а змінюється лише сфера, у якій вони виявляються. Під ризиками варто розуміти настання або ймовірність настання низки несприятливих явищ, тенденцій, які можуть спричинити руйнацію фінансово-економічних суб'єктів, збитки у вигляді втрати або знецінення активів, деградацію процесу відтворення, банкрутство, необхідність додаткових витрат, упущену вигоду [7]. Фінансово-економічні ризики також є загрозою економічній безпеці вищих навчальних закладів і держави в цілому. Фінансово-економічні ризики, які охоплюють країну загалом, за своєю природою здебільшого є однорідними, що дає змогу досліджувати їхні певні типові

групи, комплексно аналізувати відповідні ситуації, виділяти основні характеристики ризиків, тенденції зміни розміру збитків, розробляти сценарії настання несприятливих подій з метою створення формалізованих наборів стандартних реакцій на їхнє виникнення [10].

Зупинимось на розгляді ризиків, які виникають у ВНЗ при взаємодії із зовнішнім середовищем, тобто зовнішніх ризиків. Цей вид ризику характеризується комплексом обставин навколишнього середовища і здатний впливати на прийняття підприємницьких рішень. Як правило, його неможливо змінити або усунути, він потребує спостереження, пристосування до нових умов. Зовнішньому ризику притаманні такі властивості, як взаємозв'язок (зміна одного виду ризику може призвести до зміни інших видів), складність передбачення, невизначеність, несподіваність [2]. До фінансових ризиків у свою чергу можна віднести інфляційний і податковий. Інфляційний ризик має постійний характер і супроводжує всі фінансові операції ВНЗ в умовах ринкової економіки. Він полягає у знеціненні реальної вартості капіталу, а також очікуваних доходів від здійснення фінансових угод або операцій у зв'язку з інфляційними процесами. Один із методів мінімізації інфляційного ризику – включення до складу майбутнього номінального доходу за фінансовими операціями розміру інфляційної премії [3, 4].

Важливим у сучасних умовах є своєчасне, компетентне, прагматичне, скоординоване управління фінансово-економічними ризиками, для успішного управління якими, у тому числі на рівні ВНЗ, доцільним вбачається вироблення плану дій з їх усунення чи нівелювання негативного впливу. Цього можна досягти шляхом впровадження плану за такими етапами [7]: діагностування та ідентифікація ризиків; здійснення ранжирування ризиків за пріоритетами й можливими обсягами збитків; відповідно до вибудуваних пріоритетів визначення джерел і механізмів виділення ресурсів, які будуть спрямовані на усунення ризиків; вибір методів і процедур управління ризиками; розподіл повноважень між рівнями й суб'єктами управління, що мають відповідної компетенції, та їх злагоджена

та прозора діяльність; оцінка ефективності вжитих заходів та їх можливе коригування. Реалізація зазначеного сприятиме забезпеченню економічної безпеки вищих навчальних закладів та економічної безпеки держави в цілому.

Висновки. Таким чином, до зовнішніх відносяться ризики, пов'язані із соціально-політичною ситуацією, нормативно-правовою базою, рівнем життя населення, станом споживчого ринку, купівельною спроможністю національної валюти, конкурентними підприємствами. На ці види ризиків керівництво ВНЗ не може впливати, але повинно їх ураховувати, адже діяльність вищого навчального закладу прямо або опосередковано залежить від них. При цьому важко визначити, які з ризиків мають пріоритет тому, що вони взаємопов'язані: зміна одного чинника може викликати зміну інших, що вплине на рівень загального зовнішнього ризику ВНЗ.

Використана література

1. Беляев В. А. Системология организации / В. А. Беляев, Э. М. Коротков. – М., 2000. – 348 с.
2. Вітлінський В. В. Ризикологія в економіці та підприємництві / В. В. Вітлінський, Г. І. Великоіваненко; Київський національний економічний ун-т. – К. : КНЕУ, 2004. − 480 с.
3. Гаврилова О. М. Фінансовий менеджмент : навчальний посібник. – 4-е вид., випр. і доп. / О. М. Гаврилова. – М. : КНОРУС, 2007. – 432 с.
4. Гранатуров В. М. Економічний ризик: сутність, методи вимірювання, шляхи зниження / В. М. Гранатуров. – М. : Видавництво «Справа і Сервіс», 2001 – 256 с.
5. Экономическая энциклопедия / гл. ред.Л. И. Абалкин. – М., 1999. – 696 с.
6. Малихіна Я. А. Теоретико-методологічні засади управління взаємодією ВНЗ із зовнішнім середовищем : монографія / Я. А. Малихіна. – Харків : ФОП Шейніна О. В., 2013. – 420 с.
7. Перчак О. А. Сучасні економічні ризики в Україні / О. А. Перчак // - Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: http://ib.khnu.km.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/2432/1/ .
8. Предпринимательство : учеб. / под ред. М. Г. Лапусты. – М., 2000. — 412 с.
9. Рижа Т. В. Інформаційне забезпечення управління фінансовими ресурсами вищих навчальних закладів / Т. В. Рижа // - Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу : http://ena.lp.edu.ua:8080/bitstream/ntb/11109/1/41.pdf.
10. Соскін О. Фінансово-економічні ризики розвитку України в умовах сучасної кризи / О. Соскін // - Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: http://soskin.info/news/2895.html.

Малыхина Яна Анатольевна,
доктор педагогических наук, заведующий
кафедрой социально-гуманитарных дисциплин,
Харьковский учебно-научный институт ГВУЗ
«Университет банковского дела»,
г. Харьков

ФИНАНСОВО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ РИСКИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УПРАВЛЕНИИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ВУЗОВ С ВНЕШНЕЙ СРЕДОЙ

Аннотация. В статье рассмотрены финансово-экономические риски как составляющая управления взаимодействием вузов с внешней средой. Представлена классификация рисков в целом и финансово-экономических рисков в частности. Приведены факторы прямого и косвенного воздействия на вузы. Автор приходит к выводу, что к внешним относятся риски, связанные с социально-политической ситуацией, нормативно-правовой базой, уровнем жизни населения, состоянием потребительского рынка, покупательной способностью национальной валюты, конкурентными предприятиями.

Ключевые слова: риски, финансово-экономические риски, вузов, внешняя среда.

Malychina Yana A.,
Doctor of Pedagogy, Head the department of social and
humanitarian disciplines, Kharkov Educational and
Scientific Institute «Banking University»,
Harkov town

FINANCIAL AND ECONOMIC RISKS AS A PART RELATIONSHIP MANAGEMENT UNIVERSITY WITH THE ENVIRONMENT

Abstract. In the article the financial and economic risks as part of relationship management institutions with the environment. Classification of risks in general, and financial and economic risks in particular. Shows factors direct and indirect impact on the university. The author comes to the conclusion that the external factors include risks associated with the socio-political situation, legal framework, living standards, the state of consumer market purchasing power of national currency, competitive enterprises.

Keywords: risks, financial and economic risks, universities, environment.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 378.147.227

Гуменний Олександр Дмитрович,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри соціальної педагогіки
та інформаційних технологій в освіті
Національного університету біоресурсів
і природокористування України
Падій Ірина
магістр кафедри «Педагогіка вищої школи»
Гуманітарно-педагогічного факультету
Національного університету біоресурсів
і природокористування України

ВИКОРИСТАННЯ ХМАРНИХ СЕРВІСІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

Анотація. Представлення основних підходів до використання «хмарних сервісів» у електронному навчальному курсі. Застосування комплектів навчально-методичних матеріалів у навчальному процесі. – один з найбільш перспективних напрямів підвищення рівня якості освіти, індивідуалізації та персоналізації навчального процесу. Відображено порівняльні характеристики сервісів Google. Наведено методичні рекомендації по використанню блогів студентів та блогу викладача в освітньому процесі для кар'єри.

Базисом глобального процесу використання інформаційних ресурсів є інформатизація освіти, яка повинна випереджати інформатизацію інших напрямів суспільної діяльності, оскільки саме тут формуються соціальні, психологічні, загальнокультурні і професійні підвалини для інформатизації суспільства. Уміння самостійно набувати знання на сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства перетворюється в життєву необхідність кожного. Вченими , розробниками компетентнісного підходу, виділено 7 наскрізних для всіх рівнів освіти ключових компетентностей: уміння навчатися, загальнокультурна грамотність, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадянська, підприємницька компетентності.

Мета статті. ознайомлення з «хмарними ресурсами» та відображення доцільності їх використання для ефективного осмислення нових знань студентами.

Завдання дослідження: аналіз «хмарних технологій» для використання в освітньому процесі.

Об'єкт дослідження: процес навчання студентів із використанням хмарних сервісів.

Предмет дослідження: методика використання хмарних сервісів в освітньому процесі.

Перспективи подальших досліджень. Проблема застосування новітніх інформаційно-комунікаційних технологій в освіті. Дослідження та упровадження в практику діяльності ВНЗ хмарних технологій дасть можливість ефективно підвищувати рівень інформаційної культури викладачів та студентів у процесі творення ними власного інформаційного простору та особистого освітнього середовища студентів і викладачів.

Вступ. Технологія використання хмарних сервісів пропонує новаторську альтернативу традиційному навчанню у вищих навчальних закладах, створюючи можливості для персонального навчання, інтерактивних занять і колективного викладання. Крім того, «мережева хмара» уможливлює взаємодію студентів не

тільки з одногрупниками, а з надзвичайно широким колом особистостей, незалежно від їхнього місцезнаходження.

Останні дослідження та публікації. Проблеми інформатизації освіти і вищої школи висвітлені в працях О. Глазунової, М. Жалдака, Н. Морзе, В. Бикова., М. Попової, Е. Патаракіна. та інших науковців. Особливий інтерес представляють ресурси, пов'язані із застосуванням «хмарних технологій» (відомих як «хмарні сервіси») в освіті, адже теперішніх студентів важко зацікавити звичайними методами навчання та задовольнити їх індивідуальні запити стає все важче. Разом с тим перед кожним випускником, магістром ВНЗ України особливо актуальними постає питання кар'єри, яке пропорційно залежить від рівня його інформаційної культури (ІК). Магістри із високим рівнем ІК мають змогу отримати вищий рівень професійної підготовки, використовуючи Інтернет-контенти, освітні «хмарні середовища». У порівнянні з традиційним підходом, «хмарні сервіси» надають можливість управляти більшими інфраструктурами, обслуговувати різні групи користувачів в межах однієї «хмари». Користувачу «хмарних сервісів» немає необхідності турбуватися про інфраструктуру, яка забезпечує працездатність сервісів, що надаються. всі задачі по налаштуванню, усуненню недоліків виконує сервіс-провайдер.

Завдяки впровадженню нових інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) полегшується взаємодія між різними типами освітніх установ, а також забезпечується високоефективна підтримка зворотного зв'язку між викладачами(тьюторами) і студентами як у межах України, так і поза країною. На сьогодні неможливо уявити навчання у вищому навчальному закладі без використання ІКТ та сервісів будь-якої пошукової системи (Google, Yandex, Mazilla, Yahoo!, Ask.com, Cuil, LightStorage тощо). Більшість сайтів університетів є не тільки джерелом інформації про університет, а і точкою доступу до навчального контенту для студентів (Moodle, Elearn тощо).

Для передумови кар'єрного росту магістрів важливо створювати комплекс освітніх програм, призначених полегшити стратегію навчання, незалежну від щоденного контакту з викладачем, а засновану на ефективному самостійному

навчанні студентів. Важливо надати можливість навчатись за формою, у якій переважає самостійне навчання з використанням сучасних технічних засобів трансляції інформації. Це переважно самостійна освіта (самоосвіта), що включає зворотний зв'язок з викладачем (освітнім закладом). Така робота сприятиме розвитку інформаційної культури. – вагомого фактора професійного кар’єрного росту.

Організація освітнього процесу, що базується на принципі самостійного навчання студента, концентрується у навчальному просторі, де студенти здебільшого віддалені від викладача як просторово, так і часово. Водночас вони мають можливість у будь-який момент встановлювати і підтримувати діалог за допомогою засобів телекомунікації. ЕНК – комплект навчально-методичних матеріалів та освітніх послуг, створених для організації індивідуального та групового навчання з використанням ІКТ та технологій дистанційного навчання під керівництвом викладача, що реалізуються засобами та сервісами Веб 2.0.; навчальний матеріал подається у структурованому електронному вигляді та зберігається на спеціальному навчальному порталі.

Важливо те, що за допомогою сервісів Gmail можна об'єднати кілька поштових скриньок під одним аккаунтом: якщо користувач має поштові аккаунти на rambler.ru, mail.ru і yandex.ru, то можна налаштувати Gmail так, щоб отримувати вхідні листи з усіх поштових скриньок на одну поштову адресуGmail, і відповідати з одного аккаунта.

Одним з пріоритетів будь-якого сучасного ВНЗ є підбір якісних програмних рішень для створення персонального освітнього середовища викладача та студента. Основні можливості їх взаємодії представлені у такому вигляді [6] (табл. 1):

Таблиця 1

Порівняльні характеристики сервісів Google

	Виконання	
	Викладач	**Студент**
Gmail	Надсилання та отримання електронних листів, створення списку задач для виконання. Викладачі можуть	Надсилання та отримання електронних листів, створення списку задач для виконання. Студентиі можуть

	впорядкувати та редагувати, експортувати та імпортувати свої контакти, створювати групи студентів для розсилки завдань.	впорядкувати, редагувати експортувати та імпортувати контакти свої контакти, а також розсилки завдань.
Google Диск	Можливість створення завдань (документів, таблиць, презентацій) для спільної роботи студентів в межах групи або всього навчального закладу режимі реального часу. Крім того, готувати версії документів для публікації користувачам усього світу. Широкі можливості спільного доступу до файлів для студентів (можливість переглядати, редагувати, коментувати), легке їх налаштування та перевірка виконаної роботи з точним зазначенням виконання.	Можливість створення завдань (документів, таблиць, презентацій) для спільної роботи студентів в межах групи або всього навчального закладу в реальному часі. Крім того, готувати закінчені версії документів для публікації користувачамусього світу. Широкі можливості спільного доступу до файлів для студентів (можливість переглядати, редагувати, коментувати), легке їх налаштування та перевірка виконаної роботи з точним зазначеннямвиконання та саме того, що зробив певний студент, що унеможливлює виконання одним студентом всіх завдань за групу.
Google Сайти та Блоги	Викладач за допомогою сайту чи блогу може комунікувати зі студентами, вивантажувати у публічний доступ свої матеріали та завдання для опрацювання студентам, можливість спільної роботи та централізоване зберігання пов'язаних між собою документів на одному сайті (блозі); а також систематизувати власне портфоліо в мережі Інтернет.	Можливість вести свій блог (сайт) на означену студентом тему як рактики для пошуку в мережі Інтернет важливої інформації для своїх читачів сайту (блогу), а також можливість представити свої напрацювання широкій аудиторії. Студентиможуть створювати сайти проектів, не написавши жодної стрічки коду мови програмування. Google сайти (блоги) надають можливість використовувати вже готові шаблони, через що є можливістьстворити сайт так само легко, як і документ у MS Word.
Youtube	Викладач може використовувати відео, як додатковий матеріал при викладанні теми лекції, семінару, а також активізувати колег вдалим використанням свого відеоматеріалу для наслідування у викладацькій роботі. YouTube для шкіл та ВНЗ надає можливість використовувати безкоштовні високоякісні освітніх відео в контрольованому середовищі.	Ефективний Google сервіс для внутрішнього обміну інформацією та спільної роботи студентів у вигляді відеофайлів. Крім того база відео містить велику кількість навчального матеріалу, поданого у різних формах (записи лекцій, виступів, хронологій проектів, науково-популярних відео тощо).

Основними перевагами використання сервісів Google в освіті з точки зору користувача є [8]:

1. мінімальні вимоги до апаратного забезпечення (обов'язковою умовою є тільки наявність доступу в Інтернет);

2. Google технології не вимагають витрат на придбання та обслуговування спеціального програмного забезпечення (доступ до додатків можна отримати через вікно будь-якого браузера) ;

3. Google підтримують всі операційні системи і клієнтські програми, які використовують студенти, школи та ВНЗ;

4. всі інструменти Google безкоштовні.

Розглянемо кілька варіантів інтеграції «хмарних сервісів» до власних електронних навчальних курсів (ЕНК) на базі Elearn Національного університету біоресурсів і природокористування України.

Перший варіант – зробити у своєму електронному курсі посилання на документ Google Диск. Щоб його можливо було редагувати чи коментувати студентам, потрібно обов'язково встановити рівень доступу: “Усі користувачі, які отримали посилання”, а також який саме доступ ви надаєте (“Може редагувати”, “Може коментувати”, “Може переглядати”)

Другий варіант – інтегрувати «хмарні сервіси» до електронних навчальних курсів (ЕНК) за допомогою Blogger. Розглянемо на прикладі акаунта співавтора-магістра: http://irapadey22.blogspot.com. (рис. 1).

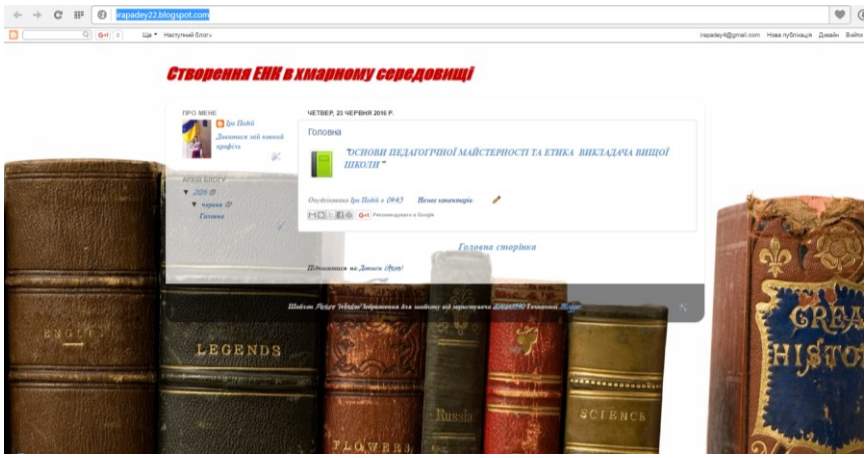


Рис. 1 Блог Падій Ірини

Нам видається цілком слушною думка Д. Вайнера, який визначив блоги як веб-сайти, що легко створювати та оновлювати користувачам, які не мають технологічних навичок і б знань [2].

Блоги можуть бути застосовані як для групової, так і для індивідуальної

форми роботи зі студентами. Вони виконують функції: комунікативну, самопрезентації, розваги, групування й утримання соціальних зв'язків, мемуарів, саморозвитку або рефлексії, психотерапевтичну [3, 75].

Магістри Гуманітарно-педагогічного факультету спеціальності «Педагогіка вищої школи» використовують такі типи блогів [4]:

1) **Викладацький блог.** У ньому можуть розміщуватися програми навчальних курсів, навчально-методичні матеріали для майбутніх студентів, які навчатимуться з викладачем-новатором без використання електронних сайтів або самого викладача, завдання для студентів (рис.2). У цьому типі блогу майбутні студенти різних спеціальностей, обмежуються можливістю лише написання коментарів із приводу прочитаного або користуються ним як ресурсом у вивченні теми або виконанні навчального завдання;

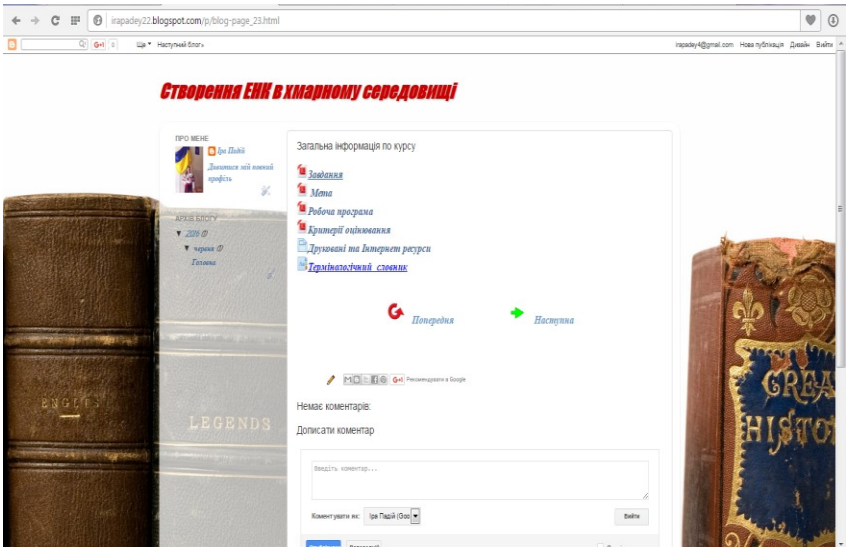


Рис. 2. Використання автоматизований зміст

2) **абітурієнський блог.** Цей тип блогу найкраще використовувати для творчої проектної роботи майбутніх студентів, обговорення різних тем (вивчених на занятті) тощо. Створюється викладачем, який відслідковує виконані абітурієнтами завдання, переглядає їхні коментарі тощо;

3) **студентський блог** вимагає великої кількості часу й зусиль від викладачів, але не є найефективнішим засобом у викладанні мовних дисциплін. Він створюється майбутніми студентам самостійно вдома або за підтримки викладача в комп'ютерному класі. Тут перед студентами відкриваються

можливості їхньої самореалізації, оскільки індивідуальні блоги стають їхнім особистим мережевим простором. Перевага студентського блогу полягає в наданні майбутнім студентам різних спеціальностей свободи вибору тем опублікованого матеріалу, підвищенні відповідальності за його зміст [4] (рис.3).

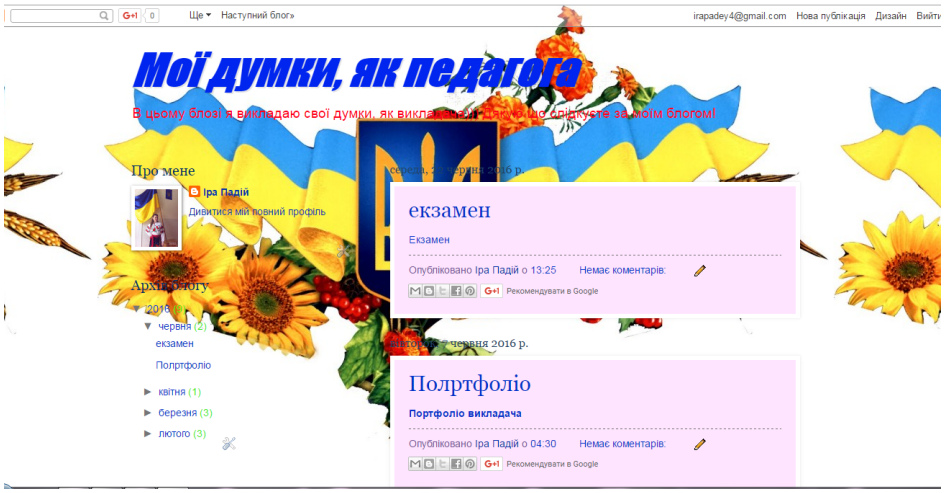


Рис. 3 Перегляд студенського блогу

Розглянемо приклад застосування блогів у освітній діяльності майбутніх викладачів-наваторів, а саме студентами магістрантами «Педагогіка вищої школи» для кар'єри (рис.4). Завдання полягає у створенні блогу на тему: створення електронного навчального курсу за вимогами та структурою, рекомендованою в НКБіП України. Узявши до уваги те, що в студентів не було можливості використовувати електроний портал Elearn НУБіП України , магістри знайшли альтернативу, а саме: Google-сервіси, Prezi, Microsoft one driver тощо.

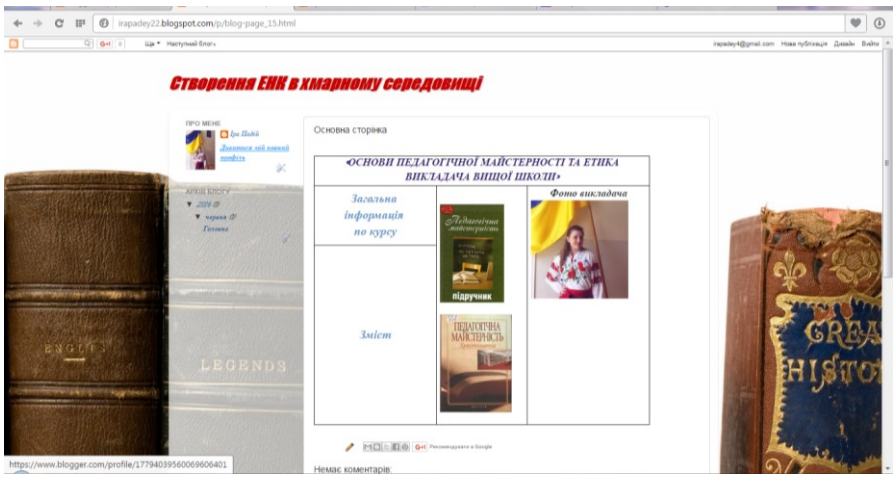


Рис. 4 Основна сторінка блогу

У блозі розміщуємо інформацію про повний курс «Основи педагогічної майстерності та етика вищої школи». Студенти-магістри моделюють автоматизований зміст і винесять загальну інформацію про курс із використанням Google-технологій; на Google-disk та Microsoft one driver розміщуємо текстові документи: лабораторні роботи, методику їх виконання та звіту, лекційний і додатковий до лекцій, практичних та лабораторних робіт матеріал із Інтернет-контенту **(Youtube** тощо**)**, використання хмарного сервісу **Prezi** для виготовлення презентацій по темах та інформаційних даних для портфоліо викладача, студентів, вексель для розробки щоденника групи, робочі форми (інтерактивні тести по курсу): (рис.5 – рис.7).

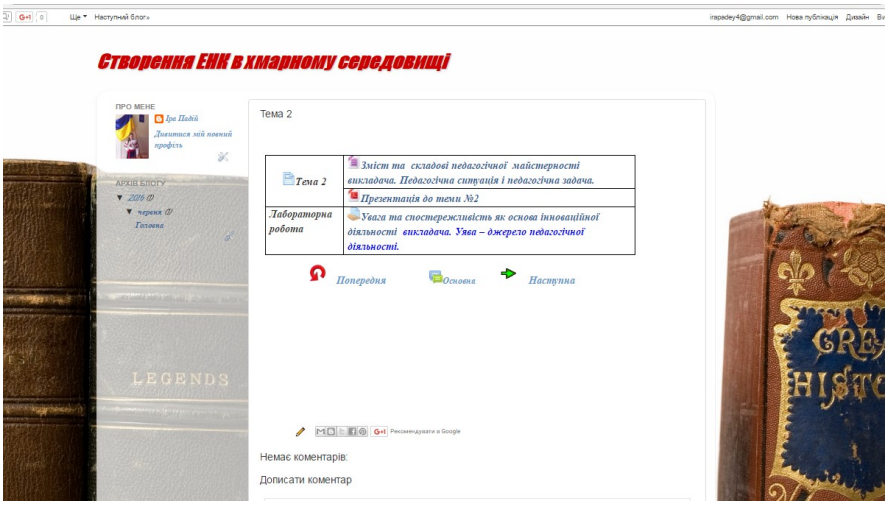


Рис 5. Використання документів MS WORD

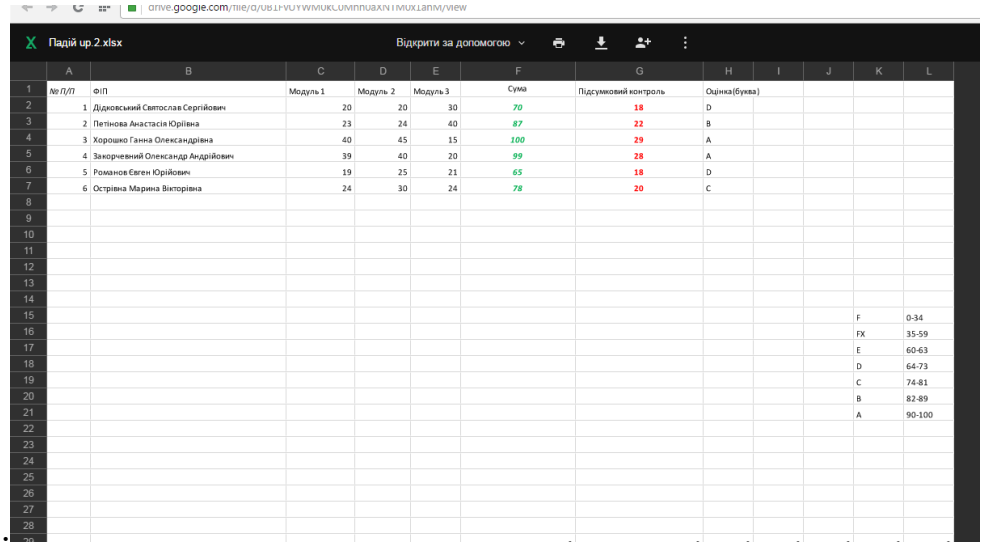


Рис. 6 Щоденник

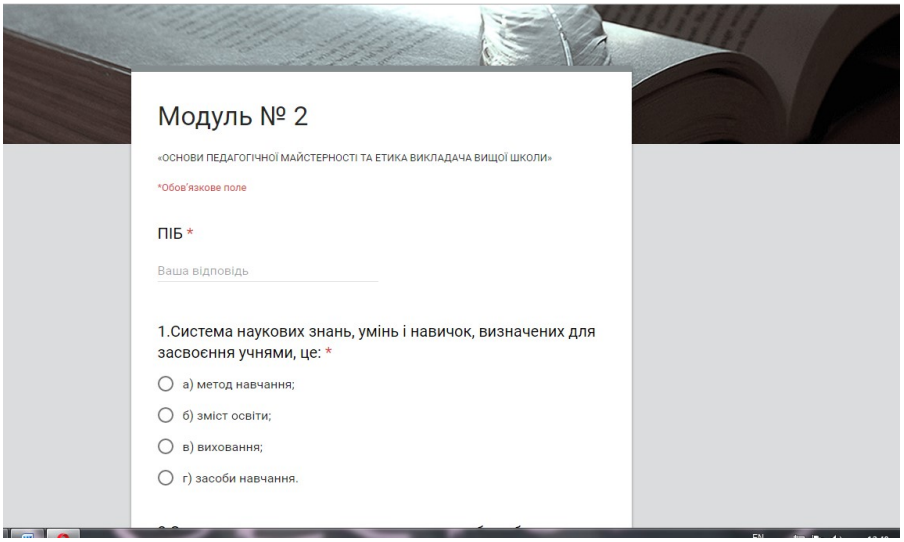


Рис 7 Використання форми для розробки тестів.

Висновок. «Хмарні ресурси» є дуже корисними для студентів і альтернативою для розробки електронних навчальних курсів у середовищі Moodle. Результатом використання «хмарних технологій» у дистанційному навчанні має бути динамічно-змінне навчальне середовище (залежно від інтересів та зацікавлень конкретних студентів) навчального курсу, а це, в свою чергу, сприятиме розвиткові інформаційної культури студентів, зацікавленості, активності та самостійності студентів у процесі засвоєння та осмислення нових знань, планування кар'єрного росту.

Література

1. Биков В. Ю. Хмарні технології, ІКТ-аутсорсинг і нові функції ІКТ підрозділів освітніх і наукових установ : [Текст] / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – № 10. – 2011. – С. 8–23.
2. Дзюбенко А. . Новые информационные технологии в образовании : [Текст] / А. А. Дзюбенко. – М., 2000. – 104 с.
3. Інноваційні технології навчання української мови і літератури / укладач О. І. Когут. – Тернопіль : Астон, 2005. – 204 с.
4. Кадемія М. Ю. Можливості, що надають хмарні технології / М. Ю. Кадемія, В. М. Кобися // Хмарні технології в освіті : матеріали Всеукраїнського науково-методичного Інтернет-семінару. – Кривий Ріг : Видавничий відділ КМІ, 2012. – С. 66–67.
5. Литвинова С. Г. Хмарні технології як засіб розбудови інноваційної школи [Електронний ресурс] / С. Г. Литвинова. – Режим доступу: http://www.zoippo. zp.ua/pages/el_gurnal/pages/vip14.htmlю. – Дата звернення: 27.07.2016. – Назва з екрану.
6. Огневю'к В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку розвитку : [Текст] / В. О. Огневю'к. – К. : Знання України, 2003. – 448 с.
7. Шишкіна М. П. Хмарно орієнтоване освітнє середовище навчального закладу: сучасний стан і перспективи розвитку : [Текст] / М. П. Шишкіна, М. В. Попель // Інформаційні технології і засоби навчання. – 2013. – № 5. – С. 66–80.

8. Облака: легенды и мифы [ЕлектроннИй ресурс]. – Режим доступу : http://www.anti-malware.ru/node/2333. – Дата звернення: 27.07.2016. – Назва з екрану.
9. Створення ЕНК в хмарному середовищі : [Електроний ресурс]. – Режим доступу : http://irapadey22.blogspot.com/. – Дата звернення: 27.07.2016. – Назва з екрану.

Гуменний Александр Дмитриевич,
кандидат педагогических наук,
доцент кафедры социальной педагогики
и информационных технологий в образовании
Национального университета биоресурсов
и природопользования Украины
Падий Ирина
магистр кафедры «Педагогика высшей школы»
Гуманитарно-педагогического факультета
Национального университета биоресурсов
и природопользования Украины
National University of Life
Ukraine and Nature

Аннотация. Представлены основные подходы к использованию «облачных сервисов» в электронном учебном курсе. Применение комплектов учебно-методических материалов в учебном процессе. – один из самых перспективных направлений повышения уровня качества образования, индивидуализации и персонализации учебного процесса. Отражено сравнительные характеристики сервисов Google. Приведены методические рекомендации по использованию блогов студентов и блога преподавателя в образовательном процессе для карьеры студентов. Основой глобального процесса использования информационных ресурсов является информатизация образования, которая должна опережать информатизацию других направлений общественной деятельности, поскольку именно здесь формируются социальные, психологические, общекультурные и профессиональные основы для информатизации общества. Умение самостоятельно приобретать знания на современном этапе развития информационного общества превращается в жизненную необходимость каждого. Учеными, разработчиками компетентностного подхода, выделены 7 сквозных для всех уровней образования ключевых компетентностей: умение учиться, общекультурное грамотность, здоровьесберегающих, информационно-коммуникативная, социальная, гражданская, предпринимательская компетентности.

Цель статьи: ознакомить с «облачными ресурсами» и отображение целесообразности их использования для эффективного осмысления новых знаний студентами.

Задачи исследования: анализ «облачных технологий» для использования в образовательном процессе.

Объект исследования: процесс обучения студентов с применением «облачных сервисов».

Предмет исследования: методика использования «облачных сервисов» в образовательном процессе.

Перспективы дальнейших исследований. Проблема применения новейших информационно-коммуникационных технологий в образовании. Исследования и внедрения в практику деятельности вуза облачных технологий позволит эффективно повышать уровень информационной культуры преподавателей и студентов в процессе создания ими собственного информационного пространства и личного образовательной среды студентов и преподавателей.

Ключевые слова: комплект учебно-методических материалов, Google, Gmail, Диск, Blogger, Prezi.

Gumenniy Alexander D.
Ph.D.,
Associate Professor of Social Pedagogy
and information technology in education
National University of Life
Ukraine and Nature
Padi Irina
Master of the department "Pedagogy of high school"
Humanities and Faculty of Education

Abstract. Presentation of the main approaches to the use of "cloud services" in the eLearning course. Application sets of teaching materials in the educational process. - One of the most promising areas of improvement of quality of education, individualization and personalization of the learning process. Displaying comparative characteristics of services Google. An guidelines on the use of blogs and blog student teacher in the educational process to career. The development of any country depends on natural, land, biological resources. But in post-industrial society is determining the level of development and use of information resources.

The basis of the process of global use of information resources is the informatization of education, which should outpace informatization other areas of social activity, because it is formed by social, psychological, professional and general cultural foundation for the information society. Ability to independently acquire knowledge in the current development of the information society becomes a vital need for everyone. Scientists, developers competency approach, highlighted the through 7 for all levels of education key competencies: the ability to learn, general cultural literacy, School health, information and communication, social, civic, entrepreneurial competence.

The purpose of the article. introduction of "cloud resources" and display the feasibility of using them for effective understanding of new knowledge students.

Objective: Analysis "cloud" for use in the educational process.

The object of study: the process of teaching students using cloud services.

Subject of research: methods of using cloud services in education.

Prospects for further research. The problem of the use of new information and communication technologies in education. Research and implementation in practice of universities cloud will enable effectively increase the level of information culture of teachers and students in the process of creating their own personal information space and educational environment of students and teachers.

Ключові слова: комплект навчально-методичних матеріалів, Google, Gmail, Диск, Blogger, Prezi.

Keywords: a set of teaching materials, Google, Gmail, Drive, Blogger, Prezi.

Матеріали подано в редакції автора

УДК 378

Житомирська Тетяна Михайлівна
ст.викладач кафедри загальної педагогіки, дошкільної,
початкової та спеціальної освіти дисциплін Ізмаїльського
державного гуманітарного університету

ОРГАНІЗАЦІЙНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ТЕХНІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ

Анотація. В сучасних умовах пред'являються високі вимоги до випускників вищих навчальних закладів з боку роботодавців. Це повинна бути особистість, що володіє високорозвиненою загальною та технічною культурою. У статті розглядаються деякі організаційні умови формування технічної культури студентів. Визначено організаційні умови забезпечення яких сприяє трансформації вказаних чинників в дієві обставини формування технічної культури студентів. Зазначено, що перспективи подальших досліджень будуть пов'язані з розробленням методичної системи нашого дослідження.

Ключові слова: технічна культура студентів, організаційні умови формування технічної культури

Постановка проблеми.

Процеси, що відбуваються в Україні, хвилюють всі сфери нашого життя - культуру, освіту, охорону здоров'я, виробництво, зміцнюються міжнародні контакти, нарощується обмін досвідом в науці, техніці та інших галузях. В країні з'являються нові виробництва, оснащені найсучаснішим обладнанням, проводиться модернізація підприємств. У цих умовах пред'являються високі вимоги до сучасного випускника вузу. Це повинен бути не просто компетентний

фахівець, а творча особистість, що володіє високорозвиненою технічною культурою, широко розвинений інтелект, здатність нестандартно мислити, приймати оригінальні рішення, вміти переконувати в своїй правоті, доводити і нести відповідальність за свої вчинки. Крім того, щоб стати не тільки фахівцем високої кваліфікації, а ще й конкурентоспроможним фахівцем, він повинен знаходитися в процесі безперервного саморозвитку. Не всі нинішні випускники вузів задовольняють цим вимогам. [4]

Вища школа завжди відігравала ключову роль у формуванні культури, технічної тощо, в передачі культурних цінностей від одного покоління до

іншого, в вихованні інтелігенції. Треба сказати, що нинішнє утворення значною мірою втратило свої позиції. Причин тому багато: часткове державне фінансування вищої освіти, частинне держзамовлення на технічних фахівців та ін. Реформи, що проводяться в системі середньої освіти, також не поліпшили якість знань учнів. Незважаючи на це, хотілося б, щоб кращі якості вищої освіти в Україні були збережені і в нинішніх умовах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На теренах українського науково-педагогічного простору проблема технічної культури висвітлювалася в роботах В.Бикова, І.Зязюна, Л.Карташової, А.Кононенко, В.Кременя, М.Корця, В. Лапінського, П.Лузана, Л.Макаренко Н.Ничкало, В.Радкевич, О.Радкевич, В.Слабко, І.Смирнової, В.Тименко, В. Юрженко та інш. [2, 3, 4, 6, 7, 8]. Політика держави в цілому, націлена на прорив в промисловості і виробництві, не маючи міцних знань з фундаментальних дисциплін, неможливо розбиратися в техніці і технологічних процесах, управляти ними, творчо брати участь у розробці проектів в сфері наукоємних виробництв, інноваційних технологій.

Ідея про неперервну освіту, висунута на Заході ще в 70-е роки минулого століття, знаходить своє застосування і у нас, особливо в справжніх умовах стрімкого розвитку науки і техніки, створення наукоємних виробництв, переходу на двоступеневу систему освіти, інтеграції України в світовий простір, глобалізації. З огляду на вищезазначене, **метою статті є** обґрунтування педагогічних умов формування технічної культури студентів.

Виклад основного матеріалу. Сьогодення підтверджує, що вища технічна освіта повинна відповідати запитам і можливостям суспільства. Воно повинно готувати фахівця до життя і продуктивної роботи в соціумі. Такий фахівець повинен відповідати певним вимогам. Освіта повинна розвивати у студентів такі якості, як динамізм, мобільність, адаптивність, креативність, завзятість, творче мислення та творчий підхід до вирішення проблем різної складності на основі наявних технічних знань. При розгляді технічної культури як складної системи в її структурі можна виділити матеріальні та нематеріальні (ідеальні) компоненти.

До першої групи компонентів відноситься сукупність технічних засобів, що використовуються в сферах діяльності людини (виробничої, духовної, побутової і т.д.). До ідеальних компонентів можна віднести сукупність знань, умінь і навичок, здібностей суб'єктів технічної діяльності, її інформаційну базу, проекти, програми, норми, стандарти та ін. Основні складові частини (одиниці) культури називають елементами культури. До одиниць матеріальної технічної культури відносяться зразки техніки, що застосовуються в різних видах діяльності.

У структурі технічної культури студента як суб'єкта технічної діяльності виділимо наступні підсистеми:

- технічну компетентність - технічні та технологічні знання і вміння в певній сфері технічної педагогічної діяльності;
- технічну спрямованість - мотиваційна сфера особистості; до мотиваційного компоненту технічної культури відносяться потреба людини в техніці і технічної діяльності, інтерес до техніки взагалі або до її певних видів, схильність займатися технікою і технічною творчістю, ставлення до техніки як до цінності;
- особливості психічних процесів, що проявляються в технічній діяльності: технічному мисленні і уяві, процесах сприйняття і запам’ятовування технічних об'єктів, системних моделях, почуттях і емоціях;
- особистісні якості студента, винахідника - технічні можливості, комунікативні, організаторські, вольові та інші якості, потрібні в технічній діяльності.

Поняття «технічна культура» означає: творчу технічну діяльність, що здійснюється технічними фахівцями; сукупність способів і засобів проектування, конструювання та виробництва (створення) технічних систем; сукупність знань, умінь і навичок, здібностей, естетичних та інших якостей, потрібних в технічній діяльності.

Зазначимо наступні функції технічної культури:

- творчу - рівень формування технічної культури забезпечує

матеріально-технічну базу та умови функціонування суспільства; твориться штучний світ;

- технологічну - способи і засоби виробництва, транспортування та зберігання товарів, що задовольняють потреби людей;
- інформаційну - радіо, телебачення, комп'ютери, мобільний зв'язок, Інтернет широко використовуються у виготовленні, тиражуванні, зберіганні і передачі інформаційних продуктів;
- пізнавальну - за допомогою техніки людина проникає в далекі межі Всесвіту і в глиб матерії, проводить наукові дослідження, здобуває знання;
- виховну (гуманістичну) - спрямована на формування і розвиток естетичних якостей особистості на прикладі кращих зразків техніки; ЗМІ широко використовуються в галузі освіти і виховання підростаючого покоління.

Підкреслюючи освітню і виховну функції технічної культури, необхідно відзначити і негативні явища в суспільстві, причиною яких виступають сучасні технічні ЗМІ, формування споживача продукції масової культури, нездатного до творчої праці, прищеплення дітям ігроманії, демонстрація насильства, комп'ютерна залежність дітей. Високий рівень технічної культури може лежати в основі і деструктивної функції: створені і готові до використання атомні і водневі бомби, балістичні ракети та інші засоби масового ураження, достатнього для знищення життя на Землі

На думку У.Б'юкенена, президента Американського товариства з інженерної освіти - ASEE, на даний момент у всьому світі гостро відчувається проблема нестачі технічних кадрів [1].

Технічна діяльність має на увазі фундаментальну підготовку майбутніх фахівців, глибокі, міцні знання з дисциплін технічного спрямування, як математика, фізика, хімія, тощо. Технічний фахівець може володіти такими базовими принципами: соціальними навичками, етикою, умінням реалізувати себе, проявляли рівні технічної культури.

Нами визначена організаційна модель формування технічної культури студентів - майбутніх фахівців за допомогою методологічних підходів, що, на

нашу думку, сприяє процесу формування технічної культури студентів та виконання деяких організаційно-педагогічних умов.

1. Застосування інформаційних технологій в процесі навчання. Важливу роль в підвищенні якості освіти відіграють інформаційні технології, що застосовуються в освітньому процесі. Найбільш поширеними засобами їх застосування є комп'ютери, гаджети, засоби ІТ. Так, наприклад, при вивченні технічних дисциплін, наприклад, курсу «Фізика», робочою програмою з фізики передбачено виконання лабораторних робіт за допомогою віртуального практикуму, що представляє собою лабораторні та практичні роботи з галузей курсу фізики. Безсумнівною перевагою віртуального практикуму є його наочність. Існує ряд експериментів, які неможливо виконати в лабораторних умовах вузу. Застосовуючи віртуальний практикум, можна виконувати і спостерігати ці експерименти, наприклад, «Розподіл Максвелла» в розділі «Термодинаміка і молекулярна фізика» або «Ефект Комптона» в розділі «Квантова фізика». Обов'язковою умовою застосування інформаційних технологій в процесі навчання є наявність комп'ютерного класу, програмного забезпечення і спеціально розробленого методичного забезпечення для виконання віртуальних лабораторних робіт. Варто зазначити, що комп'ютерні роботи не повинні замінювати собою традиційний лабораторний практикум, але органічно доповнювати його в процесі навчання [2,3,4,5].

2. Застосування електронних посібників в освітньому процесі. На додаток до традиційних паперових носіїв інформації (підручником, методичними вказівками) краще застосовуватися і електронні посібники. Таким посібником, в першу чергу, може бути електронний підручник. Він має ряд переваг перед традиційними підручниками, але в той же час має свої особливості. Перевагою електронного підручника є компактність, великий обсяг розміщеної інформації, наявність курсу лекцій, програми з дисципліни, методичних вказівок щодо виконання лабораторних і практичних робіт, програм для проведення тестового контролю і самостійного контролю рівня знань студентів, додаткових навчальних матеріалів, що можна рецензувати, редагувати, коригувати,

добавляти, поновлювати, тощо.

3. Активізація самостійної роботи студентів. В умовах скорочення годин, що надаються на вивчення деяких базових дисциплін, особливого значення набуває самостійна робота студентів, і, що особливо важливо, здійснення контролю викладачем над діяльністю студентів. Визначимо диференціацію видів самостійної роботи студентів: під час лабораторних і практичних занять, семінарів, лекцій; позааудиторної роботи студентів з виконання індивідуальних завдань; самостійне вивчення будь-якої теми, підготовка рефератів та їх захист; підготовка і проведення консультацій, заліків та іспитів. Таким чином, можна уявити два шляхи самостійної роботи студентів: робота, що проводиться під керівництвом викладача і самостійна робота, організована студентом на свій розсуд [7].

4. Системний контроль рівня знань і умінь студентів. Системний контроль знань і умінь студентів – запорука успішного навчання. Визначимо таки види: зовнішнім - викладачем, і внутрішнім - наявний самоконтроль студентів. Схарактеризуємо такі форми: усне опитування, колоквіум, міжпредметні семінари, семінари-конференції, організація занять молоді за технічними здібностями, реалізація навчальних екскурсій за дидактичною технічною метою; виконання письмових робіт - самостійних, контрольних, може проводитися у вигляді тестування, в тому числі і з застосуванням комп'ютерних програм, графічна перевірка у формі складання таблиць, схем, побудови діаграм, Дидактичний он-лайн тест з технічних дисциплін (тест наукових досягнень).

Проведення колоквіуму в формі тестування за допомогою інформаційних технологій має ряд переваг в порівнянні з традиційним: об'єктивність оцінки рівня знань (повністю виключається упередженість викладача); можливість проведення тестування з великим числом студентів одночасно; істотна економія часу викладача - комп'ютер сам перевіряє відповіді і виставляє оцінку. Обов'язковою має стати вхідний контроль рівня знань і умінь студентів, особливо для базових дисциплін технічного циклу. Це необхідно для своєчасного коригування навчального процесу, з тим, щоб більша увага

приділити слабким напрямам підготовки студентів [8].

5. Проведення семінарів технічно-тематичної спрямованості, міні-конференцій, презентацій за темами, запропонованими викладачем. Підґрунтям данної умови є самостійна робота студентів, що виконується групами по декілька осіб, які готують невеличку доповідь, презентацію за темою, запропонованою заздалегідь викладачем, для виступу на міні-конференції. Данна умова визначається дієвою, бо має поважні риси: прищеплює навички колективної творчості, роботи з комп'ютером, розвиває вміння реалізувати себе, знаходити належну інформацію в існуючих джерелах технічної галузі. Студенти отримують додаткові знання, вчаться науково і привабливо повідомляти новітню технічну інформацію, отримують досвід виступу в аудиторії, тобто розвивають конкурентоспроможність, технічну культуру, культуру мовлення технічно-тематичної спрямованості, і як результат - свою загальну культуру [9].

6. Посилення міжпредметних зв'язків. Технічна культура являє собою сукупність культур дисциплін технічної галузі. Фахівцю технічної галузі необхідно мати міцні знання з базових, технічних, фундаментальних дисциплін технічної галузі: фізики, математики та хімії, інформатики, тощо. Зазначені предмети, включаючи, основи гуманітарних дисциплін: історію, філософію, культурологію, формують у студентів світогляд, цільну наукову картину світу, системно формуючи технічну культуру. Зауважимо, що в вузах досить давно вивчають дисципліни, що знаходяться на стику наук, наприклад, біофізику, біохомію, фізичну хімію або хімічну кібернетику, тобто без базових знань неможливо освоєння нових дисциплін, і посилення міжпредметних зв'язків є вимогою часу.

7.Залучення студентів до науково-дослідницької діяльності. Ще однією важливою умовою формування технічної культури є залучення студентів до науково-дослідницької роботи. Ця умова повністю може бути реалізовано на старших курсах навчального закладу. В умовах вищої освіті на першому-другому курсах для студентів можна організовувати екскурсії в науково-дослідні інститути і центри, влаштовувати виступи вчених, що працюють в цих центрах,

знайомити зі студентами та аспірантами, що займаються науковими розробками на профілюючих кафедрах, запрошувати на конференції, що проводяться для молодих вчених.

8. Демократична і творче середовище в вузі. Формування технічної культури студентів сприяє і атмосфера, створена в вузі. Тут однаково високі вимоги пред'являються і до керівництва і до професорсько-викладацького складу. Керівники повинні бути зацікавлені у випуску технічно-спрямованих, затребуваних на ринку праці фахівців з високорозвиненою технічною культурою. Цим забезпечується престижність вузу, і наявність диплома про закінчення навчання в закладі технічної галузі слугує випускнику гарантією його працевлаштування. Чимале значення має особистість викладача, його вміння викликати інтерес у студента до свого предмету своєю небайдужістю, творчим підходом до підготовки до заняття.

Нарівні доброзичливі, привітні відносини зі студентами відіграють позитивну роль: студенти оцінюють викладача не тільки за рівнем його професійної обізнаності, за його спілкування, поведінку, педагогічний імідж, відношенню до студентів і колег, до навчального процесу взагалі. Повага, яку студенти відчувають до свого викладача, виражається у ставленні до його предмету, в більш ретельній підготовці до занять, у вимогливому ставленні до себе, що, як результат, зумовлює користь і викладачеві і студентам, стимулюючи і мотивуючи на подальше творче самовдосконалення і саморозвиток в технічній галузі, тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, вивчення технічних курсів, реалізованих засобами інформаційних технологій тощо, сприяє формуванню технічної культури як однієї з невід'ємних складових загальної культури особистості сучасного фахівця, що має на меті досягнення високих результатів у професійній діяльності. Відзначимо, що неодмінною умовою затребуваності в становленні фахівця є неперервна самоосвіта, розвиток та вдосконалення.

Ефективність і якість процесу формування технічної культури і

особистісного розвитку студентів у вирішальній мірі залежать від науково-педагогічної майстерності викладачів. Найважливішими компонентами педагогічної майстерності викладача в закладах технічного спрямування є: технічна спрямованість його діяльності, професійна та технічна компетентність, педагогічні здібності технічно-тематичної спрямованості. Дані елементи взаємопов'язані і систематично удосконалюються в системі неперевної освіти.

Узагальнюючи вищевикладене, зазначимо, що в сучасних умовах освіти, коли студент вибудовує самостійно життєву й освітню стратегію, визначені нами організаційніумови, сприяють трансформації освітніх та економічних чинників в дієві обставини формування технічної культури студентів.

Використані джерела

1. Buchanan W.W. (USA) How ASEE can benefit society by making students aware of engineering early and then showing how they can economically go to college / W.W. Buchanan (USA) // Новые задачи инженерного образования для нефтегазохимического комплекса в условиях членства России в ВТО. Сборник докладов и программа международной научной школы; под ред. В.Г.Иванова, В.В.Кондратьева. – Казань: Изд-во КНИТУ, 2012. – С.37-41.

2. Bykov V. Yu., Modeli orhanizatsiinykh system vidkrytoi osvity: monohrafiia. — Kyiv: Atika, 2008. — 684 s.;

3. Зязюн, І. А. Ничкало Нелля Григорівна : [біогр. довідка] / І. А. Зязюн // Профтехосвіта України : XX століття : енциклопед. вид. / [упоряд. : Н. Ничкало, І. Лікарчук, Л. Штома, Н. Падун, Л. Стременко, Н. Талалуєва ; за ред. 19 Н. Г. Ничкало] ; АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти. – К., 2004. – С. 694–695.

4. Професионально-техническое образование Одесского региона. Нет проблем без решений // Республика. Политика. Право. – 2006. – 7 ноября (№ 44). – С. 1, 6-7.

5. Радкевич В. Проміжні результати педагогічного експерименту / Валентина Радкевич // Проф.-техн. освіта. – 2004. – №3. – С. 6-15

6. Радкевич, О. Розвиток правової компетентності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів. 2015.

7. Смирнова І. М. Формування інформаційної культури майбутніх учителів : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.04 / Смирнова Ірина Михайлівна. – Ізмаїл, 2004. – 238 с.

8. L Makarenko , W Słabko Informatization of education in the era of globalization of educational space - Szkoła-Zawód-Praca, 2015

9. Освітні технології : навч.-метод. посіб. /О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. [за заг.ред. О. М. Пєхоти]. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.

Организационные условия развития технической культуры студентов

Житомирская Татьяна Михайловна
ст.преподаватель кафедри общей педагогики,
дошкольного, начального образования и специальних дисциплин
Измаильського государственного гуманитарного университета

Аннотация. В современных условиях предъявляются высокие требования к выпускникам высших учебных заведений со стороны работодателей. Это должна быть личность, обладающая высокоразвитой общей и технической культурой. В статье рассматриваются некоторые организационные условия развития технической культуры студентов. Средствами анализа сформулированы организационные условия обеспечения которых способствует трансформации указанных факторов в действенные обстоятельства развития технической культуры студентов. Отмечено, что перспективы дальнейших исследований будут связаны с разработкой методической системы исследования.

Ключевые слова: техническая культура студентов, организационные условия развития.

Organizational conditions for the development of technical culture of students

Zhytomyrskaya Tetiana Mikhailovna
Associate Professor of the Department of General Scientific Disciplines of the
Danube Institute of the National University
"Odessa Maritime Academy"

Annotation. In modern conditions, high requirements are imposed on graduates

of higher educational institutions from employers. It must be a person with a highly developed general and technical culture. The article examines some of the organizational conditions for the development of technical culture of students. By means of analysis, organizational conditions for the provision of which contributes to the transformation of these factors into effective circumstances of the development of technical culture of students are formulated. It is noted that the prospects for further research will be associated with the development of the methodological system of our research.

Key words: technical culture of students, organizational conditions of development.

УДК 377:378.14

Яценко Валентина Володимирівна,
кандидат економічних наук, доцент кафедри соціально-економічних дисциплін
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ В ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛІСТІВ У НЕПРОФІЛЬНИХ ВНЗ

Анотація. У статті подано теоретичні основи ефективності економічної освіти в непрофільних ВНЗ, за умов економічної підготовки педагогічних кадрів як цілісної організаційно-педагогічної і методичної системи довузівського, вузівського і післявузівського навчання та педагогічної технології економічної підготовки комплексного застосування взаємодоповнюючих активних методів і засобів навчання**.**
Ключові слова: економічна освіти, непрофільні ВНЗ, студенти, умови.

Вступ. Інноваційні процеси, які відбуваються в економіці та соціальному житті суспільства, зміна цінностей і орієнтацій, зростання потреби в індивідуальній активності та відповідальності ставлять нові завдання перед системою освіти та вищої педагогічної освіти зокрема. З'являється необхідність кардинальних змін у професійній підготовці вчителя, від особистості якого значною мірою залежить успішне досягнення нових освітніх цілей. Ринкові перетворення в країні зумовили посилення інтересу до економічних знань, динамічний розвиток системи економічної освіти, необхідність оновлення її змісту. Особливе значення має професійна підготовка фахівців педагогічного профілю, економічна освіта яка є загальнонауковим фундаментом для оволодіння системою спеціальних знань.

Останні дослідження і публікації. Загальнопедагогічні засади формування економічних знань особистості розглядались у працях А. Нісімчука, О. Падалки, І Прокопенка, О. Шпака та ін. Професійний та особистісний розвиток усе частіше розглядають як єдиний процес становлення майбутнього педагога в умовах його підготовки у ВНЗ (А. Алексюк, А. Деркач, А. Маркова, Л. Міщук, Л. Рибалко та інші).

Таким чином було виявлено суперечності, зокрема, між: сучасними

вимогами до рівня професійної підготовки майбутніх педагогічних кадрів та реальною практикою їх навчання у вищих навчальних закладах; соціальною потребою у майбутніх фахівців економічних знань та недостатньою розробленістю методики реалізації економічної освіти в педагогічній науці.

Формулювання цілей статті. Метою статті є виявити теоретичні основи економічної освіти в підготовці спеціалістів в непрофільних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. На сьогоднішній день не існує єдиної чіткої концепції програм курсів економічних дисциплін, які читаються в непрофільних ВНЗ. Існує рекомендований МОН України мінімум знань з економіки для непрофільних ВНЗ. Викладачі економічних дисциплін працюють по найрізноманітніших програмах, намагаючись, щоб знання, отримані педагогічними кадрами, більш менш відповідали цьому мінімуму. Багато економічних курсів не забезпечені додатковим методичним матеріалом - робочими зошитами, задачниками, матеріалами для викладачів і таке ін. Недостатність в програмах, які сильно відрізняються один від одного представляють певну проблему для викладачів.

Сучасна економічна освіта має бути безперервною. Якщо в школі діти вивчають економіку, її вивчення повинно продовжуватися і в ВНЗ. Часто шкільна економічна освіта викладається наперед, що змушує студентів нудьгувати на лекціях у вузі та створює неприємні проблеми викладачам.

Економічна освіта студентів покликана послідовно формувати у спеціалістів економічне мислення та свідомість, виховувати розумні потреби, розвивати здібності з певного виду діяльності, формувати вміння співвідносити свої потреби з матеріальними можливостями; виховувати дбайливе, свідоме ставлення до природи, до обраної професії в умовах приватизації та роздержавлення майна; забезпечити фахівців теоретичними знаннями та практичними навичками щодо культури праці, виховувати в собі якості дбайливості, ініціативності, діловитості, дисциплінованості тощо.

Теоретико-методологічна основа визначається положеннями діалектики про загальний зв’язок, взаємозумовленість і цілісність явищ та

процесів історичного розвитку суспільства, про діяльнісну роль особистості в розвитку його матеріальних і духовних основ, про соціальну детермінованість і сутність особистості як суб'єкта історичного процесу й розвитку матеріальної і духовної культури.

Для реалізації поставлених завдань застосовувався комплекс різних методів, які взаємно доповнювали один одного: теоретичний і логіко-історичний аналіз і синтез психолого-педагогічних праць, офіційних і нормативних документів, навчальних програм, підручників і навчальних посібників; вивчення, аналіз та узагальнення педагогічного досвіду економічної освіти й виховання педагогічних кадрів, анкетування тощо.

Теоретичний аспект передбачає формування у студентів економічних понять і категорій, вивчення ними економічних законів розвитку суспільства, економічної політики, освіти як продуктивної сили суспільства [3, с.69]. Практичний аспект має за мету формування економічних умінь і навичок аналізу економічної ситуації, здійснення об'єктивної оцінки економічних явищ і фактів економічної дійсності, раціональної організації навчальної та трудової діяльності [4, с.158]. Методичний аспект відображає специфіку економічної освіти студентів педагогічних закладів освіти і характеризується знаннями теорії економічного виховання студентів, шляхів та засобів, методів і прийомів здійснення економічної освіти та виховання студентів у навчальному процесі, в поза аудиторній роботі, в суспільно корисній продуктивній праці, знаннями й уміннями раціональної організації різних видів діяльності студентів. Єдиним навчальним предметом економічного спрямування в непрофільних ВНЗ залишається економічна теорія, яка не забезпечує належної практичної підготовки майбутнього вчителя до економічної освіти й виховання школярів. Наслідок цього – економічна компетентність викладачів складає лише 17,3% відсотка [1].

У процесі вирішення цих проблем аналізуються й вивчаються результати як вітчизняних, так і зарубіжних вчених у сфері бізнесу, економічної психології, соціальної психології. Вони дали можливість

зробити висновок про актуальність проблеми гармонізації прагматичних та етичних основ економічної діяльності. Тому частіше враховується об‘єктивний факт впливу на формування економічного мислення, ціннісних орієнтацій не тільки процесу економічної підготовки в непрофільних ВНЗ, в системі післядипломної освіти, самоосвіті, але і протиріч перехідного періоду в країні [3, с. 188].

Визначаючи структуру і зміст підготовки педагогічних кадрів до економічної освіти, зумовлена необхідність інтеграції особистісної позиції майбутнього спеціаліста та його професійних знань і вмінь. Ця єдність є окремою самостійною категорією, внутрішня структура якої детермінує ступінь готовності викладача до економічної освіти та виховання студентів.

Зміст такої готовності цілісно інтегрує в собі: психологічну готовність викладача до реалізації завдань економічної освіти й виховання студентів у нових умовах суспільного розвитку; науково-педагогічну готовність, тобто необхідний обсяг економічних, методичних, психолого-педагогічних знань, що забезпечують ефективний вплив його діяльності на економічну підготовку студентів; практичну готовність, тобто наявність сформованих на потрібному рівні професійно-педагогічних умінь та навичок [2].

Діяльність викладача розглядається як діяльність управлінська, яка зорієнтована не тільки на змістовий компонент економічної підготовки студентів, але і на вирішення управлінських завдань: діагностичних, аналітико-прогностичних, конкретизації завдань економічної освіти і виховання, конструктивно-проектуючих, комунікативних, організаційних завдань, завдань контролю і корекції навчально-виховного процесу. У структурі готовності до економічної освіти і виховання студентів найслабші позиції викладачів з діагностики і прогнозування, визначення мети, аналізу і коректуванню діяльності. Витоки недоліків економічної підготовки беруть свій початок з ВНЗ, в якому пріоритетне місце з цієї проблеми обмежується в основному предметом економічної теорії. В результаті виникає необхідність розробки моделей для непрофільних ВНЗ до економічного виховання

студентів на основі виявлених умов оптимального функціонування цих моделей і психолого-педагогічних механізмів.

Висновки. Таким чином, умовами забезпечення ефективної економічної освіти в непрофільних ВНЗ є: економічна підготовка педагогічних кадрів повинна розглядатись як чинник, котрий сприяє професійному самовизначенню учнівської молоді; економічну підготовку педагогічних кадрів слід трактувати як цілісну організаційно-педагогічну і методичну систему довузівського; зміст економічної підготовки педагогічних кадрів визначатиметься сучасною економічною теорією, продукуватиме формування економічно свідомої і активної особистості; педагогічна технологія економічної підготовки буде ґрунтуватися на комплексному застосуванні взаємно доповнюючих активних методів і засобів навчання; реалізація засад економічної освіти педагогічних кадрів стане ефективнішою за умови активного впровадження в систему комплексних заходів апробованих і найкраще пристосованих до вітчизняної специфіки зразків міжнародного досвіду економічної підготовки та підвищення відповідної кваліфікації педагогічних кадрів.

Використані джерела

1. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті: навч. посіб / Г. О. Ковальчук. – К.: КНЕУ, 1999. - 128 с.
2. Методика викладання економіки (збірник кейсів, ситуативних вправ та розвиваючих завдань) : навч.посіб./ О. А. Булавіна, І. А. Балягіна, М. А. Богорад та ін.; за заг. ред. О. А. Булавіної. – К.: КНЕУ, 2010. – 300 с.
3. Петровский А. В. Основы педагогики и психологии высшей школы / А. В. Петровский. – М.: Изд.-во МГУ, 1986. – 302 с.
4. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко. – К.: Вид-во: А.С.К., 2004. – 192 с.
5. Пономарев В. Д. и др. Экономическая культура: сущность, направления развития / В. Д. Пономарев, В. Д. Попов , В. П. Чичканов. – М., 1987. – С. 150.

Яценко Валентина Владимировна,
кандидат экономических наук, доцент кафедры социально-экономических дисциплин
КЗ «Харьковская гуманитарно-педагогическая академия»,

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ПО ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ В НЕПРОФИЛЬНЫХ ВУЗАХ

Аннотация. В статье представлены теоретические основы эффективности экономического образования в непрофильных вузах, в условиях экономической подготовки педагогических кадров как целостной организационно-педагогической и методической системы довузовского, вузовского и послевузовского обучения и педагогической технологии экономической подготовки комплексного применения взаимодополняющих активных методов и средств обучения.Ключевые слова: экономическая образования, непрофильные вузы, студенты, условия.

Yatsenko Valentina V.,
Candidate of Economic Sciences, Associate Professor socio-economic disciplines
KZ «Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy»,

THEORETICAL BASIS ECONOMIC EDUCATION IN TRAINING SPECIALISTS IN NON-CORE UNIVERSITIES

Annotation. The article presents the theoretical foundations of economic efficiency in non-core education institutions, in terms of economic teacher training as an integral organizational, educational and methodical system of pre-university, undergraduate and postgraduate education and educational technology training complex economic use of complementary active learning methods and tools.

Keywords: economic education, non-core universities, students and conditions.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 377.574+37.01.004.9

Слатвінська Олена Анатоліївна,
кандидат буологічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії технологій професійного навчання,
Інститут професійно-технічної освіти НАПН України,
м.Київ

РОЛЬ ПРОЕКТНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ФОРМУВАННІ ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. Розроблення концептуальних та методологічних принципів піднімає статус сучасної екології на новий шабель у системі наукового знання. Цьому сприятимуть як удосконалення процесу свідомого набуття учнями ПТНЗ екологічних знань, формування екологічної компетентності, так і підвищення ефективності учбового процесу .Тому метод проектів займає все більш чільне місце в педагогічній практиці. Це дає можливість формувати у майбутніх кваліфікованих робітників життєві компетентності,творчу особистість, пробуджує і розвиває талант, дає можливість осмислено застосовувати свої знання, реалізує їх соціальні потреби, формує мотивацію до навчання.

Ключові слова: екологічна компетентність, проектні технології, ПТО, ПТУ.

Вступ. Модернізація в області професійно-технічної освіти (ПТО) стимулює реформування навчання і виховання, сприяє формуванню життєвої компетентності, розвиток соціально-важливих якостей особистості. Метод проектів займає все більш чільне місце в педагогічній практиці.Це дає можливість формувати у майбутніх кваліфікованих робітників життєві компетентності,творчу особистість, вдумливо застосовувати свої знання, реалізувати соціальні потреби, мотивацію до навчання, пробуджує і розвиває талант. В Україні дедалі зростає попит на фахівців,які не тільки володіють найважливішими науковими, технічними та екологічними знаннями, але здатні пов’язати свою професійну діяльність з вирішеням проблем та викликів сучасного суспільства. У системі ринкових відносин питання екологічної компетентності (ЕК) аграріїв завжди актуальне як для професійного росту окремого фахівця,так і у суспільстві в цілому. Сформована ЕК є гарантією конкурентоспроможності майбутніх кваліфікованих робітників аграрного профілю у сучасних умовах.

Постановка проблеми. Важливість виокремлення ЕК обумовлюється

постійним безпосереднім (людина– природа) чи опосередкованим (людина – природний ресурс) впливом на довкілля [1]. Намагання мінімізувати вплив людства на навколишнє середовище є нагальною потребою часу. Тож під екологічною компетентністю розуміємо:

- здатність особистості приймати рішення і діяти так, щоб наносити довкіллю якомога меншої шкоди;
- здатність застосовувати екологічні знання й досвід у професіональних і життєвих ситуаціях, керуючись пріоритетністю екологічних цінностей і взаємодією з довкіллям на основі усвідомлення особистої причетності до екологічних проблем і відповідальності за екологічні наслідки власної професіональної і побутової діяльності.

ЕК виступає показником внутрішнього, суб'єктивного змісту особистості, тобто суто її індивідуальною професійною характеристикою. На формування ЕК впливають як об'єктивні , так і суб'єктивні чинники : глобалізація освіти, престижність професії, якість освітніх послуг, а також загальна культура людини, сформованість професійної мотивації, здатність до саморозвитку і професійного росту. Аграрна діяльність, за своїм характером, унікальна. Аграрій навчається все життя і при цьому має постійно слідкувати за інноваціями. Така освіта, як ніяка інша, відповідає сучасній освітній концепції «Навчання впродовж життя».

Метод проектів спрямований не на просте оволодіння деякою сумою знань, чи навіть їх системою, а на розвиток умінь вирішувати проблеми, показувати практичне використання знань [6,7]. В основі методу проектів знаходиться розвиток пізнавальних навичок учнів, умінь самостійно конструювати свої знання. На превеликий жаль, навчально-виховний процес у сучасних ПТНЗ спрямований здебільшого на формування професійних навичок, що становить визначену суму знань. Це не сприяє саморозвитку особистості, особистісному становленню індивіда. Сьогодні всім відомий є факт, що учень нашої країни є більш освіченим, ніж його американський однолiток, але практично не готовий до життя у мінливому світі.

Аналіз актуальних досліджень. Перевірені практикою інновації західної методичної науки успішно використовуються нашою професійною школою,

переробляються і оформляються у вигляді нових технологій. Так, все більше вчителів у ПТНЗ України цікавляться і застосовують проектну діяльність учнів. Метод проектів знаходить все більше поширення у системі освіти різних країн світу [1; 3]. Причини цього явища, як вважають дослідники, криються не тільки у сфері педагогіки, але й у сфері соціальній, а саме:

- необхідність не стільки передавати учням суму тих чи інших знань, скільки навчити їх здобувати знання самостійно, використовувати їх для вирішення нових пізнавальних і практичних задач;
- актуальність розвитку в учнів комунікативних навичок, умінь працювати в різноманітних групах, виконувати соціальні ролі (лідера, виконавця, посередника і т. ін.), долати конфліктні ситуації;
- необхідність широких людських контактів, точками зору на одну проблему, знайомства з різними культурами;
- значущість для діяльності людини умінь користуватися дослідницькими методами: збирати необхідну інформацію, аналізувати її з різних точок зору, висувати гіпотези, робити висновки.

Метод проектів (проблем) виник ще у 20-і роки минулого сторіччя в США, був запропонований і розроблений американським філософом Джоном Дьюї та його учнем В. Кілпатріком. Він запропонував будувати навчальний процес на активній основі, спираючись на цілеспрямовану діяльність учнів з урахуванням їх особистої зацікавленості в цих знаннях. [4; 5]. У США, Англії, Бельгії, Німеччині,Росії та багатьох інших країнах ідеї проектної технології знайшли широкий відгук і втілення. Теоретичні знання та їх практичне застосування в проектній технології раціонально поєднувалися. Вперше у вітчизняній педагогіці актуальність цієї проблеми вивчав О. Макаренко, який в результаті своєї новаторської педагогічної діяльності дійшов висновку про проектування особистості як суб'єкта педагогічної праці. Таку думку не раз висловлював В. Сухомлинський, багатогранну педагогічну спадщину якого проймає ідея проектування людини. Визначення суті проектування як педагогічного явища є досить складним, бо надзвичайно складними і багатоцінними є система проектування і сам педагогічний процес [6; 8]. Саме слово "проект" у перекладі з

латинської мови означає "кинутий уперед, задум, план" тощо.

Німецький педагог А. Флітнер характеризує проектну діяльність як навчальний процес, в якому обов'язково беруть участь розум, серце і руки, тобто осмислення самостійно добутої інформації здійснюється через призму особистого відношення до неї і оцінку результатів в кінцевому продукті.

Питання розроблення та використання проектних технологій вивчали О. Коберник, Д. Левитес, Є. Полат, О. Пометун, В. Сидоренко, В. Гузєєв, В. Симоненко, С. Ящук та ін [9; 10]. Активне включення учнів у зміст тих або інших проектів дає можливість засвоїти нові способи людської діяльності в соціокультурному середовищі.

На різні категоріальні ознаки поняття «проект» вказують С. Кримський (систематична форма організації діяльності у взаємозв'язку її теоретичних і практичних аспектів), Ф. Бегьюлі (послідовність взаємопов'язаних подій, які відбуваються впродовж встановленого обмеженого проміжку часу та спрямовані на досягнення оригінального і водночас певного результату), Л. Ващенко (інноваційна форма організації освітнього середовища, в основі якої лежить комплексний характер діяльності тимчасового колективу спеціалістів в умовах активної взаємодії з навколишнім середовищем), А. Моїсеєв (форма побудови цілеспрямованої діяльності), Є. Полат (комплекс пошукових, дослідницьких, графічних та інших видів робіт, що виконуються з метою практичного чи теоретичного розв'язання значущої проблеми), У. Чартерс (дія, яка виконується в природних умовах і містить вирішення порівняноскладного завдання), О. Пометун (цільовий акт діяльності, в основу якого покладено інтереси людини) [8].

Щодо основних характеристик поняття «навчальний проект», то варто вказати на різноплановість підходів до його визначення. Зокрема, А. Хуторський та Н. Поліхун вказують на те, що навчальний проект – це форма організації занять, котрою передбачено комплексний характер діяльності усіх його учасників з отримання освітньої продукції за певний проміжок часу. М. Бухаркіна в навчальному проекті вбачає спільну навчально-пізнавальну, творчу або ігрову діяльність учнів-партнерів, яка має спільну мету, узгоджені методи, засоби

діяльності та спрямована на досягнення спільного результату з розв’язання певної проблеми, значущої для учасників проекту. Н. Мойсеюк визначає навчальний проект як форму організації навчання, яка передбачає діяльність всіх його учасників, спрямовану на отримання освітньої продукції за певний період – від одного уроку до декількох місяців. За А. Цимбалару навчальний проект – це організаційна форма роботи, що орієнтована на засвоєння навчальної теми або навчального розділу і становить частину стандартного навчального предмета або кількох предметі, засіб саморозвитку учнів, оскільки сприяє створенню розвивального середовища, яке мотивує знаннєво-вміннєву активність. Проектна діяльність розглядається також у контексті організації процесу узагальненого і безпосереднього пізнання реальної дійсності, що набуває характеру сучасного проектування, котрим передбачено отримання конкретного (практичного) результату і його публічне представлення.

На думку Н. Морзе, за умови реалізації проектної діяльності акцент переноситься, на самостійну активну навчальну діяльність учнів. При цьому учитель здійснює лише «підтримку» цієї діяльності, тобто забезпечує матеріалами й опосередковано управляє нею, ставлячи перед учнями проблеми. Така модель процесу навчання має назву «навчання, в центрі якого знаходиться учень», оскільки вчитель перестає бути виключним центром навчання, джерелом знань та інформації, а процес навчання базується на співробітництві й продуктивному спілкуванні школярів, спрямованому на спільне розв’язання чітко окреслених проблем.

Використання методу „проектів” дозволяє реалізувати особистісно-діяльнісний (В. Давидов, Ш. Амонашвілі) і особистісно орієнтований підходи до освіти учнів (І. Якиманська, І. Бен, С. Подмазін та інші). Ці підходи базуються на застосуванні різних дисциплін на різних етапах навчання, інтеграція в процесі роботи над проектом. Це забезпечує позитивну мотивацію і диференціацію в навчанні, активізує самостійну творчу діяльність учнів під час виконання проекту.

Мета статті - розглянути роль проектних технологій в формуванні екологічної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників аграрного

профілю.

Виклад основного матеріалу. Поряд з класно-урочною системою навчання, в українському проф-тех освітянському середовищі все активніше використовується проектна технологія, головним елементом якої є процес проектування учнівського пошуку: від моделювання тренувальних умів до постановки навчальної проблеми та її дослідження, конструювання і захисту оптимальних шляхів вирішення у вигляді проекту. У результаті впровадження проектної технології у навчальному закладі створюється інноваційно-розвивальне середовище, що передбачає такі процеси:

- мотивацію навчальної діяльності;
- проблемно-креативну спрямованість, інтерактивну організацію освітньої діяльності;
- набуття знань, умінь і навичок як самостійного, так і колективного пошуку, постійну актуалізацію їх застосування;
- формування нового досвіду психологічних якостей;
- орієнтацію на особистий і колективний успіх.
- Основні вимоги щодо використання проектної технології:
- наявність значущої у дослідницькому і творчому плані проблеми, яка потребує інтегрованого знання, дослідницького пошуку для її вирішення;
- практична, теоретична, пізнавальна цінність передбачуваних результатів;
- самостійна (індивідуальна, парна, групова) діяльність учнів;
- структурування змістовної частини проекту (із поетапними результатами);
- використання дослідницьких результатів.

У практиці сучасної профтех освіти широко використовують навчальні екологічні монопроекти в межах одного предмета. Обирають найважливіші теми чи розділи.з залученням знань і з інших галузей науки для розв’язання певної проблеми, але сама проблема лежить у площині фізичних, географічних чи біологічних знань. Такий проект потребує реальної поурочної структуризації з чітким визначенням не тільки мети і завдань проекту, а й тих знань, умінь, яких

учні мають набути під час роботи над проектом. Заздалегідь слід планувати логіку роботи на кожному уроці в групах (ролі в групах розподіляють самі учні), форму презентації учасники проекту обирають самостійно. Робота над такими природничо-науковими (екологічними) проектами може здійснюватися у формі індивідуальних чи групових проектів у позаурочний час (на заняттях гуртків, клубів, у науковому товаристві).

Проектна діяльність завершується реальним результатом:

- оформлюють у той чи інший спосіб (альбом, збірник, фільм, виставка)
- публічно захищають (презентують);
- - має бути реалізований практично у подальшій роботі ПТНЗ; '
- -виготовлений, отриманий із застосуванням сучасних методів роботи з інформацією (Інтернет та інші телекомунікаційні технології);
- представлений, за потреби, у друкованому вигляді, з додаванням дискети, на якій зазначено ім’я автора, назву роботи, ім’я файлу, дату здачі роботи;
- оформлений з дотриманням правил дизайну (розподіл на абзаци, заголовки, підзаголовки, шрифтові виділення, пояснення, уніфікація шрифтів, єдиний стиль);
- розрахований на вимогливе читацьке чи глядацьке сприйняття;
- містить довідково-допоміжний апарат (примітки, зноски, виконані згідно прийнятих стандартів).

Зразок структури проекту

1. Титульна сторінка (назва навчального закладу, автор, назва проекту, науковий керівник, місце проведення,рік).
2. Зміст (перелік складових проекту).
3. Стисла анотація.
4. Епіграф.
5. Вступ.
6. Основна частина (розділи, параграфи).
7. Висновки.

Таблиця 1.

Технологія проектного навчання

№	Етапи роботи над проектом	Зміст діяльності учнів	Зміст діяльності вчителя
1	**Підготовчий етап** Визначення теми і мети проекту	Обговорення теми. Добір інформації	Представлення теми, мотивації, допомога у постановці та розподілі завдань
2	**Планування:** - визначення джерел, засобів збору, методів аналізу інформації; - вибір засобів представлення результатів;вироблення критеріїв оцінки результатів і процесу	Формування завдання й вироблення плану дій	Коректування пропозиції, ідеї,висування пропозиції
3	**Збір матеріалів** (робота з літературою, спостереження, анкетування, експеримент)	Добір інформації	Спостереження, спрямування діяльності учнів
4	**Аналіз** Узагальнення зібраних матеріалів, формування висновків	Аналіз інформації, підбір найістотнішого	Спостереження, коректування, порада
5	**Подання та оцінювання результатів** (усний та письмовий звіт, оцінювання результатів і процесу дослідження)	Участь у колективному обговоренні, результатів проекту та процесу роботи над ним. Оцінювання зусиль, використаних можливостей, творчого підходу	Участь у колективному обговоренні ,оцінюванні результатів проекту та процесу роботи над ним
6	**Презентація проекту** Публічний захист проекту (екологічний вечір, відеофільм, виставка, альбом тощо)	Представлення, захист проекту	Допомога учням у презентації проекту

8. Перелік використаних джерел.

9. Додатки (фото-, відеоматеріали, таблиці,, малюнки, схеми).

Важливою характеристикою проектної технології є відтворюваність, тобто метод проектів може знайти застосування на різних етапах навчання і виховання. Педагогічна теорія довела, що ефективність навчання і виховання вищі, якщо учень сам стає суб'єктом навчально-виховного процесу (Дьюї Дж.). При такому інноваційному вирішенні проблеми докорінно змінюються відносини в системі вчитель - учень, а саме:

- учень визначає мету діяльності – учитель допомагає йому в цьому;
- учень відкриває нові знання – учитель рекомендує джерело знань;
- учень експериментує – учитель розкриває можливі форми і методи експерименту;

- учень обирає – учитель сприяє прогнозуванню результату вибору;
- учень активний – учитель створює умови для прояву активності;
- учень несе відповідальність за результати своєї діяльності – учитель допомагає оцінити отримані результати і виявити способи удосконалення діяльності.

Не можна допустити абсолютизації методу проектів у якості єдиного засобу розвитку творчої активності учнів. Надзвичайно важливо доповнювати метод проектів іншими технологіями, зокрема технологією кооперованого навчання. Ця технологія полягає у співробітництві у малих групах і належить до технологій гуманістичного напрямку. Головна ідея - створити умови для активної спільної діяльності у різних навчальних ситуаціях і роботи в команді. До навичок співробітництва належать : розуміння мети організації, культура групи та успішна робота в ній, планування й прийняття рішення разом із іншими членами команди, повага думок інших членів групи, уміння здійснювати лідерство тощо.

Метод "навчання в команді" особливу увагу приділяє груповим цілям, успіху групи, який може бути досягнутий лише в результаті самостійної роботи кожного члена команди у постійній взаємодії з іншими під час роботи над темою. Задача полягає в тому, щоби кожен учасник команди оволодів необхідними знаннями, сформував потрібні навички, а вся група знала, чого досяг кожний.

Формування екологічної компетентності в ПТНЗ реалізується безперервно, послідовно і комплексно на між предметній основі.послідовно і комплексно на міжпредметніи основі. Тому ефективним засобом формування ЕК є екологізація ПТО, яка передбачає включення до складу практично всіх дисциплц екологічних аспектів, пов’язаних з основним матеріалом. В основі процесу екологізації мають бути покладені дидактичні, психологічні етичні та методичні принципи [2].

При формуванні ЕК в аграрних ПТНЗ має рацію створення учбово-екологічної стежки. Вперше поняття „природна” або „екологічна стежка" з’явилося у США. На початку XX століття лісничий Бентон Маккей запропонував заснувати щось на кшталт „заповідника для пішоходів' прокласти стежку по Аппалачинському хребту. До 1922 року пішохідна стежка через усі Аппалачі від штату Мен на північному заході до Джорджії на південному сході

була готова, довжина її склала 3300 км. І відразу ж ця стежка зробилася улюбленим місцем відпочинку спілкування з природою для багатьох мешканців сходу США. Згодом подібні стежки прокладалися в національних парках Америки: складні та прості для проходження, довгі та короткі. Такі ж стежки прокладалися і в інших країнах світу: Канаді, Франції Великобританії, Швеції, Швейцарії, Кенії, Індії, Японії, Польщі, Чехії,Словаччині. В Росії ще до революції, в 1916 р., в Криму, в 7 км вд Судака уздовж скель була прорубана пішохідна (Голіцинська) стежка.

Створення учбових стежок для нашої країни справа досить нова, але вже має своїх прибічників. Основне призначення таких стежок – взаємопоєднання компонентів: освіти,виховання, оздоровлення. Це крок для підвищення екологічної свідомості учнів. На маршрутах таких стежок встановлюються щити з різноманітною пізнавальною інформацією екологічного,історичного,правового характеру. Спільно підготовлена подорож учнінв такою стежкою є кроком до формування в них ЕК.

Детальніше розглянем підготовку учнів до реалізації екологічного проекту.

На першому етапі слід допомогти учням чітко зрозуміти характер майбутньої роботи та її мету. До виконання проекту треба залучити роботи всіх учнів групи.Якісна та продуктивна реалізація проекту великою мірою залежить від їх наявності у них необхідних знань та вмінь. Учні в пошуках необхідної інформації учні можуть скористатися довідковою літературою,,допомогою дорослих, тощо. Обмін інформацією між учнями згуртовує колектив для роботи над проектом. На другому етапі слід обговорити з учнями всі названі ними проблеми довкілля, а також проаналізувати кожну з них. При цьому з’ясувати: наскільки запропонована проблема є актуальною; чи буде цікаво учням працювати над її розв’язанням; наскільки реальним є практичне розв’язання проблеми.

Третій етап завершує. збирання повної інформації, яка різнобічно характеризує проблему. Це уможливить компетентно проаналізувати і шляхи її розв’язання.ції. Вибір шляху розв’язання проблеми на четвертому етапі визначить найефективніше альтернативне розв’язання проблеми, яке підтримує

більшість учнів. Головним завданням цього етапу стане систематизація й опрацювання отриманого матеріалу, розподіл його за розділами проекту. Презентацію матеріалів дослідження слід оприлюднити перед широкою аудиторією , з представленням альтернативних шляхів розв'язання проблеми, висвітленням практичних шляхів реалізації обраного плану .Дослідження проблеми потребує не тільки часу, а й необхідних матеріалів і навіть певних коштів. Тому спершу необхідно ретельно визначити всі потреби, а потім оцінити наявні можливості їх задоволення.

Висновки. Відродження нової України, збереження її природного середовища і здоров'я населення неможливі без серйозної екологічної підготовки учнів. А тому формуванню ЕК в ПТНЗ повинно відводитися чільне місце. Сучасна наука екологія - комплексна і багатогранна. Тому й екологічне виховання учнів повинно бути комплексним і багатогранним з урахуванням віку, потреб, схильностей, інтересів та емоцій. Це виховання повинно бути не примусовим, шляхом застосування різних педагогічних технологій, зокрема методом проектів, розкривати творчий потенціал, інтелектуальні й розумові здібності учнів , формувати екологічну компетентність майбутніх аграріїв.

Використана література

1. Буджак Т. Метод проектів як засіб формування інтелектуальних здібностей учнів //Хімія. Біологія. – 2000. - №10. – С.10.
2. Екологізація навчально-виховного середовища загальноосвітнього закладу : навч.-метод. посібник / уклад. Н. В. Кудинкіна, Л. В. Романенко, К. А. Романенко, Т. А. Іваха. – О. : Обухів, 2010. – 208 с.
3. Єрмаков І. Проектний підхід у школі життєвої компетентності / І. Єрмаков [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : http://ru.osvita.ua/school/method/technol/1412/
4. Ісаєва Г. Метод проектів - ефективна технологія навчання / Г. Ісаєва [Електронний ресурс] – Точка доступу :http://osvita.ua/ school/method /technol 1415/
5. Лернер П. Проектування як основний вид пізнавальної діяльності школярів (на прикладі освоєння ПГ «Технологія») / П. Лернер // Завуч. – 2003. – №7. – С. 6–10.
6. Логвін В. Метод проектів у контексті сучасної освіти / В. Логвін //Завуч. – 2002. – №26. – С. 4.
7. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / О. М. Пєхота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін.; за заг. ред. О. М. Пєхоти. – К. : А.С.К., 2001. – 256 с.
8. Пашковська Н. В. Шкільні освітні проекти як складові іміджу сучасного навчального закладу / Н. В. Пашковська //Управління школою. – 2003. – № 35. – С. 24–25.
9. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие для студ. пед. вузов и системи повиш. квалиф. пед. кадров / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Мойсеева, А. Е. Петров; под ред. Е. С. Полат. – М. :

Академія, 2002. – 272 с.

10. Сисоєва С. О. Особистісно-орієнтовані педагогічні технології : метод проектів / С. О. Сисоєва //Неперервна професійна освіта : теорія і методика: наук.–метод. журнал. – К., 2002. – Вип.1 (5). – 230с.

Слатвинская Е.А.

РОЛЬ ПРОЕКТНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИБУДУЩИХ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РОБОЧИХ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. Разработка концептуальных и методологических принципов поднимает статус современной экологии в системе научного знания на новый уровень. Этому будут способствовать как совершенствование процесса сознательного приобретения учащимися ПТУЗ экологических знаний, формирование экологической компетентности, так и повышения эффективности учебного процесса. Поэтому метод проектов занимает все более видное место в педагогической практике. Это дает возможность формировать у будущих квалифицированных рабочих жизненные компетентности, творческую личность, пробуждает и развивает талант, дает возможность осмысленно применять свои знания, реализует их социальные нужды, формирует мотивацию к обучению.

Ключевые слова. Экологическая компетентность, проектные технологии, ПТО, ПТУ.

Slatvinska Olena

THE ROLE OF PROJECT TECHNOLOGY FOR ECOLOGICAL COMPETENCE FORMATION OF SKILLED AGRICULTURAL WORKERS

Abstract. Development of conceptual and methodological principles of modern ecology raises it status for a newlevel in the system of scientific knowledge. It improve the process of conscious gain VET students environmentalskills , formation of ecological competence and efficiency of educational process. Therefore, the project method takes an increasingly important place in teaching practice. It makes it possible to shape vital expertise for future skilled workers, creative personality awakens and develops his talent, makes it possible to intelligently apply their knowledge, realizes their social needs, creates the motivation to learn.

Keywords. Environmental competence, vocational schools , project technology, *VET* ,vocational education.

Матреіали подано в авторській редакції

УДК 377:374.013.83

Małgorzata Franc
dr nauk humanistycznych,
Staropolska Szkoła Wyższa, Wydział Pedagogiczny,
Warszawa

Малгожата Франц,
кандидат гуманістичних наук,
викладач Старопольської вищої школи,
кафедра педагогіки,
м. Варшава, Польща

T3/ZOOM W METODZIE PROEKTÓW

T3/ZOOM В МЕТОДІ ПРОЕКТІВ

Анотація. Перед професійною освітою постає важливе завдання – відновити ставлення до робітничих професій на особистісному і культуротворчому рівнях. У зв'язку з цим робляться спроби оновлення методів професійного навчання. Однією з таких спроб є застосування методу проектів для підготовки дипломної роботи у професійних навчальних закладах. У статті висвітлені результати дослідження автором виділення проблем за допомогою техніки T3/ZOOM. Оригінальний спосіб виділення проблеми за допомогою техніки T3/ZOOM запропоновано автором на противагу часто використовуваного методу «мозкового штурму». Дослідження показали, що запровадження методу проектів, що базується на техніці T3/ЗУМ дає високі результати у вигляді генерації значно більшої кількості проблем, ніж в разі генерації проблем за допомогою "мозкового штурму".

Ключові слова: техніка виділення проблем T3/ZOOM, метод проектів, професійна освіта.

Wprowadzenie. Znaczącym obszarem badań pedagogiki porównawczej staje się dziś szkolnictwo zawodowe. Potrzeby prężnie i dynamicznie rozwijającej się gospodarki wyznaczają nowe standardy kształcenia. Widzi się konieczność przygotowania pokolenia wychowanków zdolnych do posługiwania się nowymi technologiami i nacechowanych postawami innowacyjnymi. Stanowisko takie zaprezentowała Komisja Wspólnoty Europejskiej formułując w czerwcu 1989 roku dokument „Kształcenie ogólne i zawodowe we Wspólnocie Europejskiej", uznający dział edukacji zawodowej za priorytetowy. Wielowariantowość kształcenia, podniesienie rangi praktyki, wyposażenie uczniów w wiedzę bardziej ogólną i twórcze umiejętności dostosowania się do zmieniających się realiów rynkowych, gospodarczych i technicznych mają – wedle dokumentu –

przezwyciężyć nieaktualne kształcenie ukierunkowane branżowo. Tendencja ta znajduje odzwierciedlenie np. w szwedzkiej terminologii, w której pojęcie kształcenia zawodowego zastąpiono określeniem „kształcenia ukierunkowanego na przygotowanie do życia zawodowego".

Z zainteresowań praktyką dydaktyczno-wychowawczą w edukacji zawodowej i efektywnością znanej i często wykorzystywanej w nauczaniu metody projektów przeprowadzono badania. Badania nad techniką T3/ZOOM wprowadzoną do metody projektów (w miejsce stosowanej „burzy mózgów") przeprowadzono w Wyższej Szkole Edukacji Zdrowotnej w Łodzi. Uczelnia ma charakter zawodowy i praktyczny. Przeprowadzone badania wykazały znaczącą różnicę w generowaniu problemów dzięki technice T3/ZOOM w stosunku do generowania problemów za pośrednictwem metody „burzy mózgów". Badania przyczyniły się do wzbogacenia i usprawnienia samej metody projektów, a jednocześnie do podniesienia jakości kształcenia zawodowego. Stanowią równocześnie przyczynek do badań porównawczych w obszarze edukacji zawodowej nad jakością kształcenia.

Szkic o pedagogice porównawczej. Pedagogika porównawcza, stanowiąc obecnie oddzielną dyscyplinę naukową, kontynuuje ideę oświeceniową, porównując i oceniając efekty zastosowania różnych systemów wychowawczych w różnych krajach, w różnych epokach. Bazuje na historii wychowania, na naukach z zakresu organizacji i zarządzania oświatą, statystyce, ekonomii. Pedagogikę porównawczą łączy szczególny związek z historią wychowania; dla niektórych znawców problematyki pedagogiki porównawczej stanowi ona wręcz przedłużenie historii wychowania. Należy jednak podkreślić, że o ile historia wychowania zajmuje się dziejami przemian struktur i zjawisk edukacyjnych w ciągu rozwoju historii kultury różnych państw i narodów, o tyle pedagogika porównawcza – współczesnymi strukturami i zjawiskami edukacyjnymi na świecie, głównie w kontekście przyczyn społeczno- ekonomicznych, historyczno-kulturalnych, psychologiczno-socjologicznych i polityką oświatową.

Celem poznawczym [3] pedagogiki porównawczej jest: poznanie

podstawowych warunków i czynników determinujących systemy edukacyjne, a zwłaszcza szkolne, oraz poznanie podstawowych kierunków i tendencji ewolucji i prognozy edukacji na świecie. Celem praktycznym pedagogiki porównawczej jest: opanowanie umiejętności dokonywania analizy i wartościowania o charakterze porównawczym, zwłaszcza poziomym. Celem wychowawczym pedagogiki porównawczej jest: kształtowanie postaw przyjaźni międzynarodowej i gotowość współpracy, kształtowanie postaw zrozumienia wobec różnych kultur i tendencji edukacyjnych.

Przedmiotem pedagogiki porównawczej jest analiza całego systemu oświatowego [1 i in.]:

- w relacji uczeń – nauczyciel; nauczyciel – rodzic,
- analiza instytucji (szkoły, przedszkola, internatu – zawsze jednej instytucji),
- ujęcie globalne badań (badanie całego systemu w całym państwie – ogólnym).

T.J. Wiloch wyróżnia trzy podstawowe funkcje pedagogiki porównawczej:

- integrującą,
- wartościującą,
- inspirującą [10].

Funkcja integrująca pedagogiki porównawczej wiąże się z koniecznością rozległego widzenia zjawisk wychowawczych. Badacze skupiają swoją uwagę na wybranych odcinkach rzeczywistości, ujmując je z pozycji reprezentowanych przez siebie dyscyplin, jednocześnie nieustannie przekraczają granice własnej dyscypliny. Dzięki takim działaniom problemy badawcze i wyniki badań kumulują, uzupełniają, wzbogacają wiedzę pedagogiczną stając się syntezą dorobku pedagogicznego.

Dążenie do syntezy wymaga zasadniczych wartościowań [1 i in.], szczególnie w badaniach wielostronnie powiązanych zjawisk wychowawczych, których ujmowanie z różnych punktów widzenia często grozi pomyłkami lub świadomym nawet zafałszowaniem. Do spełnienia tej funkcji jest predestynowana

pedagogika porównawcza, której podstawowym zadaniem jest przezwyciężanie zaściankowości. W tych okolicznościach zupełnie oczywista wydaje się trzecia funkcja pedagogiki porównawczej – funkcja inspirująca. Wykazując realną szansę niezbędnych zmian, dostrzeżoną w toku wielostronnych analiz wartościujących, pedagogika porównawcza przyczynia się do kształtowania aktywnej postawy wobec danej rzeczywistości wychowawczej. Funkcje pedagogiki porównawczej dynamizują jej rozwój. Nic więc dziwnego, że konstytuując się stosunkowo późno jako jedna z dyscyplin naukowych, pedagogika porównawcza zdobywa obecnie jedno z eksponowanych miejsc w systemie dyscyplin pedagogicznych.

Pedagogika, zdaniem B. Holmesa, jako nauka dyrektywna i predyktywna może wzbogacić się w wyniku rozwoju badań porównawczych. Za najbardziej cenną B. Holmes uznał metodę problemową. W opracowaniu swojej metody problemowej autor odwołał się do analizy myślenia refleksyjnego J. Deweya i uwzględnił następujące elementy:

- problem lub kłopotliwa sytuacja,
- możliwe rozwiązanie,
- refleksja na temat problemu (analiza prowadząca do jaśniejszego sformułowania problemu),
- analiza kontekstu, w którym występuje problem,
- nowe lub udoskonalone rozwiązania wyrażone jako hipotezy,
- testowanie hipotez przez logiczne wnioskowanie w kontekście relatywnych czynników i później porównanie przewidywanych i aktualnych wyników,
- wnioski,
- powrotne sprawdzenie całego procesu (jeżeli jest to konieczne).

Ku podniesieniu jakości kształcenia zawodowego. Z zainteresowań praktyką dydaktyczno-wychowawczą w szkolnictwie zawodowym i efektywnością znanej i często wykorzystywanej w nauczaniu metody projektów przeprowadzono badania. Badaniu przyświecała funkcja inspirująca pedagogiki porównawczej, umożliwiająca wskazanie szansy niezbędnych zmian w kształceniu zawodowym i

kształtowanie aktywnej postawy wobec danej rzeczywistości wychowawczej. Badania zrealizowano ustalając jako metodę badawczą metodę problemową B. Holmesa. Celem ogólnym przeprowadzonych badań było empiryczne zweryfikowanie hipotezy zakładającej możliwość dostrzegania problemów i zadań poznawczych przy zastosowaniu autorskiej techniki T3/ZOOM oraz wykorzystanie jej w akademickiej praktyce edukacyjnej. T3/ZOOM jest techniką dostrzegania problemów i zadań poznawczych [8]. Należy do procesu twórczego rozwiązywania problemów. T3/ZOOM polega na doszukiwaniu się problemów i zadań poznawczych sytuacji wyjściowej:

- w dwóch przeciwstawnych kierunkach widzenia tejże sytuacji. Kierunek polegający na uszczegółowianiu, wyszczególnieniu pojedynczego elementu danej sytuacji wyznaczony jest przez „szkło powiększające". Kierunek ujmujący sytuację w szerokiej perspektywie, by nie rzec globalnie, wyznacza „obiektyw szerokokątny";
- w trzech wglądach, w każdym z kierunków. Wglądy „stopniują" doszukiwanie się problemów i zadań poznawczych. Mamy więc pierwsze spojrzenie na sytuację: „to, co widać na pierwszy rzut oka", mamy i drugą odsłonę sytuacji: „to, co mniej widoczne", a także trzeci wgląd w sytuację: „to, czego nie widać, a na pewno jest".

Dzięki zarówno obu kierunkom penetracji sytuacji, jak i trzem wglądom jest możliwość odnalezienia indywidualnie sześciu problemów.

Stół 1

W całości technika T3/ZOOM prezentuje się następująco

	A. „to, co widać na pierwszy rzut oka"	**B.** „to, co mniej widoczne"	**C.** „to, czego nie widać, a na pewno jest"
1. „szkło powiększające"	**1 A**	**1 B**	**1 C**
2. „obiektyw szerokokątny"	**2 A**	**2 B**	**2 C**

T3/ZOOM wprowadzono do metody projektów w miejsce obowiązującej metody „burzy mózgów".

Struktura metody projektów obejmuje trzy podstawowe fazy [5]:

- fazę I – *przygotowanie projektu*,
- fazę II – wykonanie projektu,
- fazę III – prezentację i ocenę projektu, które uszczegółowione są konkretnymi czynnościami, z rozróżnieniem na czynności prowadzącego (nauczyciela/nauczyciela akademickiego) i czynności realizatorów projektu (uczniów/studentów).

W fazie *przygotowania projektu* nauczyciel/nauczyciel akademicki obowiązany jest:

- wybrać zagadnienie do realizacji z wykorzystaniem metody projektów,
- przygotować uczniów do pracy metodą projektów,
- wprowadzić uczniów w zagadnienie,
- dobrać grupy do realizacji projektów,
- ustalić czas wykonywania projektu,
- określić standardy efektu końcowego,
- określić kryteria oceny projektu,
- przygotować kontrakty,
- określić bariery na jakie uczniowie mogą napotkać w trakcie wykonywania projektu.

Do czynności uczniów/studentów w *fazie przygotowania* projektu należą:

- rozważenie istniejących dobrych przykładów,
- dobranie zespołu do realizacji projektu,
- wybór tematu,
- zebranie wstępnych informacji,
- przygotowanie opisu (konspektu) projektu,
- rozpoznanie źródeł porad i pomocy,
- opracowanie szczegółowego planu działania (harmonogramu).

Do *fazy przygotowanie projektu*, do czynności uczniów/studentów: „wybór tematu” zaadoptowano technikę T3/ZOOM w zamian za metodę „burzy mózgów”.

Problem badawczy ujęto następująco: czy technika dostrzegania problemów T3/ZOOM jest równie skutecznym sposobem generowania pomysłów problemów do realizacji metodą projektów co metoda „burzy mózgów" i w jakim stopniu? Hipoteza badawcza przyjęła następujące brzmienie: technika T3/ZOOM dyscyplinuje do dostrzegania problemów w stopniu porównywalnym do ilości wygenerowanych problemów za pośrednictwem „burzy mózgów".

Badania przeprowadzono w Wyższej Szkole Edukacji Zdrowotnej w Łodzi. Badaniem zostało objętych ogółem 181 studentów. Wszyscy badani kwalifikowali się jako:

- osoby dorosłe,
- kształcące się na uczelni wyższej,
- studiujące na kierunku pedagogika,
- przygotowujące się do przyszłej pracy zawodowej, dla której charakterystyczne są problemy natury pedagogicznej, wymagające rozwiązania,
- przygotowujące się do przyszłej pracy zawodowej, której domeną jest radzenie sobie z nieprzewidzianymi zdarzeniami [9] i wyprzedzenie myślą mogących się pojawić problemów typu „co-może-być" [2].

Grupa eksperymentalna liczyła łącznie 63 badanych, w tym grupa eksperymentalna studentów z podgrupy „18-25 r.ż." (studia stacjonarne) – 23 osoby, grupa eksperymentalna studentów z podgrupy „powyżej 25 r.ż." (studia niestacjonarne) – 40 osób. Grupą kontrolną I objęto łącznie 61 badanych. Grupa kontrolna I studentów z podgrupy „18-25 r.ż." (studia stacjonarne) liczyła 21 osób, zaś grupa kontrolna I studentów z podgrupy „powyżej 25 r.ż." (studia niestacjonarne) – 40 osób. Grupa kontrolna II liczyła łącznie 57 badanych. Grupa kontrolna II studentów z podgrupy „18-25 r.ż." (studia stacjonarne) liczyła 22 osoby, zaś grupa kontrolna II studentów z podgrupy „powyżej 25 r.ż." (studia niestacjonarne) – 35 osób.

Technika dostrzegania problemów T3/ZOOM podstawowym mechanizmem dyscyplinującym do poszukiwania pomysłów problemów czyni myślenie twórcze.

Myślenie twórcze w technice T3/ZOOM zyskuje rozumienie myślenia

dywergencyjnego łączonego z procesami poznawczymi i emocjonalno-motywacyjnymi. W związku z tym zasadnym wydało się użycie pomiaru płynności myślenia dywergencyjnego dla określenia skuteczności T3/ZOOM w zainicjowanych okolicznościach.

Stół 2

Zestawienie zbiorcze liczby badanych w grupach eksperymentalnych i kontrolnych

	ilość badanych w grupach eksperymentalnych	ilość badanych w grupach kontrolnych	
		I	II
„18-25 r.ż.”	23	21	22
„powyżej 25 r.ż.”	40	40	35
ogółem	**63**	**61**	**57**

Grupa eksperymentalna stosując technikę T3/ZOOM dostrzegła łącznie 384 problemy. Grupa eksperymentalna studentów z podgrupy „18-25 r.ż.” doszukała się 153 problemów, zaś grupa eksperymentalna z podgrupy „powyżej 25 r.ż.” – 231 problemów. Grupa kontrolna I, generująca problemy metodą „burzy mózgów” dostrzegła łącznie 17 problemów, w tym grupa kontrolna I studentów z podgrupy „18-25 r.ż.” – 8 problemów, grupa kontrolna I studentów z podgrupy „powyżej 25 r.ż.” – 9 problemów. Grupa kontrolna II, zgłaszająca problemy za pośrednictwem metody „burzy mózgów” dostrzegła łącznie 20 problemów, w tym grupa kontrolna II studentów z podgrupy „18-25 r.ż.” – 9 problemów, grupa kontrolna II studentów z podgrupy „powyżej 25 r.ż.” – 11 problemów.

Stół 4

Zestawienie zbiorcze ilości problemów zgłaszanych przez badanych z grup eksperymentalnych i kontrolnych

	ilość problemów zgłoszonych przez grupę eksperymentalną	ilość problemów zgłoszonych przez grupę kontrolną	
		I	II
„18-25 r.ż.”	153	8	9
„powyżej 25 r.ż.”	231	9	11
ogółem	**384**	**17**	**20**

Różnica wyników jest wyraźna, w związku z tym wydaje się koniecznym przypomnieć, iż T3/ZOOM obliguje każdego uczestnika do poszukiwania problemów, gdy tymczasem metoda „burzy mózgów" opiera się na zbiorowym myśleniu – nie ma sposobności zdyscyplinowania każdej jednostki do dostrzegania problemów. Zgromadzone wyniki badań uprawniają do wystosowania następującego wniosku: technika dostrzegania problemów T3/ZOOM dyscyplinuje do dostrzegania problemów w znacząco większym stopniu aniżeli metoda „burzy mózgów".

Pedagogika pracy i edukacja zawodowa ma bogatą tradycję. J.A. Komeński, w opracowanym przez siebie pierwszym nowożytnym systemie nauczania, kładł nacisk nie tylko na zdobywanie wiedzy, ale i na wdrażanie dziecka do prac ręcznych, domowych. To praca – wedle autora – aktywizowała młodych do myślenia i działania, kształtowała sprawności eliminując nudę [7]. Teorię nauczania początkowego, opartą na poznawaniu rzeczy otoczenia poprzez liczenie, mierzenie i nazywanie, sformułował J.H. Pestalozzi. Wprowadzając do metodyki nauczania początkowego wiele form aktywności praktycznej, jak obserwowanie, rysowanie, dokonywanie pomiarów, wytwarzanie przedmiotów czy prowadzenie wraz z dziećmi gospodarstwa, uczynił pracę aktywnością wychowawczo-kształcącą.

Wśród różnorodnych prądów idealistycznej pedagogiki powstał oryginalny system nauczania pracy ręcznej, bardzo uporządkowany pod względem dydaktycznym i metodycznym – slojd. „Początek ruchu slojdowego upatruje się w działalności fińskiego reformatora szkolnictwa, U. Cygnaeusa. Uznał on prace ręczne za pełnowartościowy i pełnoprawny przedmiot nauczania szkolnego, niezbędny do wyrabiania zręczności i kształcenia człowieka samodzielnego. Wykształcony w Finlandii inżynier O. Salomon dzięki poparciu A. Abrahamsona założył w Naas w Szwecji seminarium slojdu, które stało się ogniskiem popularyzacji pracy ręcznej w szkole" [6, s. 37]. Duńska odmiana slojdu miała swego popularyzatora w osobie A. Clausona-Caasa i swego teoretyka w osobie A. Mikkelsena.

Z uwagi na znaczenie i trwałość śladów, jakie pozostawia praca w psychice jej wychowanków, wychowanie przez pracę znalazło odzwierciedlenie w szkołach pracy. Uczenie się przez działanie praktyczne (*learning by doing*) i gromadzenie doświadczeń przez udział w różnych pracach było mottem dla eksperymentu pedagogicznego J. Deweya. Uprzywilejowanie czynności praktycznych: konstrukcyjnych, ekspresyjnych odbywało się kosztem nauczania podstaw nauk o przyrodzie i społeczeństwie, co uniemożliwiało dzieciom opanowanie systemu wiedzy. Niemniej europejskie „nowe wychowanie" wiele odziedziczyło z idei autora – wśród licznych kierunków najtrwalszą pozycję osiągnęło nauczanie łączne i system pedagogiczny C. Freineta.

Koncepcja szkoły pracy G. Kerschensteinera wyrosła na idei kontaktu człowieka z kulturą W. Diltheya, odbywającego się na drodze przeżywania wartości dóbr kultury i ich rozumienia oraz na idei udoskonalania specyficznych wartości osobistych i uspołecznienia w toku współdziałania na rzecz rozwijania państwa. Przysposabianie do robót ręcznych nie polegało więc na wtajemniczeniu w sposoby pracy, narzędzia, materiały z zakresu jakiegoś zawodu, tak jak teoretyczne przygotowanie do zawodu nie polegało na dostarczaniu wiedzy; lecz przysposobienie to odnosiło się do „urobienia narządów" potrzebnych do doskonalenia się w zawodzie: wdrożenia do rzetelnych metod pracy, staranności, gruntowności. Pedagogiczne pojęcie pracy G. Kerschensteiner łączył z pracą zespołową jako najskuteczniejszą siłą umoralniającą, stawiał na wytwór i wykończenie prac jako że robota bez wytworu staje się bezcelowa, niepotrzebna, nieużyteczna i nierozwijająca. Autor podkreślał znaczenie samokontroli zewnętrznej opartej na empirii, weryfikacji wytworu i samej pracy oraz na samokontroli wewnętrznej, której podporą miała być wewnętrzna potrzeba działania i tworzenia. Podniesienie rangi pracy fizycznej do umysłowej, gdyż ta nie mogła odbywać się bez udziału władz umysłu, stawia autora koncepcji wśród najgorliwszych zwolenników wychowania przez pracę.

Zarówno J. Dewey, jak i G. Kerschensteiner uzasadniali swoje koncepcje argumentami psychologicznymi, socjologicznymi i filozoficznymi.

Z psychologicznego punktu widzenia za przebudową szkolnictwa na zasadach wychowania i kształcenia przez pracę miała przemawiać aktywność dziecka, jego indywidualne zainteresowania.

W argumentacji filozoficznej J. Dewey opierał się na pragmatyzmie – koncepcji postulującej praktyczne sposoby myślenia i działania, czyniącej podstawową kategorią filozoficzną działanie, obwołującej najważniejszymi metody krytyczne rozsądku i nauk doświadczalnych. Odwołania filozoficzne G. Kerschensteinera wiodą od etycznego pojęcia państwa do zadań państwa prawa i kultury. Najwyższe wewnętrzne dobro: indywidualna osobowość oraz najwyższe zewnętrzne dobro: „zespół moralny" pozostają we wzajemnej zależnościJednostka mając poczucie moralnego obowiązku scedowała swoje chęci i zdolności, by pełnić pożyteczne funkcje, pracę czyniła użyteczną. Rozwijając siebie, doskonaląc swoją osobowość i pracę zbliżała społeczeństwo do ideału humanistycznego – moralnego zespołu zużytkowującego swe siły we współdziałaniu na rzecz prawa i kultury.

Filozoficzna argumentacja G. Kerschensteinera splata się z socjologiczną. Autor zwraca uwagę na uspołeczniający wpływ swobodnych wspólnot pracy, jakimi miały być szkoły pracy oraz na wychowawcze i państwowe znaczenie pracy zawodowej. Kształcenie politechniczne jako składnik wychowania i kształcenia ogólnego obejmowało zaznajamianie uczniów z naukowymi podstawami głównych dziedzin produkcji oraz opanowanie przez nich elementarnymi narzędziami pracy. K. Marks, W.I. Lenin, N. Krupska traktowali kształcenie politechniczne jako nieodzowny składnik ogólnego wykształcenia, jako warunek wszechstronnego rozwoju człowieka. Realizacji kształcenia politechnicznego w szkole miało służyć nauczanie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych, prowadzenie zajęć technicznych i kół zainteresowań technicznych oraz prac społecznie użytecznych o charakterze wytwórczym. Świadomość współczesnych ludzi kształtuje pojęcie pracy jako niezbędnego środka zaspokajania potrzeb konsumpcyjnego stylu życia. Doniosłe zadanie stoi więc przed wychowaniem przez pracę i edukacją zawodową – odbudować rangę pracy jako ważnego

elementu osobotwórczego i kulturotwórczego.

Czyniąc ten postulat paradygmatem edukacji zawodowej należy z konieczności odrzucić dotychczasowe rozwiązania, jakie pojawiły się w historii wychowania przez pracę. Nie jest więc możliwy do przyjęcia żaden z nurtów slojdu, odrzucić należy rozwiązania utylitaryzmu, nie może wrócić żadna odmiana kształcenia zawodowego. Edukacja zawodowa może przyjąć jedynie ten kierunek wychowania i kształcenia, który niesie z sobą wspomaganie rozwoju gospodarczego, ekonomicznego, technicznego, technologicznego w kierunkach możliwych do przyjęcia przez człowieka. Jednocześnie, edukacja zawodowa powinna być wspomaganiem rozwoju potencjalnych możliwości psychicznych wychowanków w takim zakresie i kierunku, by byli oni przygotowani do zmiany jakości swego życia. Kategoria „jakości życia" jest funkcjonalnie związana z „jakością człowieka" oraz „jakością świata". Temu postulatowi starają się sprostać dzisiejsze wyższe szkoły zawodowe. Wyższe szkoły zawodowe przyjmują jednocześnie (w znacznej mierze), że znaczącym wymiarem skuteczności kształcenia specjalistycznego są prace dyplomowe, np. licencjackie, powstałe w oparciu o metodę projektów. Opracowanie i przeprowadzenie projektu daje bowiem możliwość wglądu w wiedzę, zainteresowania i praktyczną organizację działań studenta. Jest wyraźnym obrazem kwalifikacji i kompetencji zawodowych studenta jako przyszłego pracownika.

Jedną z wielu wyższych szkół zawodowych jest Wyższa Szkoła Edukacji Zdrowotnej w Łodzi. Uczelnia przygotowuje studentów do pracy w sektorze usług edukacyjnych i socjalnych, do pracy:

- w szkolnictwie, instytucjach kształcenia ustawicznego, placówkach oświatowych;
- w roli pedagoga szkolnego, opiekuna, terapeuty i doradcy edukacyjnego
- z osobami dorosłymi i dziećmi w zakresie organizacji treningów i szkoleń;
- do podejmowania własnej przedsiębiorczości w sektorach usług

społecznych i edukacyjnych;

- do roli coucha i mentora;
- do wspierania rozwoju dorosłych, dzieci i młodzieży w instytucjach nieformalnych, firmach szkoleniowych i placówkach edukacji pozaszkolnej i poszkolnej, wyposażając w kompetencje pedagogiczne, doświadczenia praktyczne i kompetencje biznesowe.

WSEZ wybrano jako miejsce przeprowadzenia badań nad techniką T3/ZOOM – techniką dostrzegania problemów i zadań poznawczych. Autorską technikę T3/ZOOM wprowadzono do metody projektów, do etapu: „przygotowanie projektu", do czynności ucznia/studenta: „wybór tematu". Przeprowadzone badania wykazały znaczącą różnicę w generowaniu problemów dzięki technice T3/ZOOM w stosunku do generowania problemów za pośrednictwem metody „burzy mózgów" (metody stosowanej powszechnie do poszukiwania problemów).

Podsumowanie w kontekście kształcenia zawodowego. Zgromadzone wyniki badań pozwalają wskazać ich walor poznawczy:

po pierwsze – technika dostrzegania problemów i zadań poznawczych T3/ZOOM mobilizuje do poszukiwania problemów (do dalszego ich rozwiązania w metodzie projektów) indywidualnie, gdy tymczasem stosowania w metodzie projektów „burza mózgów" opiera się na myśleniu grupowym, nie dając tym samym wglądu w proces myślenia i zaangażowania pojedynczych osób;

po drugie – zastosowanie techniki T3/ZOOM przynosi wymierne rezultaty w postaci opracowania i przeprowadzenia projektu (Olczak, 2013);

po trzecie – istnieje możliwość wzbogacenia i usprawnienia samej metody projektów przez wprowadzenie w miejsce metody „burzy mózgów" techniki dostrzegania problemów i zadań poznawczych T3/ZOOM;

po czwarte – istnieje możliwość zerwania z tradycją wychowania przez pracę i edukacji zawodowej poprzez unowocześnienie metod nauczania zawodowego zgodnie z paradygmatem edukacji zawodowej, który nakazuje odrzucić dotychczasowe rozwiązania kształcenia zawodowego;

po piąte – wykorzystanie nowych metod nauczania zawodowego, w tym stosowanie metody projektów wzbogaconej o technikę T3/ZOOM przyczynia się do kreowania w procesie wychowania i kształcenia zawodowego takich sytuacji dydaktyczno-wychowawczych, które aktywizują wychowanków do rozmaitych czynności i zachowań. Obok więc aktywności emocjonalnej (np. zaciekawienia, znużenia, zmęczenia, zadowolenia) pojawia się aktywność intelektualna (czynności myślowe, wyobrażeniowe), sensoryczna (czynności angażujące zmysły), motoryczna (manipulowanie), recepcyjna (słuchanie, czytanie) oraz werbalna (mówienie, pisanie). „Zakładamy bowiem, że bogactwo przeżyć subiektywnych pojawi się tylko wówczas, gdy wychowanek będzie poznawane treści techniczne rozumnie wykorzystywał w działaniach technicznych, przy czym wielorakość treści nie może oznaczać ich bezładu" [4, s.55-56].

Bibliografia

1. Bednarz B. Geneza pedagogiki porównawczej. Pedagogika porównawcza jako subdyscyplina pedagogiczna – przedmiot, zadania, funkcje, terminologia / B. Bednarz, F. Borosz, M. Buszydlik, B. Cechulska, E. Cwen. Teoretyczno-metodologiczne koncepcje pedagogiki porównawczej na świecie, http://www.magisterium.pedagog.pl/ http://ped_por/praca3.htm#_Toc57772447/
2. de Bono E. Z nowym myśleniem w nowe tysiąclecie/ E. d e Bono. – Poznań: Dom Wydawniczy REBIS, 2001. – 316 s.
3. Frątczak J. Pedagogika porównawcza. Teoria systemów oświatowych / J. Frątczak. – Leksykon. Bydgoszcz: WSP, 2000. – 183 s.
4. Furmanek W. Dokąd zmierza wychowanie techniczne? Część IV: W poszukiwaniu nowoczesnej koncepcji kształcenia ogólnotechnicznego / W. Furmanek. – Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe FOSZE, 1995. – 73 s.
5. Mikina A. Jak wdrażać metodę projektów / A. Mikina, B. Zając. – Kraków: Oficyna Wydawnicza IMPULS, 2004. – 156 s.
6. Nowacki T. Wychowanie przez pracę / T. Nowacki. – Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia", 1966. – 295 s.
7. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej / W. Okoń. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK, 1998. – 423 s.
8. Olczak M. Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości. T3/ZOOM techniką wspomagania rozwoju myślenia twórczego uczących się / M. Olczak. – Łódź: Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej, 2013. – 511 s.
9. Pankowska D. Wyobraźnia nauczyciela / D. Pankowska. – Edukacja i Dialog, nr 7, 1996. – 26-30 s.
10. Wiloch T.J. Wprowadzenie do pedagogiki porównawczej / T.J. Wiloch. – Warszawa: PWN, 1970. – 237 s.

Malgorzata Franz,
Candidate gumanistichnih Sciences,
vikladach Staropolskoї vischoї school,
Department pedagogiki,
Warsaw, Poland

T3/ZOOM IN THE METHOD OF PROJECTS

Summary. A significant task stands before the vocational education – to rebuild the rank of work as an important, person-forming and culture-shaping element. Therefore, the attempts are being made to update the methods of teaching the profession. One of these efforts is using the method of projects to prepare a bachelor thesis in higher vocational schools. This article is of a methodical nature. A research carried out by an original technique of perceiving problems T3/ZOOM has been presented. An original technique to perceive problems T3/ZOOM was introduced to the method of projects in the place of the commonly used method of „brainstorming". Studies have shown that the attempt of introducing the T3/ZOOM technique into the method of projects has produced measurable results in the form of generation of significantly more problems than in the case of generating problems through „brainstorming".

Key words: technique of perceiving problems T3/ZOOM, method of projects, vocational education

Малгожата Франц,
кандидат гуманистических наук,
преподаватель Старопольской высшей школы,
кафедра педагогики,
г. Варшава, Польша

Т3/ZOOM В МЕТОДЕ ПРОЕКТОВ

Аннотация. Перед профессиональным образованием стоит важная задача – восстановить престиж рабочих профессий на личностном и культурологическом уровне. В связи с этим предпринимаются попытки обновления методов профессионального обучения. Одной из таких попыток является применение метода проектов для подготовки дипломной работы в профессиональных учебных заведениях. В статье описывается проведенное автором исследование, посвященное умению выделять проблемы с помощью техники Т3/ZOOM. Автор предлагает технику выделения проблем Т3/ ZOOM использовать вместо широко применяемого метода „мозгового штурма". Исследования доказали, что процедура введения метода проектов с помощью техники Т3/ЗУМ показывает ощутимые результаты в виде создания значительно большего числа проблем, чем в случае создания проблем с помощью „мозгового штурма".

Ключевые слова: техника выделения проблем Т3/ЗУМ, метод проектов, профессиональное образование.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 378.37:27-047.64

Сіданіч Ірина Леонідівна,
доктор педагогічних наук, професор кафедри
управління навчальним закладом та педагогіки
вищої школи ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти» НАПН України,
м. Київ

УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ХРИСТИЯНСЬКОЇ ПЕДАГОГІКИ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. Проаналізовано зміни у вищій школі в контексті вдосконалення управління вищої педагогічної освіти на прикладі здобуття спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі». Визначено технологію викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування у ВНЗ.

Ключові слова: вищий навчальний заклад, управління якістю підготовки фахівця, технологія викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування.

Постановка проблеми. Формування стратегії духовного розвитку України сьогодення спирається на якості індивідуумів, зокрема на їхні здатності до тривалого колективного перетворення наявної суспільної реальності, духовного самовдосконалення, пізнання себе, винайдення власного творчого шляху. За такого підходу враховується їхнє особисте середовище існування (професійної діяльності), в якому кожна людина знаходить найкомфортнішу реалізацію, духовно вдосконалюється, позитивно перетворюється з огляду на власні моральні і духовні орієнтири, результати пошуку істини, а також поклик добра, творення краси та гармонії. У будь-якому випадку має місце персоніфікація і «розпорошеність гармонізації» основних управлінських процесів, спрямованих на духовне відродження суспільних цінностей, основною з яких є людина, зокрема її професійний та духовний розвиток.

В українських освітніх реаліях особливе значення має реалізація системно-наукового підходу до вивчення християнських цінностей, оскільки саме їх формування розглядається в контексті історичного поширення християнства, що було і залишається основною формою релігії українців. Тому саме християнські цінності є одним з найважливіших чинників формування й

розвитку національної культури, політики, освіти й інших сфер суспільного та духовного життя.

У сучасному суспільстві вплив релігійних цінностей є найсуттєвішим на культурне та духовне життя людини ніж на політичну, економічну й управлінську сфери її діяльності. Звідси й необхідність наукової координації формування ціннісних основ духовного відродження у вищій освіті з урахуванням рівня розвитку національної соціокультурної системи, історичних здобутків, а також вікових християнських цінностей.

За цих умов актуалізується проблема управління означеними процесами як такими, що впливають на якість освітнього процесу вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) як формувального чинника національної системи вищої освіти. Це пов’язано з наявністю довготривалого перехідного періоду в соціально-економічній сфері, автономізацією діяльності ВНЗ, а також підвищенням ролі різних важелів розвитку цієї сфери в напрямі оптимізації управлінських процесів, які дотепер створюють певний «вакуум управління» [5]. Зокрема має місце потреба системного наукового бачення та прогнозування, а також теоретичного обґрунтування реалізація ефективного управління якістю освітнього процесу ВНЗ на християнських засадах, уможливлюючи інноваційний шлях розвитку цих закладів.

Водночас конкуренція на ринку інтелектуальної праці та продукції ставить перед ВНЗ ряд специфічних завдань з метою задоволення ринкового попиту з урахуванням стійкого функціонування та динамічного розвитку цих закладів. Якість вищої освіти традиційно пов’язувалася зі змістом і формою освітнього процесу, до того ж зміст цього процесу базувався на кваліфікації та досвіді викладачів ВНЗ, які є науково-педагогічним потенціалом цих закладів. Це забезпечує до переосмислення та вдосконалення змісту й технологій освітньої та науково-дослідної діяльності ВНЗ, посилює управлінський компонент, маючи за мету підвищення якості вищої освіти та забезпечення суспільних вимог [3].

Нині бачимо, що обсяг та якісний рівень розроблення низки навчальних

завдань, пов'язаних із забезпеченням конкурентоспроможності ВНЗ як повноправного суб'єкта конкурентного підприємницького ринку, є недостатніми. Водночас спостерігається активне переосмислення змісту гуманітарного компонента професійної підготовки студентів у національних ВНЗ. Психолого-педагогічний цикл навчальних дисциплін є однією із складових цього компонента, унесеного до планів підготовки фахівців відповідно до положень Закону України «Про вищу освіту».

Результати дослідження свідчать, що нагальною педагогічною потребою є формування концептуальних засад управління якістю підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, зокрема: розроблення стратегії інноваційного розвитку ВНЗ на вітчизняному й зарубіжному ринках освітніх послуг з урахуванням пріоритетів суспільного науково-технологічного розвитку; упровадження нових освітніх та управлінських технологій в освітній процес цих закладів; пошук механізмів оптимальної інтеграції форм і технологій навчання, а також визначення пріоритетності їх упровадження; доцільність упровадження аутсорсингу як одного із напрямів стратегічного розвитку інструментів сучасного менеджмент, а також розширення форм співпраці із зарубіжними навчальними закладами, іншими організаціями [6].

Вітчизняна система вищої педагогічної освіти у своєму динамічному розвитку зробила суттєвий крок щодо сприйняття студента як суб’єкта цього процесу, забезпечуючи встановлення комфортних суб’єкт-суб’єктних взаємин у навчально-виховному процесі (далі – НВП) цих закладів. Проте й досі студент залишається, на нашу думку, суб’єктом учіння, а не суб’єктом опанування знань для ефективної майбутньої професійної діяльності. Це означає, що сучасна система вищої педагогічної освіти стала більш демократичною, але не такою, що оптимізує процеси здобуття майбутніми фахівцями рівня найвищої професійної зрілості та готовності відповідати на суспільні вимоги.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичні і практичні аспекти розв’язання управлінських проблем, а також підготовки фахівців у ВНЗ як один із напрямів формування освітнього потенціалу дістали значного

розвитку в працях учених Г. Євтушенко, Г. Єльникової, В. Кременя, О. Кратта, В. Куценко, Т. Оболенської, В. Олійника. Зокрема особливості реалізації управлінських процесів у вищій освіті розглянуто в працях М. Євтуха, М. Артюхова, В. Беспалька, П. Блонського, М. Захарова, Ю. Конаржевського, З. Рябової, Г. Серікова, а підходи до формування змісту вищої освіти аналізуються вченими В. Краєвським, В. Ледньовим, П. Ставським, М. Шкілем. Пошук шляхів підвищення результативності підготовки студентів магістратури здійснюється в працях О. Мороза, З. Сліпкань, В. Олійника, Г. Шевченко.

У психолого-педагогічній науці поняття «управління» розглядається в трьох аспектах, зокрема: *діяльність* (В. Лазарєв, Г. Попов, М. Поташник, А. Файоль та ін.). Таке розуміння є важливим у контексті отримання предметного результату. Проте воно не акцентує увагу на узгодженні цього виду діяльності з урахуванням суб'єктного досвіду учасників; *цілеспрямований вплив* суб'єкта на об'єкт та зміна останнього (В. Афанасьєв, А. Орлов, Н. Сунцов, Н. Хмель та ін.). Таке трактування не повною мірою віддзеркалює суб'єкт-суб'єктну природу управління (вплив однієї системи на іншу, однієї людини на іншу чи групу), а активність визнається лише за тим, хто управляє; взаємодія суб'єктів як складний різноманітний процес, в якому зміна сторін є не тільки взаємопов'язаною, а й взаємозумовленою (В. Звєрєва, П. Трет'яков, Т. Шамова, В. Якунін та ін.). Взаємодія як цілісна, внутрішньо диференційована система самостійно розвивається, зумовлюючи взаємні зміни суб'єктів управління.

З урахуванням предмета авторського дослідження, на нашу думку, більш доцільним є розгляд означеного поняття як діяльності, спрямованої на забезпечення умов удосконалення об'єкта, а також упорядкування та координації всіх процесів, які відбуваються в напрямі якісного опанування знань, умінь та навичок майбутнього фахівця з педагогіки вищої школи, зокрема майбутніх викладачів християнської педагогіки.

Формулювання мети статті. На основі ретроспективного аналізу процесу управління якості вищої освіти майбутніх викладачів християнської

педагогіки проаналізувати перспективність використання інноваційного підходу у процесі оптимальної взаємодії викладачів і студентів у напрямі формування і розвитку в майбутніх фахівців позитивної мотивації до самостійної педагогічно-інноваційної діяльності, самонавчання, самовиховання і самореалізації.

Виділення раніше невирішених частин загальної проблеми. Сучасними дослідниками пропонуються цілісні концепції управління освітнім процесом у ВНЗ, обґрунтовуються цілі, принципи, зміст, технології реалізації такого комплексного управління. Проте дослідження управління якістю вищої освіти досі залишається недостатньо вивченим, а саме: мало праць навчально-методичного спрямування, в яких є єдина ключова ідея; мало інтегрованими залишаються психологічний та педагогічний аспекти управління вищою школою; має місце перевантаження змісту навчальних видань другорядним матеріалом; не повною мірою враховуються вікові особливості аудиторії тощо.

Виклад основного матеріалу. Освітній процес у ВНЗ є складною динамічною системою, реалізація якого має всі системні ознаки. Такими ознаками, на думку А. Найна та Л. Кустова, є наявність сукупності взаємопов'язаних елементів, які характеризуються: цілісністю, структурною ієрархічністю, функціональною цілеспрямованістю, взаємодією із зовнішнім середовищем [8]. .Відповідно і підготовка майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи, зокрема викладачів християнської педагогіки, у сучасних умовах має вирізнятися цілеспрямованим і системним характером, який визначить її якість з урахуванням суспільних вимог.

Цілеспрямоване забезпечення високої якості підготовки викладачів християнської педагогіки, на нашу думку, має визначатися за ієрархічною системою показників, на першому рівні якої є показники, які характеризують якість організації освітнього процесу в навчальному закладі в цілому. Другий рівень утворюють показники навчальної діяльності ВНЗ, третій — кафедри, четвертий — спеціальності. На п’ятому рівні мають розглядатися показники якості оволодіння майбутніми фахівцями знаннями з кожної навчальної

дисципліни. При цьому підпорядкованість зазначених рівнів відповідає наведеному тут порядку, тобто зверху вниз. Практичне ж забезпечення якості вищої освіти відбувається у зворотному порядку, тобто знизу вверх.

Проведений аналіз сучасних поглядів на реалізацію системного підходу в управлінні освітніми системами, як одна із засад методології педагогічного управління, дав змогу виявити низку закономірностей, які доцільно використовувати, на нашу думку, у процесі підготовки майбутніх викладачів християнської педагогіки, зокрема викладених автором у таких положеннях:

- педагогічне управління, як вид системної взаємодії, має враховувати зовнішній вплив на якість підготовки викладачів християнської педагогіки через організацію, цілепокладання, контроль, стимулювання означеного процесу з урахуванням об'єктивних потенційних можливостей системи;
- виконання соціального замовлення на якість підготовки викладачів християнської педагогіки передбачає ефективну реалізацію низки управлінських функцій (планування, прогнозування, організацію, координацію, контроль, мотивацію тощо) з урахуванням початкового стану системи управління закладом як системи та стадії його розвитку;
- рівень та оптимізація внутрішньої взаємодії в процесі підготовки викладачів християнської педагогіки суттєво впливають на ефективність управління її якістю, що потребує врахування особливостей діяльності цих закладів як освітньої системи.

У контексті забезпечення конкурентоспроможності Навчально-наукового інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (далі – ННІМП) важливою складовою є адаптованість управління якістю знань магістрів педагогіки вищої школи до змін у зовнішньому середовищі й реалізація цілей, завдань та умов розвитку професійної майстерності майбутніх викладачів християнської педагогіки.

Зміст і характер професійної діяльності автора та сфера його наукових інтересів зумовили вибір проблематики дослідження управління якістю

вивчення студентами навчальних дисциплін духовно-морального змісту як складової підготовки майбутніх викладачів християнської педагогіки. Головною метою розробників дисциплін є забезпечення якісного супроводу опанування майбутніми фахівцями професійно важливих знань завдяки залученню їх до активного й якісного освітнього процесу, проведення аналогії між теорією та їхньою життєвою практикою, створення комфортних умов навчання тощо.

Відповідно до сучасної філософії вищої освіти викладач вищої школи в сучасних соціокультурних умовах має бути не просто транслятором науково-культурного й професійного досвіду (це успішніше можуть реалізувати нові інформаційні технології), не носієм незаперечної істини, яка має бути засвоєна студентом. Основним важелем у синкретичній культурі є індивідуальність та індивідуальна свідомість, визнання права на власну думку та позицію іншого, незалежно від соціально-рольового статусу [8].

Гуманістично зорієнтована суб'єкт-суб'єктна модель освітнього процесу у ВНЗ вимагає зміщення аспектів у побудові професіограми особистості викладача та розробці нових критеріїв його педагогічної майстерності. Уже недостатньо лише поєднувати педагогічну спрямованість своєї діяльності з науково-пошуковою активністю, важливо також і те, на якому ментально-духовному тлі це відбувається, наскільки викладач здатний проявляти моральний професіоналізм. Гуманістична парадигма передбачає концентрування освітнього процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його професійному становленні та особистісному зростанні. Для цього сам викладач має бути високого рівня самоактуалізованості, особистісної та громадянської зрілості [11].

Ресурсною базою формування та професійного зростання майбутнього викладача християнської педагогіки є різні види забезпечення НВП (науково-методичне, навчально-інформаційне, технологічне тощо), ефективне використання якого залежить від рівня розгалуженості та впровадження сучасних ІТ-технологій (створення й використання баз даних, бібліотечного

фонду, електронної бази навчально-методичної роботи кафедри, сайту, електронної пошти, електронної газети, журналу, дистанційної освіти тощо).

Інновації в освіті й розвиток сучасних ІТ-технологій зумовлено наявністю цілеспрямованої державної підтримки та визначення пріоритетів науково-технологічного розвитку, розвиненого веб-середовища, сучасних апаратних та програмних засобів, а також доступністю їх використання для підвищення якості навчання й викладання у ВНЗ [6]. Перевагами використання можливостей такого веб-середовища є: оперативна електронна комунікація (пошта, конференції, форум тощо); створення робочих груп (професійних, за інтересами, творчою спрямованістю тощо); можливість швидкого обміну інформацією та ідеями. Наявність і розвиненість такого середовища дає змогу забезпечити НВП у ВНЗ великим обсягом навчальних, довідкових та інформаційних матеріалів, а також більшу аудиторію для ознайомлення з публікаціями, ідеями, досягненнями.

Швидке зростання використання засобів сучасних ІТ-технологій в освітній практиці має вплив на всіх учасників навчальної діяльності (як на студентів, так і на викладачів). Однією з найцікавіших та найбільш поширених моделей застосування ІТ-технологій є така практика викладання, що передбачає передачу навчально-методичного забезпечення опанування навчальної дисципліни (плану занять, опорного конспекту лекцій, екзаменаційних питань, змісту та терміну контрольних заходів тощо) у режимі он-лайн.

У такий спосіб можуть замінятися традиційні лекції чи навіть усі курси можуть бути розроблені так, що студентам навіть не доведеться відвідувати ВНЗ [12]. Упровадження дистанційної форми навчання зумовлено потребами сучасного суспільства у неперервній освіті, віддаленістю місць надання сучасних якісних послуг, мобільністю користувачів цих послуг, а також зміною вимог до засобів, які підвищують якість вищої освіти, та можливістю залучити якомога більше студентів не тільки з країни їхнього фізичного розташування, а й з усього світу, порівняно низькі витрати на проведення курсів (економія орендної плати, сплати за опалення й освітлення) тощо [13].

Незважаючи на те, що дистанційні курси мають потенціал заохочувати студентів до активного самонавчання, необхідного у процесі вивчення, зокрема релігійних учень, нами досліджено, що у ВНЗ України поки що не надається перевага саме такому навчанню. Важливо, що необхідні навички для викладачів курсів духовно-морального змісту (активне слухання, розвиток комунікативних навичок тощо) формуються у процесі особистого спілкування й вимагають персонального тренінгу. Обмін інформацією й спілкування он-лайн можуть бути використані для проведення конференції за участю міжнародних експертів (запрошення й прийняття яких може бути корисним для університетів).

Незважаючи на певні недоліки, ІТ-технології мають потенціал та унікальні переваги, зокрема: доступ до більшої кількості джерел та інформації; забезпечення самостійного планування навчальної траєкторії незалежно від групи та викладача; мотивацію до активного й особистісно орієнтованого навчання [4].

На нашу думку, важливо управляти якістю підготовки майбутніх викладачів християнської педагогіки, використовуючи сучасні засоби реалізації цих технологій, спрямовуючи зусилля на ефективність НВП. За такого спрямування ефективне управління освітнім процесом забезпечить: особистісне зростання і соціальну мобільність не тільки майбутніх викладачів християнської педагогіки, а й викладачів; культурне зростання особистості, через яку поширюються ідеї патріотизму, етичних норм і суспільних цінностей; приступність інформації для розвитку вузівської науки й освіти; інноваційну якісну підготовку фахівців [9].

Ми впевнені, що сучасний фахівець з педагогіки вищої школи має володіти навичками не тільки викладача, вихователя, дослідника, а й менеджера, керівника інноваційних проектів тощо. Тому професійна підготовка студентів магістратури педагогіки вищої школи, зокрема майбутніх викладачів християнської педагогіки, має бути спрямована на розвиток здібностей до інноваційної діяльності, оволодіння ІТ-технологіями, комунікації (спілкування з колективом і різними категоріями студентів) тощо.

Водночас сучасному студентові необхідно мати, на нашу думку, якісну підготовку як у галузі психолого-педагогічних наук, так і у галузі сучасної методології наукових досліджень, інноваційної діяльності, ІТ-технологій, іншомовної підготовки, правового регулювання професійних відносин тощо. Необхідною умовою зростання професіоналізму фахівців у галузі вищої освіти є підготовка магістрів за спеціальністю 8.18010021 «Педагогіка вищої школи».

Модель підготовки магістрів з педагогіки вищої школи в Університеті менеджменту освіти Національної академії педагогічних наук України (далі – Університет) має такі переваги:

- реалізація студентоцентрованого підходу до особистісно-професійного розвитку, формування компетентних професіоналів у своїй галузі;
- поєднання теорії, практики, наукових досліджень шляхом залучення до освітнього процесу практиків, посилення практичної підготовки, організація навчання на основі діяльнісного та компетентнісного навчання, побудова навчання шляхом дослідження;
- наявність відповідних фахівців, професорсько-викладацького складу для реалізації міждисциплінарного підходу до підготовки конкурентоспроможних фахівців, формування і розвиток загальних та професійних компетентностей;
- управління освітнім процесом на основі системного моніторингу, самооцінювання якості освіти;
- оновлення змістової підготовки сучасних управлінців шляхом приділення значної уваги питанням якості освіти, управління розвитком вищого навчального закладу;
- застосування системи контрольно-аналітичної діяльності викладачів з урахуванням реалізації компетентнісного підходу;
- застосування тренінгового навчання, сучасних активних, інтерактивних, ІТ-технологій;
- розроблення та використання персональних навчальних систем як

складової управління самостійною роботою студентів;

- виховання готовності ефективно та раціонально діяти в умовах невизначеності, криз, стресів, загроз, ризиків та надзвичайних ситуацій [11].

Реалізація освітньої програми зі спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі» передбачає групову роботу, дискусії на семінарських заняттях та інші методи. Такий методологічний підхід передбачає активність викладачів і студентів в опануванні знань, умінь та навичок, а також формування духовно-моральних цінностей. Він є найбільш придатним для викладання навчальних дисциплін духовно-морального змісту тому, що: актуалізується використання студентами особистих знань і навичок, що вдосконалюються для подальшої роботи у сфері викладання навчальних дисциплін духовно-морального спрямування; опановується найкраща практика; мотивується самостійне здобуття знань, унаслідок чого студенти краще розуміють матеріал і поліпшують власну компетентність [1].

Навчальна програма зі спеціалізації «Християнська педагогіка у вищій школі» (далі – Програма) охоплює 30 академічних годин, вона структурована змістовими модулями. До їх складу, крім теоретичних питань, входять тематика семінарських занять, орієнтовна тематика рефератів, запитання для самоперевірки та перелік рекомендованої літератури. Водночас програма охоплює навчально-тематичний план з визначенням обсягів годин на вивчення кожного змістового модуля. Стрижневими модулями Програми є: «Духовно-виховні та культурологічні аспекти в християнській етиці», «Християнська етика людських взаємин», «Християнські настанови, обряди та народні звичаї як осердя української культури».

Метою Програми є ознайомлення майбутніх викладачів християнської педагогіки з теорією та методикою викладання курсів, зі змістом, завданнями, принципами та засобами духовно-морального виховання на засадах християнських цінностей, сприяння становленню християнських і громадянських компетентностей особистості. Вона побудована за кредитно-модульною системою й охоплює аудиторну роботу, практику і самостійне

засвоєння навчальних дисциплін та іспитові випробування.

Основна увага зосереджується на змісті християнської педагогіки. Передбачається використання різних форм занять, здійснення теоретичної, методичної і практичної підготовки, оперативне зважування професійних запитів і потреб магістрантів. Педагогічну практику майбутні викладачі християнської педагогіки проходять під керівництвом координатора з фаху. Практичні заняття (аудиторна форма) охоплюють демонстрацію фрагментів лекційно-практичних занять, перегляд відеоматеріалів, тренінги, розроблення методичних рекомендацій, укладання дидактичного матеріалу, вирішення проблемних педагогічних ситуацій, відбір матеріалів на науково-практичну конференцію, участь у ділових іграх тощо. Загальна педагогічна практика проводиться на базі навчальних закладів у формі відкритих занять або їх фрагментів.

Процес розроблення курсу у співпраці з магістрантами є позитивним досвідом для викладачів провідних кафедр: ідеї збільшувалися, сайт перевірявся і доповнювався інформацією. Розкриття перед студентами переваг християнського бачення світу сприяло тому, щоб їхнє життя набувало справжнього сенсу у духовному єднанні з Творцем, допомагало реалізовувати власний духовний та інтелектуальний потенціал шляхом сумлінного навчання й активної діяльності в студентському середовищі, орієнтуватися і самовизначатися у великій різноманітності духовних і матеріальних цінностей, накопичених світовою культурою протягом століть.

Особливий акцент робився на безпосередньому зв’язку між інтелектуальним розвитком та практичним благочестям: неухильно дотримуватися християнської поведінки стосовно викладачів і студентів, правил здорового способу життя та християнських принципів сприймання, формувати в собі естетичну досконалість та вишуканість. Свідоме активне служіння Богові та суспільству є основою такого способу життя.

Упровадженню навчальних дисциплін духовно-морального спрямування в освітній процес вищої школи сприятиме неупереджений і глибокий діалог

між представниками влади і Церкви, науковцями і педагогами. Ефективне співробітництво ВНЗ і релігійних організацій можливе за умови налагодження добропристойних взаємин Церкви і держави у справі впровадження курсів духовно-морального спрямування в освітній процес вищої школи. Для цього слід брати до уваги такі чинники: потрібність і значення цих курсів для виховання молодого покоління; наявність умов для їх упровадження; наукове обґрунтування змісту, форм, методів духовно-морального виховання; забезпечення курсів програмами, підручниками, довідковими виданнями, наочністю тощо; підготовленість фахівців для викладання курсів духовно-морального спрямування.

Наукове визначення й обґрунтування змісту, форм і методів вивчення курсів духовно-морального спрямування в сучасній вищій школі можливе на принципах гуманізму, толерантності, позаконфесійності, свободи совісті в межах чинного законодавства. За такої умови християнська педагогіка може посісти чільне місце серед вузівської програми. Її зміст буде співзвучним вимогам громадянського суспільства, а відповідальність за роботу вищої школи нестимуть як Церква, так і держава. Зміст християнської педагогіки істотно впливає на зміст відповідних навчальних дисциплін, завданням яких є уточнення етичних норм, стандартів, принципів на засадах християнської моралі, яка ґрунтується на заповідях і законах Божих.

З аналізу дослідження інноваційного потенціалу технології духовно-морального виховання з'ясовуємо, що її впровадження до вузівської практики дає змогу втілювати індивідуальний підхід, планувати і прогнозувати результати виховного впливу на особистість, обирати найбільш ефективні для кожного студента форми і методи виховної роботи, об’єктивно оцінювати ефективність і результативність духовно-морального виховання.

До основних елементів технології духовно-морального виховання нами відносено: мету виховної діяльності; завдання, що конкретизують мету; цільову групу виховної діяльності; очікуваний результат; критерії, за якими оцінюватимуться результативність та ефективність виховних впливів; зміст

виховної діяльності; форми духовно-морального виховання; методи здійснення виховної роботи; часовий проміжок, протягом якого здійснюватиметься виховна робота за технологією духовно-морального виховання.

Метою технології духовно-морального виховання є створення педагогічних умов для осмислення суті моральних правил і норм, сприйняття їх і творчого застосування, набуття досвіду морально-ціннісного ставлення до самого себе, людей, навколишнього світу. Урахування вікових та індивідуальних особливостей є підставою для вибору раціонального змісту, ефективних методів і форм виховної діяльності.

Зсув акцентів у діяльності ВНЗ з організаційно-структурних питань на питання якості освітньої й науково-дослідної роботи, швидке реагування вищої школи на потреби суспільства, що виникають, дали змогу розробити рекомендації щодо удосконалення й підвищення ефективності управління якістю підготовки фахівців вищої школи відповідно до нових умов:

− розвиток ВНЗ на основі принципів організації, що навчається (високий ступінь «командного керівництва», тобто наявність колективу однодумців, що розуміє й поділяє стратегію й тактику керівництва; організація постійно діючих програм підвищення кваліфікації персоналу й системного впровадження освітніх інновацій; розроблення системи мотивації персоналу в перманентному підвищенні кваліфікації; діюча практика обміну досвідом і тиражування позитивних педагогічних, дидактичних, методичних прийомів; наявність системи заохочення викладачів, що працюють за інноваційними методиками);

− управлінські впливи орієнтовані на високодуховну філософію, організаційну культуру й інновації науково-викладацького й методичного персоналу ВНЗ;

− декларативність християнської місії й корпоративної філософії, яка містить технологічність освітніх процесів, оскільки не регламентує діяльність його учасників (викладачеві відведено роль порадника, досвідченого фахівця з конкретних навчальних дисциплін, який прагне допомогти студентам у

досягненні кінцевої мети навчального процесу — отриманні знань та умінь);

- конкурентоспроможність ВНЗ, який надає високу якість освіти, якість підготовки, організація навчального закладу як системи відкритого типу (моніторинг зовнішнього середовища, дослідження ринку праці для виявлення нових перспективних напрямів підготовки фахівців, аналіз тенденцій розвитку тієї або іншої предметної галузі з метою збору й опрацювання інформації для викладання відповідних навчальних дисциплін);
- контроль за якістю освіти з метою об'єктивного оцінювання та схвалення управлінських рішень щодо створення сучасної вищої школи, головним показником якої є стійка придатність до працевлаштування та успішної роботи випускника вищої школи в обраній ним сфері трудової діяльності, а також подальшого розвитку.

Отже, реалізація цілей і завдань предметів духовно-морального змісту створює передумови для задіяння технології духовно-морального виховання на християнських моральних цінностях, самовизначення кожної особистості у системі суспільних взаємин (економічних, соціальних, національних, політичних, культурно-світоглядних, міжособистісних), становлення і розвитку духовно-моральної та інтелектуальної особистості, якій притаманні демократична культура, усвідомлення зв'язку між індивідуальною свободою, правами людини та її громадянською відповідальністю, а також для формування готовності до активної участі в житті суспільства.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Аналіз наявної практики управління якістю підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах ринкових відносин показав, що ефективна діяльність ВНЗ вимагає нових підходів до організації їх діяльності, більш ефективного й гнучкого управління з урахуванням позитивних здобутків педагогічної теорії й практики, світового досвіду реалізації ефективного управління в освітніх системах. Водночас важливо враховувати наявність інноваційних технологій навчання, орієнтуватися на формування гармонійно розвинутої особистості, освіченої, здатної до неперервного оновлення своїх знань, професійної мобільності,

швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління й організації праці в умовах швидкоплинних ринкових відносин.

Доведено, що функціональні особливості й змістова сутність управління якістю підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в системі ринкових відносин залежать від реалізації системного підходу до означених процесів, а також зумовлює створення адекватної організаційної структури, здійснення моніторингу зовнішнього й внутрішнього середовищ розвитку ВНЗ на основі принципів організації, що навчається.

Актуальним, важливим і надто перспективним завданням за цих умов є опанування християнської педагогіки як одного з чинників забезпечення високої якості освіти. Забезпечити його виконання має розроблення організаційно-педагогічних засад управління якістю підготовки магістрантів через такий управлінський вплив, який залежить від якості знання навчальних дисциплін духовно-морального змісту. Розроблення та впровадження системи управління якістю підготовки фахівців з педагогіки вищої школи та оцінювання реальних показників цієї якості мають починатися з формування ефективної системи викладання кожної конкретної навчальної дисципліни. Така система має містити мотивацію студентів на оволодіння нею, дидактично обґрунтований відбір змісту навчання, створення сприятливих педагогічних умов для його сприйняття, засвоєння та розуміння навчального контенту.

Системне управління впровадженням високоефективних педагогічних технологій і сучасних засобів їх реалізації, а також педагогічна творчість викладача ВНЗ виступають важливими передумовами забезпечення належної якості професійної освіти. Організація здобуття якісних знань з навчальних дисциплін духовно-морального змісту забезпечується реалізацією саме творчого підходу викладача, його високою культурою, професіоналізмом і педагогічною майстерністю, активізуючи мотиваційну сферу майбутнього фахівця на оволодіння дисципліною, стимулюючи його навчально-пізнавальну діяльність.

Використана література

1. Булах І.С. Психологічні аспекти міжособистісної взаємодії викладачів і студентів: навч.-метод. посіб. / І.С. Булах, Л.В. Долинська. — К.: НПУ, 2002. — 115 с.
2. Дмитрієва С.М. Психологічні особливості педагогічної співтворчості викладача і студентів: автореф. дис. …на здобуття наук. ступ. канд. психол. наук: 19.00.07; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка / І.С. Булах. — К., 1996. — 20 с.
3. Дмитренко Г.А. Стратегічний менеджмент у системі освіти: навч. посіб. / Г.А. Дмитренко. — К. : МАУП, 1999. — 28 с.
4. Добрускин М.Е. Социально-психологический портрет вузовского педагога / М.Е. Добрускин // Социологические исследования. — 1995. — № 9. — С. 137–141.
5. Дорога Я.А. Гуманістична спрямованість менеджменту у вищих навчальних закладах / Я.А. Дорога // Проблеми гуманізації навчання та виховання у вищому закладі освіти: матер. других Ірпінських міжнар. наук.-пед. читань (21–22 трав. 2004 р.). — Ірпінь, 2004. — Ч. 1. — С. 97–99.
6. Забродська Л.М. Інноваційні пріоритети науково-технологічного розвитку: міжнародний та регіональний аспекти [електронний ресурс] / Л.М. Забродська // Теорія і методика управління освітою. — 2015. — № 2(16). — Режим доступу до ресурсу: http://umo.edu.ua/katalog/882-electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-managementedition-16-2015.
7. Кремень В.Г. Освітній процес у вимірах синергетичного аналізу / В.Г. Кремень // Вища освіта України. — 2014. — № 3. — Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. — Дод. 2. — Т. 1. — 380 с. — С. 3–15.
8. Крушельницкая О.Б. Условия эффективности перцептивного общения преподавателя со студентами / О.Б. Крушельницкая, А.С. Панасюк // Психологическая наука и образование. — 2003. — № 3. — С. 48–51.
9. Мороз О.Г. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посіб. / О.Г. Мороз, О.С. Падалка, В.І. Юрченко; за заг. ред. О.Г. Мороза. — К. : НПУ, 2003. — 267 с.
10. Найн А. Гумманизация неперывного професионального образования: вариант, концепция, модели: учеб. пособие / А. Найн, Л. Кустов. — Челябинск: ЧГИФК, 1994. — 76 с.
11. Поясок Т.Б. Психолого-педагогічна підготовка майбутніх фахівців фінансово-економічного профілю у вищих навчальних закладах: автореф. дис. … на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 - теорія і методика професійної освіти» / Т.Б. Поясок. — К., 2004. — 22 с.
12. Рябова З.В. Теоретичні аспекти використання ON-LINE опитувань в системі маркетингово-моніторингового супроводу якості підготовки фахівців з педагогіки вищої школи [електронний ресурс] / З.В. Рябова // Теорія і методика управління освітою. — 2015. — № 2 (16). — Режим доступу до ресурсу: http://umo.edu.ua/katalog/882-electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-managementedition-16-2015.
13. Сталий розвиток: короткий термінологічний словник для магістрів усіх напрямів підготовки / уклад.: М.З. Згуровський, Г.О. Статюха, І.М. Джигирей. — К.: НТУУ «КПІ», 2008. — 52 с.

Сиданич Ирина Леонидовна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры управления учебным заведением и педагогики высшей школы ДВНЗ «Университет менеджмента образования» НАПН Украины, г. Киев

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО ХРИСТИАНСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Проанализированы изменения в высщей школе с целью повышения

качества управления ВУЗа на примере получения специализации «Христианская педагогика в высшей школе». Определено технологию преподавания учебных дисциплин духовно-нравственного направления в высшей школе.

Ключевые слова: высшее учебное заведение, управление качеством подготовки специалиста, технология преподавания учебных дисциплин духовно-морального направления в ВУЗе.

Sidanich Irina L.,
doctor of pedagogical sciences, professor of the department of management training institution and higher education pedagogy DVNZ "University of Management Education »NAPS of Ukraine, t. Kiev

UPRAVLINNYA YAKISTYU PIDGOTOVKI FAHIVTSIV W HRISTIYANSKOЇ PEDAGOGIKI HAVE VISCHIY SHKOLI

Annotation. Proanalizovano zmini in vischiy shkoli in konteksti vdoskonalennya upravlinnya BIS on prikladi zdobuttya spetsializatsiї "Hristiyanska pedagogy at vischiy shkoli". Viznacheno tehnologiyu vikladannya the teaching distsiplin spiritual and moral spryamuvannya at BIS.

Keywords: the teaching vischy mortgage upravlinnya yakistyu pidgotovki fahivtsya, tehnologiya vikladannya the teaching distsiplin spiritual and moral spryamuvannya.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 378.147:33

Спіцина Ангеліна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри економіки,
Національний транспортний університет,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ КОНКУРЕНТОЗДАТНОСТІ В ЕКОНОМІСТІВ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ФАХОВИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. Розкривається зміст концептуального підходу до підвищення якості трудового потенціалу засобами професійної освіти шляхом підготовки вищими навчальними закладами майбутніх економістів, які б відповідали вимогам ринку праці і особистої самореалізації, були конкурентоздатними не тільки сьогодні і найближчому майбутньому, а також впродовж тривалого періоду на перспективу.

Ключові слова: якість трудового потенціалу, система економічної освіти України, конкурентоздатні фахівці, майбутні економісти

Постановка проблеми зумовлена соціально-економічними, політичними, інноваційно-освітніми трансформаціями в житті України, її орієнтацією на інтеграцію з цивілізованою світовою спільнотою, кризовими явищами в економіці, що посилили проблеми зайнятості в усьому світі, високої конкуренції на ринку праці серед випускників ВНЗ.

Сьогодні на молодь припадає майже 40% світового безробіття. За статистикою Україна посідає друге місце в Європі з падіння рівня зайнятості серед молоді. Результати досліджень міжнародного кадрового порталу свідчать про те, що кількість запитів роботодавців щодо студентів порівняно з докризовим періодом знизилася вдвічі, набір кандидатів без досвіду роботи впав у 4,5 рази.

Зазначені трансформації спонукають до здійснення реформаційних освітніх процесів, модернізації професійної підготовки у вищій школі. На перший план висувається проблема управління процесом формування конкурентоздатних фахівців певної галузі, затребуваних на ринку праці, здатних до самостійної професійної діяльності, гнучкої адаптації до мінливих умов професійного середовища, самооцінки й розвитку своєї конкурентоздатності, побудови професійної кар'єри.

Аналіз досліджень і публікацій. У центрі уваги сучасних науковців

перебувають такі питання: управління конкурентоспроможністю вищої освіти (Н. Верхоглядова [4]), забезпеченість управління конкурентоздатністю фахівців (С. Светунькова [9],) організація і управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі (Р. Вернидуб [3]) управління процесом формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця (Ю. Завалевський, Т. Дем'янюк [6]) та ін.

Незважаючи на різнопланові дослідження, названі підходи лише частково розкривають питання управління процесом формування конкурентоздатного фахівця і не враховують сучасні освітні процеси, які зумовлюють нові механізми управління формуванням конкурентоздатності особистості, висувають якісно нові вимоги до нього.

Водночас нерозв'язаними залишаються суперечності між: економічними і соціокультурними вимогами конкурентного середовища та реальними особистісними й професійно орієнтованими якостями випускників вищих навчальних закладів, низьким рівнем сформованості конкурентоздатності майбутніх фахівців; сучасними запитами щодо організації процесу формування конкурентоздатних фахівців та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад управління цим процесом у вищій школі; необхідністю підвищення якості управління процесом формування конкурентоздатних фахівців усіх структурних підрозділів вищого навчального закладу та недосконалістю системи управління зазначеним процесом.

Мета написання статті полягає у визначенні формування конкурентоздатних майбутніх економістів для ринку праці, що знаходиться у стані динамічного розвитку та процесу освоєння знань, які отримують майбутні економісти під час вивчення фахових дисциплін.

Виклад основного матеріалу. В умовах розширення академічних свобод, самостійності, варіативності та альтернативності вищі навчальні заклади отримали можливість змінювати стратегію управління процесом формування конкурентоздатних фахівців через оновлений зміст, методи і

форми управління зазначеним процесом та відповідне організаційно-педагогічне забезпечення.

Виникнення ринку праці в умовах ринкових відносин актуалізувало у вітчизняній освіті поняття «конкуренція», «конкурентоспроможність вищого навчального закладу».

Це пов'язано перш за все з тим, що сьогодні характерною ознакою ринкових відносин стала наявність ринку праці, де праця як категорія ринкової економіки є найбільш складним у використанні економічним ресурсом. Як і будь-який інший ресурс, праця продається, купується та має ціну, яка відображає особливості і стан ринку праці, співвідношення на ньому попиту та пропозиції. На ринку праці конкуренція визначається як суперництво між учасниками ринку, зацікавленими у вигідному продажу й придбанні робочої сили.

Конкурентоспроможність вищого навчального закладу – це його здатність зайняти своє місце на ринку освітніх послуг завдяки надання студентам якісної освіти. Якість досягається не стільки відповідністю освітнім стандартам, скільки «відповідністю потребам суспільства та забезпеченням конкурентоздатності випускників на ринку праці» [12, с. 13]. Затребуваність випускника на ринку праці – один з вирішальних критеріїв оцінювання якості освіти і спеціальної підготовки. Механізмом реалізації даної ідеї є комплекс організаційно-педагогічних заходів: перехід від позиції «викладач – інформатор» до позиції «викладач – мислитель», «викладач – інтегратор знань», що забезпечує цілісний розвиток фахівців; виховання потреби й умінь науковим змістом дисципліни у подальшому навчанні та практиці як засобом цілісного вирішення пізнавальних та професійних проблем; виховання спрямованості на неперервну самоосвіту, підвищення власної конкурентоздатності.

Творча активність, самостійність, конкурентоздатність ВНЗ здатна виявлятися лише за умови демократичних свобод. Дане положення змінює погляд і на характер педагогічної взаємодії, яка має бути спрямована на створення нових відносин між суб'єктами освітнього процесу: студент, як споживач освітніх послуг, вищий навчальний заклад – виробник цих послуг,

а студент стає менеджером процесу набуття професіоналізму і конкурентоздатності. На перше місце виходить: індивідуальний досвід студента, його самостійність; активний діалог викладача зі студентом, сумісний пошук методології інтелектуального пошуку, що забезпечує навички отримання нового знання для підтримки власної конкурентоздатності.

Тісна і тривала співпраця в системі «ВНЗ – роботодавець» передбачає розробку та актуалізацію компетенцій певних напрямів та спеціальностей відповідно до сучасних потреб ринку праці, а разом з тим і навчальних програм ВНЗ. Спостереження роботодавця згідно з домовленостями чи угодами ВНЗ за майбутніми випускниками, їх навчанням на старших курсах, під час захисту ними практик, а за можливості, і під час проходження практики, захисту курсових і магістерських робіт надає можливість активної взаємовигідної взаємодії у тріаді «ВНЗ – роботодавець – студент (тобто майбутній працівник)». Для роботодавця йдеться про відбір найкращих майбутніх працівників, для випускника – про гарантоване перше робоче місце, а для ВНЗ – про стабільний розвиток, що базується на відповідності базовому правилу конкурентоспроможності «попит ↔ пропозиція». Головним завданням спільної праці організацій, підприємств та вищих навчальних закладів з підготовки майбутніх економістів є навчання їх самостійному прийняттю рішень, вмінню відповідати за свої дії, забезпечення глибоких професійних знань.

Розвиток освіти має відбуватися відповідно до таких вимог: фундаменталізація (забезпечує формування та підсилення науково-базисних компонентів професійної освіти); наступність та інтеграція (поетапне ускладнення міждисциплінарного освітнього континууму з урахуванням наявних знань, умінь та навичок); завершеність та повнота (засвоєння нового рівня освітньої програми після якісного оволодіння попереднім); доступність (вибір студентами освітньої програми відповідно до потреб, можливостей та здатностей особистості); адаптивність (забезпечення можливостей перепрофілювання кваліфікації, спеціалізації, працевлаштування), уніфікація (забезпечення можливостей мобільності згідно з вимогами Болонського

процесу).

Результатом спільної діяльності ВНЗ з економічними партнерами, роботодавцями є надання можливості академічній спільноті відстежувати кар'єру випускників, здійснювати моніторинг професійно-особистісного зростання конкурентоздатності майбутніх фахівців і трудової діяльності випускників. На сьогодні кар'єра випускників, їх конкурентоздатність є значущими складовими репутації вищого навчального закладу на ринку праці. Для абітурієнтів та їх батьків не існує більш переконливого показника якості підготовки фахівців, як позиція на ринку праці та рівень заробітної платні. Стеження за кар'єрним зростанням випускників необхідне університету не лише для виконання PR-завдань, але й для оцінки та кращого розуміння якості своєї діяльності. Окрім цього, аналіз кар'єрних траєкторій випускників окремих спеціальностей чи університету в цілому дозволяє зрозуміти динаміку ринку праці та коригувати стратегію і тактику взаємовідносин бізнесу та освіти.

Актуальність формування конкурентоздатного ресурсного потенціалу країни, зокрема конкурентоздатного економіста полягає в тому, що ринок праці, що знаходиться у стані динамічного розвитку, та «ринок особистостей» висувають до спеціалістів високі вимоги. Основний закон вільного ринку – «попит визначає пропозицію».

Розв'язання завдань управління процесом формування конкурентоздатного фахівця неможливе без дослідження його сутності та структури.

На думку японських дослідників, конкурентоздатність фахівців визначає наявність в них трьох основних груп навичок: технологічні (пов'язані із засвоєнням професійних знань та навичок), комунікативні, концептуальні (мистецтво прогнозувати події, планувати діяльність, аналізувати, приймати відповідальні рішення), а також прагнення до самовдосконалення [13].

Американські дослідники Джексон Грейсон і Карл О'Дейл вважають, що досягнення конкурентоздатності можна визначити за п'ятьма критеріями: 1. Ентузіазм. 2. Гнучкість. 3. Постійне поліпшення. 4. Постійне навчання.

5. Загальне розуміння мети змін.

Науковці (А. Андреєв, Н. Борисова, Б. Гребенюк, Ю. Завалевський, Д. Орєшина, Д. Родіонов, А. Романовський, І. Саратцева) до структури конкурентоздатної особистості включають професійні, психологічні і особистісні характеристики; якості пізнавальні, виробничі і соціальні; індивідуальні здібності; ціннісні орієнтації; професійні компетентність і кваліфікацію. Акцентують увагу на необхідності формування у майбутніх фахівців на рівні особистісних якостей (мобільність, адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації та установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухомість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проективність, прогнозування, цілепокладання, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перетворення власної особистості, діяльності, оточуючого середовища.

Конкурентоздатний фахівець має володіти глибокими знаннями з самомаркетингу, самоменеджменту, іміджевої політики тощо. Роблячи кар'єру на ринку праці, особистість виконує роль творця та продавця власної робочої сили. Для того, щоб отримати престижну, добре оплачувану роботу, майбутній фахівець повинен знати, як запропонувати себе на ринку праці, що потрібно роботодавцям; володіти стратегією працевлаштування (вміти надати інформацію про себе так, щоб отримати роботу; володіти технологіями проведення і проходження співбесіди, поведінки під час співбесіди) і самоменеджменту.

На наш погляд, конкурентоздатність фахівця – це не лише відповідність або невідповідність (конкурентна перевага) його трудового потенціалу вимогам, що висуваються, але й ступінь відповідності попиту роботодавця, критеріям та мінливим вимогам ринку праці стосовно професійно-освітнього рівня, кваліфікації, віку, статі, ділових та особистих якостей порівняно з відповідними характеристиками інших працівників, які теж пропонують себе на ринку праці. Отже, конкурентоздатність фахівця показує, якою мірою його вікові, професійні, кваліфікаційні, фізіологічні, соціально-побутові характеристики відповідають умовам його найму на ринку праці, що

відображають кон'юнктуру попиту і пропозиції на фахівців певної якості. Саме від рівня конкурентоздатності залежить специфіка трудового потенціалу за ринкових умов. З огляду на викладене зазначимо, що конкурентоздатність фахівця визначається як складна, багаторівнева інтегральна властивість, яка дозволяє особистості відповідно до її індивідуальних властивостей, потреб, прагнень брати участь і отримувати переваги в конкурентних відносинах в обраній сфері професійної діяльності. Конкурентоздатний фахівець – орієнтований на успіх професіонал з яскраво вираженою потребою в досягненні успіху, збагаченні знань і їх застосуванні у професійній діяльності, оновленні професійного досвіду, творчому самовираженні, відрізняється самостійністю прийняття рішень і дій, розвинутим емоційним інтелектом, здатний до адаптації у професійному конкурентному середовищі, адекватної оцінки дійсності, рефлексії власної діяльності. Конкурентоздатність фахівця визначається ступенем задоволення потреб споживача робочої сили, виявляється у професійній діяльності, проектується на всі сфери життєдіяльності людини.

Процес формування конкурентоздатного фахівця є більш результативним, якщо управління ним є планомірним та систематичним. Проаналізувавши здобутки науковців, зазначимо основними чинниками управління процесом формування конкурентоздатного фахівця є визначення мети і концепції (підходів, принципів, функцій), організація процесу управління (методи, форми, педагогічне забезпечення), діагностування рівня даного процесу та конкурентоздатності студентів. Тому впровадження в практику вищих навчальних закладів системи управління зазначеним процесом та відповідного організаційно-педагогічного забезпечення нині є актуальним.

Професійна підготовка майбутнього фахівця – педагогічний процес, результатом якого є формування професійної компетентності, що є важливою характеристикою діяльності фахівця, його інтегративною якістю, синтезом професійних компетенцій та особистісних професійно важливих якостей.

Науковці стверджують, що ділові ігри, які спрямовані на розвиток

творчих здібностей студентів, на їхню самостійність у постановці й розв'язуванні нетрадиційних завдань, сприяють більш швидкому й міцному засвоєнню матеріалу, соціалізації особистості в цілому. Доведено, що ділова гра дає можливість збільшити обсяг засвоєної інформації на 70% (з 20% після лекції і до 90% після ділової гри), уможливлює скорочення часу на вивчення деяких дисциплін – на 30-50% [5, с.150].

Компетентність економіста і його конкурентоздатність на ринку праці залежать від того, наскільки він володіє практичними уміннями і навичками математичного моделювання, може застосовувати у своїй професійній діяльності інформаційні й телекомунікаційні технології. Це змушує вдосконалювати систему підготовки майбутніх фахівців, у тому числі розробляти і впроваджувати сучасні інтегровані технології навчання.

Гра активізує студентів, підвищує пізнавальний інтерес. Він викликає в них емоційний підйом, підвищує працездатність, що переходить у творчість. Нове завжди викликає цікавість і допитливість, за умов прояву яких майбутні фахівці прагнуть до одержання нових знань.

Досвід показує, що ігрові технології допомагають студентам відчути впевненість у собі. Потрапляючи в ситуації реального життя, ситуації успіху, створювані ігровими технологіями, вони краще засвоюють будь-якої складності матеріал.

Гра часто розглядається як інструмент розв'язання суперечностей між характером мотивації, пізнавальною спрямованістю особистості та об'єктивною необхідністю оволодіння новими знаннями, між сприйняттям явищ та усвідомленням їх як наукових фактів, між знаннями, що мають студенти, і тими, що повинні бути, між усвідомленням одиничного і загального, елементарного та систематичного та ін.

Ігрова форма занять забезпечує особистісне включення учасників у процес оволодіння предметним змістом професійної діяльності. Ділова гра служить насамперед «інструментом» розвитку і практичного мислення майбутніх фахівців [8, с.75].

Якщо гра проводиться економістами, то вона називається діловою грою (business game), рідше - управлінською (management game) або

операційною.

Класифікація ділових ігор може проводитися за різними напрямами.

За цільовою спрямованістю:

– ситуаційні ігри — спрямовані на аналіз запропонованих ситуацій, подолання виявлених у них проблем, розв'язання даних ситуацій і оволодіння способами дій у даних ситуаціях;

– рольові (позиційні) ігри — вирішують переважно завдання формування комунікативної складової професійної діяльності, визначення рольової позиції, формування стереотипів професійної поведінки та її корекції в спілкуванні з іншими;

– комплексні ігри — поєднують у собі цільову спрямованість перших і других;

– організаційно-діяльнісні ігри — спрямовані на навчання принципам методологічної роботи з рішення різних завдань: системних способів виділення й аналізу виробничих проблем, організації розумової діяльності, що забезпечують їхнє рішення.

За ступенем «закритості» або «відкритості» або творчої спрямованості:

– імітаційні ігри, в яких здійснюється жорстке моделювання деякої стандартної реальної або уявлюваної ситуації із закріпленням визначених ролей, мета якої — прийняття відповідного професійним вимогам рішення в даній ситуації (за типом розв'язуваних задач вони є ситуаційно-дидактичними);

– інноваційні ігри — ігри відкритого типу, які мають складну організаційну структуру, передбачають можливість саморозвитку їхніх учасників, перерозподіл ними ролей у процесі розв'язання поставлених завдань. Застосовуються для розв'язання нестандартних задач і дій у проблемних, складних ситуаціях.

За наявністю або відсутністю конфлікту в сценарії виділяють:

– ігри в безконфліктних (кооперативних) ситуаціях, у яких реалізується принцип «індивідуальних внесків». Дані ігри характеризуються частковим або повним збігом інтересів гравців, спільною розробкою різних аспектів проблеми (наприклад, розслідування економічного злочину в

ролях);

– ігри з нестрогим суперництвом, засновані на конкуренції, суперництві в розробці однієї проблеми, що робить гру гострішою і забезпечує творчу активність студентів у висуванні нових ідей і підходів;

– ігри зі строгим суперництвом, засновані на повній протилежності ігрових інтересів суперників (наприклад, ділова гра «балансова комісія»).

За ступенем участі студентів у підготовці ділової гри виділяють:

– ігри з попередньою підготовкою студентів, що формують уміння аналізувати й систематизувати вихідний матеріал і проектувати можливі дії і ситуації. Різновидом таких ігор є ігри, засновані на включенні студентів в активну дослідницьку діяльність уже на етапі підготовки (пошук додаткової інформації, збір і аналіз виробничих документів, консультування у фахівців-практиків, створення портфоліо);

– ділові бліц-ігри без попередньої підготовки студентів, що дозволяють створити умови для розвитку здатності до імпровізації, оперативного застосування знань, оволодіння досвідом прийняття рішень в екстремальних ситуаціях.

За тривалістю ігри можуть бути нетривалими, що займають частину заняття, або тривалими, що проводяться протягом цілого заняття або навіть кількох занять.

За способом створення і вирішення проблемних ситуацій розрізняють:

– ділові ігри із заданою проблемною ситуацією, що може бути розв’язана на стадії групового обговорення і спільного ухвалення рішення;

– ділові ігри з проблемними ситуаціями, що виникають у процесі самої гри. У таких випадках сценарій не розписаний цілком, а лише намічає основні контури гри і можливі позиції учасників, що остаточно уточнюються вже в грі, в ситуації рольової взаємодії. У ситуаціях імпровізації найбільш яскраво виявляються ціннісні орієнтації і творчі можливості особистості, розвивається здатність до прийняття нестандартних, творчих рішень.

За дидактичними цілями і сферою застосування можна виділити ігри, які використовуються:

для створення проблемної ситуації, що забезпечує мотивацію і

цілепокладання студентів під час вивчення нового матеріалу;

для організації дослідницької роботи студентів (наприклад, для розробки ідей і основних аспектів курсової роботи, реферату);

для забезпечення систематизації й узагальнення вивченого навчального матеріалу на основі його застосування в конкретній виробничій ситуації;

для контролю – це ігри, спрямовані на перевірку рівня засвоєння навчального матеріалу, з'ясування ступеня готовності студентів до професійної діяльності («творчий залік», «творчий іспит» у вигляді ділової гри, в процесі якої студенти моделюють ситуації професійної діяльності, що вимагають комплексного застосування і творчого використання засвоєних знань, умінь, навичок).

Аналіз практики впровадження ділових ігор у підготовці фахівців показує, що досвід їхнього застосування розрізнений, багато в чому носить емпіричний характер, що ускладнює впровадження та поширення ігор в інтересах ефективної і всебічної підготовки випускників. Разом з тим, у практиці навчальних закладів відзначаються наступні тенденції: по-перше, елементи ігор сполучаться з традиційними методами навчання; по-друге, проводяться комплекси дидактичних ігор протягом одного-двох занять з визначеної теми у відповідності із заздалегідь визначеними дидактичними цілями; проводяться й тривалі за часом ігри на базі спеціально обладнаних ігроцентрів (навчальних центрів).

Авторитарна педагогіка робить студента пасивним, знижує навіть в обдарованого студента відсоток засвоюваності навчального матеріалу до нижньої планки пізнання, пригнічує його права і гідність, гасить творчі поривання й інтелектуальний зліт [7, с.49].

В умовах розширення академічних свобод, самостійності, варіативності та альтернативності вищі навчальні заклади отримали можливість змінювати стратегію управління процесом формування конкурентоздатних фахівців через оновлений зміст, методи і форми управління зазначеним процесом та відповідне організаційно-педагогічне забезпечення. Водночас нерозв'язаними залишаються суперечності між: економічними і соціокультурними вимогами конкурентного середовища та реальними

особистісними й професійно орієнтованими якостями випускників вищих навчальних закладів, низьким рівнем сформованості конкурентоздатності майбутніх фахівців; сучасними запитами щодо організації процесу формування конкурентоздатних фахівців та недостатньою розробленістю теоретичних і методичних засад управління цим процесом у вищій школі; необхідністю підвищення якості управління процесом формування конкурентоздатних фахівців усіх структурних підрозділів вищого навчального закладу та недосконалістю системи управління зазначеним процесом.

Однак система вищої професійної освіти майбутніх фахівців в основному ґрунтується на використанні традиційних форм навчання у ВНЗ (лекційно-семінарських занять), які спрямовані, здебільшого, на забезпечення студентів необхідними знаннями, вміннями і навичками.

Визначаючи основні напрями оптимізації навчального процесу у вищій освіті, Г. Ковальчук акцентує увагу на необхідності застосування нових форм навчання й інформаційно-методичного забезпечення для навчально-технологічного проектування, активізації пізнавальної діяльності та організації самостійної роботи студентів, проведенні комплексної діагностики успішності майбутніх фахівців [11, с.21].

Сучасні інноваційні тенденції в освіті відкривають перед викладачем широкий вибір шляхів вирішення практичних завдань. Відбувається перехід від навчання фактам до оволодіння смислом подій, розвитку світогляду, набуття навичок застосування в житті накопичених знань, що уможливлюється за умов і завдяки використанню таких засобів інтерактивних технологій, як ігри.

У процесі навчальної гри відбувається включення студента до наукової моделі теорії професійної діяльності, що перетворює її в освітню імітаційну модель. Студент входить до світу навчальної гри, як у життя: починає діяти, пізнаючи невидиму межу між реальністю й умовністю, засвоює оптимальні зразки професійних дій, продукує більш ефективні варіанти професійної діяльності, що допомагає йому в пошуку її смислу і формуванні професійної компетентності.

Таким чином, моделювання професійної діяльності в умовах дидактичних ігор, які є «навчальним полігоном» для відпрацьовування практичних умінь і навичок, дає змогу апріорно, ще до безпосередньої практики на підприємствах, трансформувати отримані знання під час вивчення окремих дисциплін, у системний комплекс професійних дій, з якими майбутній фахівець може приступати до професійної діяльності, удосконалюватися, професійно зростати, а не навчатися азам професіоналізму методом спроб і помилок на реальному робочому місці.

Гра є універсальною формою навчання, завдяки якій відбуваються потужні процеси самовизначення, самовиявлення, самоствердження і самоперевірки. Ігри розвивають кмітливість, логіку, просторову уяву, спонукають до вияву креативності, тобто навчають творчості. Тому ігри використовуються в різних галузях суспільного життя (скажімо, теорія ігор є розділом математики, в якому вивчаються моделі прийняття оптимальних рішень в умовах конфлікту [16].

Оскільки існують різні види ігор, що застосовуються в навчальному процесі (ділові, рольові, дидактичні, імітаційні, організаційно-діяльнісні тощо), і кожний із цих видів має свою методику й технологію реалізації [8, 14] та зумовлюється процесом підготовки до її впровадження (ігрове проектування [9], можна вести мову про різні ігрові технології. Водночас усі ігрові технології передбачають інтерактивну взаємодію її учасників і потребують застосування ігрового проектування як ще однієї «інтерактивної дидактичної технології підготовки фахівців» [16].

Важлива особливість інтерактивних ігор – їх здатність мотивувати навчання студентів, сприяти їх професійному розвитку. Навчання за допомогою інтерактивних ігор супроводжується процесом «присвоєння знань». Тому навчальний вплив інтерактивних ігор дає можливість студенту самому визначати стандарти, якими він вимірює ступінь задоволення власною поведінкою для досягнення певного рівня конкурентоздатного фахівця.

На основі досвіду та аналізу літературних джерел з проблем застосування ігрових технологій у навчанні можна виокремити такі переваги

інтерактивних ігор, які:

– сприяють розвитку особистості, адже в оптимальному варіанті викликають тривалу зацікавленість у саморозвитку й у розкритті свого людського потенціалу;

– мотивують до навчання, оскільки збуджують допитливість студентів до способів вирішення професійних і навчальних проблем в ігровому середовищі та посилюють інтерес до міжособистісної взаємодії;

– спонукають краще зрозуміти і навчитись використовувати всю складність психічних, економічних і організаційних процесів спілкування між людьми;

у процесі гри студенти опановують досвід діяльності, подібний до тієї, яку вони будуть реалізовувати в професійному житті, тому гра створює потенційну можливість перенесення отриманих знань та досвіду діяльності з навчальної ситуації у реальну професійну діяльність;

спонукають учасників тренувати певні особистісні навички, необхідні в груповому навчальному процесі, а саме: диференційованого сприйняття, відкритої комунікації, постановки вимог, прийняття рішень, допомоги іншим, співробітництва, пошуку можливостей самодопомоги, особистісної відповідальності тощо;

полегшують введення нових комунікативних і поведінкових норм, які у повсякденному житті уникають, тому інтерактивні ігри допомагають відокремити життя в групі від культури зовнішнього світу, щоб згодом запровадити до повсякденного життя лише окремі перевірені на практиці норми поведінки;

– можуть сприяти появі в учасників нових уявлень і ціннісних орієнтацій, котрі ґрунтуються на отриманому досвіді;

– знижують тривожність учасників, особливо на початковій стадії роботи;

– сприяють зняттю деяких захисних механізмів, оскільки інструкції та дотримання групових норм дозволяють моделювати в грі складні форми поведінки;

– балансують активність усіх студентів, оскільки в роботу

включаються навіть пасивні члені групи, адже гра дозволяє самими студентам вирішувати складні проблеми, а не залишатися пасивними спостерігачами;

результатом інтерактивних ігор може бути навіть зміна життєвих установок учасників: вони стануть більш толерантними до думок і ціннісних орієнтацій інших, у них може змінитися уявлення про себе, виникнути розуміння, що вони можуть більше й ефективніше вчитися, здатні створити щось важливе не лише в межах групи, але й у майбутній професійній діяльності й навіть у суспільстві.

Для ефективного використання інтерактивних ігор викладач має усвідомлювати, що:

– застосування ігрових технологій потребує відповідної теоретичної та методичної підготовки, що вимагає витрат енергії і часу;

– інколи ігри вимагають більших витрат часу порівняно з економнішими методами (читання, лекція, розповідь);

– часто в іграх акцентується увага на тому досвіді діяльності, який не є основним у вивченні того чи іншого теоретичного матеріалу;

– використовуючи готові методики проведення ігор, викладач повинен адаптувати їх до вивчення конкретної теми, дисципліни, професійної спеціалізації студентів;

– у процесі ігрової взаємодії можливі емоційні спалахи студентів, тому викладач має передбачати такі випадки і спрямовувати гру до толерантного русла взаємодії її учасників;

– застосування ігрових технологій передбачає обмежену кількість учасників, тому доцільно використовувати такі інновації на практично-семінарських заняттях.

Використання інтерактивних ігрових технологій у навчальному процесі вимагає врахування мети проведення гри, завдань, які вона вирішує, логіки побудови гри, технології ігрової взаємодії та аналізу отриманих особистісних результатів.

Управління процесом формування конкурентоздатного фахівця є діяльністю керуючої підсистеми, що спрямована на створення умов

ефективного функціонування й розвитку навчально-виховного процесу вищого навчального закладу та забезпечує його перехід у якісно новий стан з метою підвищення рівня конкурентоздатності студентів.

Суб'єктами управління процесом формування конкурентоздатного фахівця виступають представники ректорату, декани, завідувачі кафедр, викладачі, співробітники закладу, роботодавці, керівники громадських організацій, студентські лідери. Ефективність управління процесом формування конкурентоздатного фахівця залежить від активної взаємодії суб'єктів управління зі студентами, ступеня інформаційного забезпечення управління, своєчасності реакції системи управління на виклики середовища, збалансованості функцій та цілей управління.

Висновки. Саме тренінгові технології об'єднують всі засоби інтерактивних технологій у комплексний засіб підготовки майбутніх конкурентоздатних фахівців. У зв'язку з цим, набуває особливого значення й актуальності розкриття сутності та структури методики застосування навчальних тренінгів, інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах.

Використана література

1. Бикова В. О. Формування конкурентоздатності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі / В. О. Бикова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. пр. ; редкол. : Т. І. Сущенко (голов. ред.) та ін. – Запоріжжя, 2011. – Вип. 21 (74). – С. 250 – 256.
2. Бондарєва Л. І. Навчальний тренінг як засіб професійної підготовки майбутніх менеджерів організацій в економічних університетах : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Любов Іванівна Бондарєва. – Київ, 2006. – 250 с.
3. Вернидуб Р. М. Організація і управління навчальним процесом у вищому навчальному закладі : навч. посіб. / Р. М. Вернидуб; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2005. – 111 с.
4. Верхоглядова Н.І. Управління конкурентоспроможністю вищої освіти в процесі формування людського капіталу : дис. … д-ра екон. наук: 08.02.03 / Н.І. Верхоглядова // Дніпропетровський національний ун-т. – Д., 2005. – 503, [74] арк. : рис., табл. – Бібліогр.: арк. 473–503.
5. Енциклопедія педагогічних технологій та інновацій / [авт.-уклад. Н. П. Наволокова]. – Х. : Вид. група «Основа», 2009. – 176 с.
6. Завалевський Ю.І. Управління процесом формування вчителя як конкурентоспроможного фахівця : посібник для керівників експериментальних навчальних закладів, методичних кабінетів, навчально-методичних центрів відділів освіти районних держадміністрацій / Ю.І. Завалевський, Т.Д. Дем'янюк. – К.; Рівне : РДГУ, 2007. – 346 с.
7. Игра в тренинге. Возможности игрового взаимодействия / [под ред. Е.

А. Левановой]. – СПб. : Питер, 2006. – 208 с. : ил. – (Серия «Практикум»).

8. Інтерактивні методи навчання: досвід впровадження / [за ред. В. Д. Шарко]. – Херсон : Олді-Плюс, 2000. – 210 с.

9. Информационное обеспечение управления конкурентоспособностью / под ред. проф. С.Г. Светунькова // www. marketing. spb. ru

10. Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения/ С. С. Кашлев. – Мн. : Белорусский верасень, 2005. – 196 с.

11. Ковальчук Г. О. Активізація навчання в економічній освіті : навч. посіб. / Г. О. Ковальчук. – [вид. 2-ге, доп.]. – К. : КНЕУ, 2003. – 298 с.

12. Митина Л.М. Психология развития конкурентоспособности личности / Л.М. Митина. – М. – Воронеж: МОДЭК, 2002. – 400 с.

13. Pascale R.T. The art of Japanese management / R.T. Pascale, A.G. Athos (Eds). – Penguin Books, 1982. – 138 p.

14. 14.Пометун О. І. Енциклопедія інтерактивного навчання / О. І. Пометун. – К., 2007. – 144 с.

15. Соціальні пріоритети ринку праці: методологія, практика, шляхи забезпечення. – К .: РВПС НАН України, 2001. – 260 с.

16. Спіцина А. Є. Проблеми застосування засобів інтерактивних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів / А. Є. Спіцина // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. – 2013. – Вип. 77. – С. 166-171.

Спицына Ангелина

ФОРМИРОВАНИЕ КОНКУРЕНТНОСПОСОБНЫХ ЭКОНОМИСТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ПРЕДМЕТОВ

Аннотация. Раскрывается содержание концептуального похода к повышению качества трудового потенциала средствами профессионального образования путем подготовки высшими учебными заведеннями будущих экономистов, которые бы соответствовали требованиям рынка труда, были конкурентоспособными не только сегодня и ближайшем будущем, а также на протяжении длительного периода на перспективу.

Ключевые слова: качество трудового потенциала, система экономического образования Украины, конкурентоспособные специалисты, будущие экономисты

Spizina Anhelina

Abstract. Determined is the content of conceptual approach of improvement of quality of labor potential by means of professional education, in particular through the training such graduates by institutions of higher education to meet the requirements of the labour market not only today and the near future but over a long period of time in the future.

Key words: professional activity of economist system, of economic education in Ukraine, higher economic education, preparation, scientists-economists.

Матеріали подано в редакції автора.

УДК 376.1-056.4

Єрьоменко Ольга Анатолівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та
методики професійного навчання,
Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків

СПЕЦИФІКА КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНИМИ ПІДЛІТКАМИ

Анотація. Статтю присвячено актуальній проблемі, що спостерігається серед сучасних підлітків й вважається проявом девіантної поведінки, тобто відхиленням від норми – Інтернет-залежності. В статті розглянуто сутність девіантної поведінки, з'ясовані причини прояву адикцій у Інтернет-залежних підлітків. Запропоновано за допомогою розумної корекційної роботи збільшити інтерес підлітків до планування свого вільного часу, розвитку самовиховання та прагнення до отримання знань в цілому. Зазначено перспективи подальшого вдосконалення механізму профілактики адикцій та розвитку соціальності у підлітків.

Ключові слова: Інтернет-залежність, девіація, адикція, виховання, соціалізація, корекція, профілактика.

Вступ. Сучасний темп розвитку інформаційно-комунікативного простору вражає своєю масштабністю. Сьогодні неможливо себе уявити за межами інформаційного суспільства Інтернет. Щодня кожен з нас, незалежно від віку, освіти, соціального статусу, використовує Всесвітню мережу для пошуку інформації, спілкування, розваг тощо. Чим більше ми охоплюємо сучасні комп'ютерні технології, тим більше вони «охоплюють» нас. Деякі люди вже не можуть уявити своє життя без Інтернету, в них з'являється нав'язливе бажання потрапити у Мережу і якомога довше там залишатися. Людина, яка має непереборне бажання зануритися в інтернет, не має здатності контролювати свій час в інтернеті, відчуває розумове або фізичне виснаження, порушення сну або концентрації уваги, дратівливість, депресію, знервованість, труднощі у спілкуванні з людьми в реальному житті, визначається науковцями Інтернет-залежною. Найчастіше ця проблема спостерігається серед сучасних підлітків і вважається проявом девіантної поведінки, тобто відхиленням від норми.

Ступінь дослідження проблеми. Проблему інтернет-залежності осліджували психологи, лікарі, педагоги, соціологи. Так, в психології проблемою інтернет-залежності займалися вчені К. Янг, І. Голдберг, Д. Грінфілд, К. Сурратт. В соціологічній літературі проблеми такої поведінки та ігрової діяльності вивчались у контексті проблем соціалізації та засвоєння соціальних ролей в працях Дж. Босарда, М. Вебера, Я. Морено, Т. Парсонса, В. Андрущенко, В. Ворона, В. Волович, В. Піча, В. Оссовський, М. Горлач.

В сучасній педагогіці феномен інтернет-залежності, як прояв адикції розглядали Г. Золотова, О. Камінська, Н. Сергеєва, Н. Оськіна, Н. Швець; мотиви безперервного перебування в Інтернеті вивчали Л. Бабанін, А. Войскунський, О. Смислова та ін.

Мета статті – розглянути сутність девіантної поведінки, з'ясувати причини прояву адикцій у інтернет-залежних підлітків, розробити рекомендації щодо подальшої корекції поведінки, що відхиляється від загально-прийнятих норм у інтернет-залежних підлітків.

Виклад основного матеріалу. В ході теоретичного аналізу науково-методичної літератури ми з'ясували, що інтернет-залежність – це різновид психічної залежності, що розповсюджується в Україні та цілому світі протягом останніх двадцяти років. Інтернет-залежність – це нав'язлива потреба у використанні Інтернету, що супроводжується соціальною дезадаптацією та яскраво вираженими психологічними симптомами [1].

Існують різні погляди на феномен Інтернет-залежності. Одні вчені вважають, що як такої її не існує, вона – найвищий прояв нормального захоплення людини. Так, М. Грифтіс стверджував, що більша частина людей, які надлишково застосовують Інтернет, не є залежними безпосередньо від Інтернету, для них Інтернет – це живильне середовище для підтримання інших залежностей [2] і наголошував, що до залежності схильні лише ті, хто вже має в наявності комунікативні проблеми та складнощі. Інші вчені стверджують, що «Інтернет-залежність» включає в себе будь-який вид діяльності в мережі [3].

На основі аналізу наукових праць, вважаємо інтернет-залежність проявом девіантної поведінки. Так, розглядаючи поняття «девіація» (від лат. deviation – відхилення), ми з'ясували, що це система дій і вчинків людини, соціальних груп, що суперечить соціальним нормам або визнаним у суспільстві шаблонам і стандартам поведінки. Сутністю девіантної поведінки є те, що людина не дотримується вимог соціальної норми в тій чи іншій ситуації, у неї зовнішні вимоги (санкції, норми) не сформувалися у потреби і звички. Так, якщо звернути увагу на Інтернет-залежну молодь, що проводить весь вільний час за ПК, то на перший погляд здається, що вони не мають нічого спільного із загально прийнятим визначенням девіантної поведінки. Але вчені стверджують [4], що деякі відхилення від норми можуть зустрічатися і у випадку нормального процесу соціалізації, уявляючи собою тимчасове чи випадкове явище, наприклад, хвороба індивіда чи сп'яніння, і навіть тривалі стани, наприклад, фізичні дефекти, неврози, психози.

Критерії девіантності змінюються у часі, і навіть у межах однієї і тієї самої культури. На думку багатьох вчених, девіація – справа соціального визначення [5]. Поняття девіації може мати сенс, коли соціальній ситуації притаманний консенсус у визначенні правил соціального життя. Стабільність такого консенсусу зумовлює чітке визначення "девіації" як того, що відхиляється, порушує визначені типові очікування щодо поведінки особистості. Але як назвати сучасну інтернет-залежну молодь девіантно відхиленою? Вони не шкодять оточуючим, не створюють прецендентів, не здійснюють злочинів. Ми вважаємо, що постійне перебування за ПК є проявом адиктивної поведінки, що є однією з форм девіації, адже її наслідком є прагнення втечі від дійсності. Постійне проведення вільного часу в віртуальних світах різноманітних ігор та постійним «серфінгом» в мережі – є намаганням уникнути реального світу, що свідчить про адиктивність. Виходячи з усього переліченого, ми маємо підлітків з надмірно великою кількістю вільного часу, що в поєднанні з постійним перебуванням в мережі Інтернет дає нам помітну девіантну поведінку молодого покоління, яка

проявляється в залежності до ПК та мережі Інтернет. Ми впевнені, що цей процес настільки захоплює людину, що починає керувати його життям. Людина стає безпорадним перед своєю пристрастю.

Сутність проблеми Інтернет-залежності, на думку науковця А. Церковного, полягає в нездатності підлітка захистити своє психічне здоров'я від стороннього впливу [6]. Це можна пояснити тим, що в підлітковому віці особистість ще не до кінця сформована, в неї не розвинений механізм психологічного захисту, що призводить до асоціалізації особистості.

Підкреслимо, що у підлітків з девіантною поведінкою переважає суспільно-негативна, егоїстична спрямованість, яка визначає відповідну життєву позицію: схильність до розваг, дозвільний спосіб життя, гонитва за задоволеннями, а також спостерігаються порушення в емоційно-вольовій сфері: для них характерні неврівноваженість, запальність, імпульсивність, часта зміна настрою, емоційна нестійкість [7].

Отже, підлітковий вік – це період формування цінностей, розширення соціальних контактів, а залежна дитина обмежує своє коло спілкування комп'ютером. В результаті цього в таких дітей спостерігаються відсутність життєвого досвіду, інфантилізм у вирішенні життєвих питань, труднощі в соціальній адаптації, бідність емоційної сфери, психологічні порушення (зниження гостроти зору, підвищена втомленість, порушення постави тощо), звуження кола інтересів, прагнення створити особистий світ, втеча від реальності. З часом для залежного підлітка стає важливим не результат гри, а процес, у якому втрачається контроль над часом.

Сучасні науковці в галузі педагогіки та психології констатують, що підлітки – специфічна соціально-демографічна група. Активне фізичне, статеве, психічне та соціальне формування супроводжується збільшенням прагнення до самоствердження, самопізнання. Ці потреби задовольняються через різного роду комунікативні практики, які підліток самостійно реалізує. Дорослі менш контролюють поведінку підлітка (не мають змоги, або не

вважають за потрібне), часто пізно дізнаються про небезпечні форми прояву захоплень, зокрема, комп'ютерної залежності [8]. Сприяти такому розвитку інтернет-залежності можуть багато різних факторів: гіпоопека (недостатня увага батьків та педагогів до навчально-виховного процесу молоді), емоційна нестабільність особистості, зайва вимогливість, престижність, мода та вимоги сучасного суспільства. Адже девіантна поведінка – майже завжди результат неправильного виховання – виховання недостатнього і виховання надмірного.

Таким чином, у зв'язку з пошуком шляхів вирішення проблем підлітків та молоді, залежної від всесвітньої мережі, замість посилення контролю та кількості покарань з боку батьків та педагогів, які лише посилять наявні проблеми, адже підлітки специфічний кластер соціуме, ми пропонуємо за допомогою розумної корекційно-педагогічної роботи збільшити їх інтерес до планування свого вільного часу, розвитку самовиховання та прагнення до отримання знань в цілому. На наш погляд, корекційна робота з інтернет-залежними підлітками та молоддю полягає у:

- вихованні культури користування Інтернет-простором;
- вихованні культури бажань, потреб, захоплень підлітків;
- формуванні основ морально-психологічної власної стійкості до зовнішніх впливів на особистість;
- педагогічній підтримці та корекції порушень емоційно-вольової сфери (закон компенсації), бо науковцями з'ясовано, що у інтернет-залежних і тих, хто проявляє схильність до залежності часто страждає емоційно-вольова сфера;
- підвищенні самооцінки особистості;
- розширенні кола «живого» спілкування підлітків;
- усуненні не наслідків девіантної поведінки (Інтернет-залежності), а причини прояву такої поведінки (потребує спільної діагностичної та корекційної роботи з боку педагогів, батьків, психологів);
- висуванні розумних обмежень. Головне, як підкреслював

А.С. Макаренко, як тільки починається дія, потрібно її порядок та завершення, постійність, холоднокровність та стійкість [9].

– формуванні альтернативних звичок (звичка до правильної поведінки, коли правильна поведінка стає потребою): заняття різними видами спорту, регулярний режим харчування, сну і неспання та ін.

Висновки. В ході проведеного теоретичного аналізу наукової та методичної літератури, ми прийшли до висновку, що розглянута в статті проблема інтернет-залежних підлітків складна, має різні причини, форми та рівні прояву. Ми вважаємо, що необмежене, неконтрольоване та безсистемне перебування підлітків у мережі Інтернет представляє загрозу для їх гармонійного та повноцінного розвитку, призводить до соціальної дезадаптації, знижує критичність до негативних наслідків адиктивного стану, що завжди веде до негативних особистісних змін. У зв'язку з цим, робота з інтернет-залежними підлітками потребує ретельної педагогічної корекції, систематичного психолого-педагогічного супроводу, постійної взаємодії сім'ї та навчального закладу.

Перспективи подальших досліджень необхідно спрямувати на детальне вивчення таких питань, як формування у підлітків навичок ефективного використання можливостей Інтернет простору, розробки механізму профілактики адикцій та розвитку соціальності.

Використана література

1. Бурова В.А. Социально-психологические аспекты Интернет-зависимости /В.А. Бурова // - Электронный рессурс. – Режим доступа до ресурсу: http://user.lvs.ru/vita/doclad.htm .
2. Денисов А. Психология интернет зависимости. / А. Денисов // - Электронный рессурс. – Режим доступа к ресурсу: http://rl-online.ru/ .
3. Kandell J.J. Internet addiction on a college campus: The vulnerability of college students / J.J. Kandell // CyberPsychol. Behavior. – 1998. – Vol.3. – № 2. – P. 11-17.
4. Бут ВВ. Девіація як соціальний феномен / В.В. Бут // Гуманітарний вісник ЗДІА. – Запорізька державна інженерна академія: Запоріжжя, 2011. – № 47.
5. Соціологія: Курс лекцій / В.М. Піча, О.М. Семашко, Н.Й. Черниш та ін. [за редакцією В.М. Пічі]. – К. : Заповіт, 1996. – 344 с.
6. Церковний А. Аспекти формування Інтернет-залежності / А. Церковний // Соціальна психологія. – 2004. – № 5 (7). – С.149-154.
7. Основы коррекционной педагогики : учеб. пособие для студ. высш. учеб.

заведений / А.Д. Гонеев, Н.И. Лифинцева, Н.В. Ялпаева / [под. ред. В.А. Сластенина]. – 4-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2007. – С.179-181.

8. Беккер Г., Босков А. Современная социологическая теория в её преемственности и изменении : [Электронный рессурс]. – Режим доступа к ресурсу: https://books.google.com.ua/books .

9. Подласый И.П. Курс лекций по коррекционной педагогике : учеб. для студентов пед. училищ и колледжей, обучающихся по группе специальностей 0300 «Образование» / И П. Подласый. – М. : Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС, 2006. – 350 с.

Еременко Ольга Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и
методики профессионального образования,
Украинская инженерно-педагогическая академия,
г. Харьков

СПЕЦИФИКА КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РАБОТЫ С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫМИ ПОДРОСТКАМИ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме, которая наблюдается среди современных подростков и считается проявлением девиантного поведения, то есть отклонением от нормы – Интернет-зависимости. В статье рассмотрены сущность девиантного поведения, выяснены причины проявления аддикций у Интернет-зависимых подростков. Предложено с помощью разумной коррекционной работы увеличить интерес подростков к планированию своего свободного времени, развитию самовоспитания и стремления к получению знаний в целом. Указано перспективы дальнейшего совершенствования механизма профилактики аддикций и развития социальности у подростков.

Ключевые слова: Интернет-зависимость, девиация, аддикция, воспитание, социализация, коррекция, профилактика.

Yer'omenko Olga A.,
Candidate of Pedagogic Sciences, Senior Lecturer in pedagogy and
methodology of vocational training,
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy,
t. Charkov

CORRECTIONAL AND PEDAGOGICAL WORK SPECIFICS WITH ADOLESCENTS HAVING INTERNET ADDICTION

Annotation. The article is addressed to the ongoing challenge, which is observed among today's adolescents and is considered a manifestation of deviant behavior, that is a deviation from the norm – Internet addiction. The article deals with the essence of the deviant behavior, and the causes for manifestation of addiction in Internet-dependent teenagers have been clarified. There have been proposed to increase the interest of teenagers in their free time planning, self-discipline development and commitment to knowledge as a whole with the use of reasonable remedial work. The prospects for further improvement of the addiction prevention mechanism and the sociality development among have been pointed out.

Keywords: Internet addiction, deviation, addiction, education, socialization, correction, prevention.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 37.018.2

Бекірова Аділє Рустемівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри
початкової освіти ДБОУВО Республіки Крим
«Кримський інженерно-педагогічний університет»

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СУБ'ЄКТНОСТІ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У СИСТЕМІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті представлено поняття «суб'єкт» і «суб'єктність» щодо учителя початкових класів, проаналізовано проблему формування професійної суб'єктності у майбутніх педагогів у системі педагогічної освіти. Подані основні сутнісні характеристики майбутнього вчителя початкових класів як суб'єкта творчої навчальної діяльності. На основі провідних вимог суб'єктно-діяльнісного підходу, який сприймає особистість учня і педагога як суб'єкта життєдіяльності, навчальної та педагогічної діяльності, соціальної групи як суб'єкта спільної діяльності, визначено провідні завдання щодо професійної підготовки учителів початкових класів у дидактичній, виховній, методичній, культурно-просвітницькій, соціальній та інших різних сферах діяльності як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності.

Охарактеризовано основні суб'єктні властивості студентів – ціннісно-мотиваційна, навчально-діяльнісна, навчально-професійна та навчально-рефлексивна види суб'єктності, які проявляються у ставленні до самого себе як до суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності.

Подано основні стадії формування і розвитку професійної суб'єктності – стадія адаптації, стадія диференціації, стадія індивідуалізації та стадія стійкого професійного самовизначення.

Ключові слова: суб'єкт; суб'єктність; формування; учитель початкових класів; суб'єкт педагогічної діяльності; суб'єктні властивості; основні стадії формування.

Актуальність дослідження. Перед вищою педагогічною освітою стоїть головне завдання – це формування творчої особистості педагога та розвиток його індивідуально-психологічних, особистісних, загальнопедагогічних, професійно важливих, у тому числі й суб'єктних якостей, які формують його як суб'єкта творчої педагогічної діяльності, здатного успішно розв'язувати педагогічні функції в системі освіти. Важливою ланкою системи освіти є початкова освіта, яка у державі реалізує гуманну місію – формує особистість молодшого учня та прищеплює йому основи культури навчальної діяльності, оскільки її метою є різнобічний розвиток і соціалізація дитини відповідно до її вікових особливостей, формування у неї загальнонавчальних умінь, грамотності та кількісного мислення, підготовка до навчання на рівні базової загальної середньої освіти. *О.Я Савченко* наголошує, що «Як правило, увага вчителів зосереджується на предметних результатах навчання... Безумовно, це дуже важливо, але недостатньо

з огляду на те, що кожен молодший школяр має бути достатньо навчений і розвинений як для свого щоденного поступу, так і передумов успішно вчитися в основній школі» [15, с. 1]

У зв'язку з цим особливого значення набуває спрямованість навчально-виховного процесу в педагогічних ВНЗ на формування і всебічний розвиток учителя як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі. Важливим є те, що він, з одного боку, має нав'язливо «демонструвати» свою суб'єктну позицію в педагогічному процесі та суб'єктне ставлення до учнів, а, з іншого – стимулювати суб'єктну поведінку учнів, формувати їх суб'єктне ставлення до навчальної діяльності, організувати і підтримувати суб'єкт-суб'єктні взаємини з учнями. Він має цілеспрямовано формувати у молодших школярів суб'єктний досвід щодо шкільного життя та навчальної діяльності, який розуміється як «особистісне утворення, що забезпечує активність і цілеспрямованість особистості в творчій взаємодії з середовищем, яке її оточує, здатність до самореалізації та саморефлексії. Сензитивним для становлення суб'єктного досвіду слід вважати період переходу дитини від дошкільного до молодшого шкільного віку, як забезпечення гнучкого входження дитини в нову соціально-освітню ситуацію, що пов'язана з набуттям їм позиції «суб'єкта шкільного життя» [10, с. 10].

Ці аспекти мають безпосередньо враховуватися в процесі професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів в системі педагогічної освіти, які суттєво мають впливати на теоретичні основи формування їх професійної суб'єктності як суб'єктів педагогічної діяльності.

Метою статті є обґрунтування теоретичного аспекту формування професійної суб'єктності учителів початкових класів у системі педагогічної освіти.

Аналіз результатів попередніх досліджень. XX ст. – початок XXI ст. є періодом достатньо активного дослідження проблеми суб'єкта та суб'єктності в психологічній і педагогічній науках. Так, останнім часом достатньо активно її досліджують як російські науковці – К.О. Абульханова-Славська, О.О. Бодалев, А.О. Деркач, Д.М. Завалішіна, В.І. Слободчіков, Д.Й. Фельдштейн и др.

(механізми та закономірності розвитку людини як суб'єкта пізнання, спілкування, діяльності, взаємозв'язки та співвідношенн особистісних і суб'єктних характеристик), О.К. Осницький (суб'єктний досвід); В.В. Знаков (закономірності особистості як суб'єкта розуміння), В.А. Петровський (феномен суб'єктивності особистості), М.І. Воловікова, Т.В. Корнілова, О.М. Матюшкін, В.В. Селіванов (механізми та чинники суб'єктної регуляції пізнавальної діяльності та мисленнєвої активності), О.Л. Журавльов (закономірності функціонування групового суб'єкта), І.В. Сиромятніков (професійна суб'єктність офіцерів) та ін., так і українські – Ю.В. Журат (майбутній учитель початкових класів як суб'єкт педагогічної діяльності), В.Г. Кущов (професійна суб'єктність фахівця як провідна його якість); В.І. Осьодло, В.В. Ягупов (професійна суб'єктність офіцерів); С.М. Пеліпчук (педагогічні умови формування суб'єктності майбутніх юристів); Н.М Бібік, О.Я. Савченко (суб'єктність навчання); В.И. Свистун, В.В. Ягупов (суб'єктність учнів і студентів); Н.Ю. Волянюк (суб'єктність тренерів-викладачів).

Низка наукових праць стосуется проблеми професійної суб'єктності педагогів (О.М. Волкова, Н.Ю. Волянюк, Ю.В. Журат, О.Я. Савченко та ін.). Окремі аспекти цієї проблеми знайшли своє відображення в дослідженнях проблеми професійної підготовки вчителів початкової школи (Н.М. Бібік, В.І. Бондар, І.В. Казанжи, Л.В. Коваль, Я.П. Кодлюк, О.А. Комар, С.М. Мартиненко, О.В. Матвієнко, І.І. Осадченко, Л.Є. Пєтухова, О.Я. Савченко, Л.А. Хомич, Л.Л. Хоружа, О.О. Ярошинська та ін.).

Водночас, існують суттєві прогалини у визначенні самого поняття «професійна суб'єктність» щодо учителів початкових класів, основних його проявів та формувння тощо.

Виклад основного матеріалу. Суттєвим досягненням вітчизняних науковців у ХХ ст. є те, що в психологічній і педагогічній науках людина стала досліджуватися як суб'єкт діяльності, спілкування, пізнання, життєвого шляху, колективний суб'єкт. «У власне філософському визначенні суб'єкт – це вищий рівень розвиненості людини, її досконаліть ” [1, с. 48]. Проблема людини як

суб'єкта життєдіяльності достатньо повно розкрита у наукових працях В.В. Зеньківського, І.О. Сікорського, Г.І. Челпанова, Д.М. Узнадзе, Б.Г. Ананьєва, О.В. Запорожця, П.П. Зінченка, Г.С. Костюка, А.В. Брушлінського, А.В. Петровського, В.А. Роменця, С.Л. Рубінштейна, В.О. Татенка. Основна заслуга методологічного обґрунтування категорії «суб'єкт» належить, на нашу думку, *С.Л. Рубінштейну*. Насамперед, це його філософсько-психологічна концепція людини, яка розвинута К.О. Абульхановою-Славською, А.В. Брушлинським. Суб'єкт, на думку С.Л. Рубінштейна, – це спосіб реалізації людиною своєї людської сутності в світі. Це дало можливість його учням і послідовникам виокремити основні якості суб'єкта: активність як основна детермінанта змін у світі, які людина здійснює; саморегуляція і самоорганізація як її здатність до інтеграції, самостійності, самодетермінації та самовдосконаленню: «Психологічна категорія суб'єкт дає змогу знайти в різних особистостей різну міру їхньої активності, різну міру інтегративності, різний ступінь самовизначення; розкрити співвідношення ідеалу розвитку і реально досягнутого рівня, можливостей особистості й реальної мірі її активності. Так здійснюється синтез понять суб'єкт, особистість, індивідуальність…» [1, с. 49].

А.В. Брушлінський найбільш системно обґрунтовував поняття «суб'єкт» у психологічній науці. На його думку, трактування людини як суб'єкта допомагає системно розкрити її специфічну активність у всіх видах взаємодії зі світом. З віком у житті людині все більше місце займає саморозвиток, самовиховання, самоформування, і відповідно всебільшу роль відіграють внутрішні умови буття людини як суб'єкта життєдіяльності. Він ототожнював поняття «суб'єкт» і «суб'єктність». Він суб'єктність визначав як «…системну цілісність всіх її найскладніших і суперечливих якостей, в першу чергу психічних процесів, станів і властивостей його свідомого і несвідомого. Така цілісність формується в ході історичного та індивідуального розвитку. Будучи первинно активним, людський індивід, проте, не народжується, а становиться суб'єктом у процесі спілкування, діяльності та інших видів своєї активності» [5, с. 4].

Унікальне розуміння суб'єкта – вчинкову структуру взаємин людини і світу

– обгрунтував *В.А. Роменець*: «Суб'єкт психічної активності виявляється найповніше у формі особистості; суттєвою формою прояву особистості виступає вчинок. У ньому зосереджені всі сторони психіки для вирішальної ситуативної зміни. Ситуація, мотивація, дія, післядія – завершена його структура... У сукупності своїх визначень вчинок є логічним осередком суб'єкта психічної активності" [13, с. 35].

Водночас слід підкреслити, що у психологічній і педагогічній науках відсутнє однозначне тлумачення природи суб'єкта та суб'єктного, їх співвідношення, підпорядкованості. *О.Ф. Бондаренко* вважає, що проблема суб'єктності має певні сторони. Наприклад, такі: «А – суб'єктність як інтегральність; Б – суб'єктність як продуктивність щодо своїх власних переживань; В – суб'єктність як незалежність (некомфорність, незнаряддєвість) у соціальних і міжособистісних стосунках; Г – суб'єктність як здатність самовизначення" [4, с. 60-61]. А ми додаємо такі сторони: суб'єктність як активність; суб'єктність як самодетермінація; суб'єктність як самоорганізація. Ми вважаємо, що тільки за наявності вищеперелічених сторін ми отримуємо «повну системну картину» суб'єктності будь-якої людини, в тому числі й учителей початкових класів.

При цьому ми маємо на увазі те, що суб'єкт – «свідомо діюча особа» (С.Л. Рубінштейн), «людина на вищому рівні активності, цілісності (системності), автономності» (А.В. Брушлінський). О.К. Осницький слушно підкреслює, що «Вираження суб'єктності добре з'ясовується у процесі визначення відповідності активності, яку він розвиває… тим видам активності, в які залучений обставинами свого життя» [11, с. 7].

Суб'єктом є така людина, на думку представників суб'єктно-діяльнісного підходу, яка знаходиться на вищому для неї рівні активності, цілісності та автономності: «Найважливіша із всіх якостей людини – бути суб'єктом, тобто творцем своєї історії, свого життєвого шляху. Це означає ініціювати і здійснювати насамперед практичну діяльність, спілкування, поведінку, пізнання, споглядання і інші види специфічної людської активності…» [6, с. 30].

Основними сутнісними характеристиками студента, у тому числій майбутнього вчителя початкових класів, як суб'єкта творчої навчальної діяльності є, на нашу думку, такі прояви :

1. *Активність* – здатність до самодетермінації, самостійних і свідомих дій і операцій у навчальній і майбутній педагогічній діяльності. Основним проявом суб'єкта є його *суб'єктна активність*, яка розглядається як системний та інтеграційний прояв професійної суб'єктності. Вона проявляється в свідомості і самосвідомості, творчій діяльності, ініціативності, рефлексівності, самоуправлінні, самодетермінації, саморозвитку і самовдосконаленні в навчальній діяльності. «…реально у різних суб'єктів проявляється різна міра активності, різна міра розвитку, різна міра інтегративності, самовизначення, самосвідомості. Так, здійснюється синтез категорії суб'єкта з категорією індивідуальності» [2, с. 64-65].

2. *Продуктивність* – це здатність студента до перетворення навчальної дійсності, постійного розвитку, саморозвитку, вдосконалення і самовдосконалення своєї діяльності та самого себе як суб'єкта навчальної і майбутньої педагогічної діяльності. Необхідно враховувати, що навчальна діяльність студента є провідним видом діяльності, якісна своєрідність якої проявляється в том, що вона формує його як суб'єкта педагогічної діяльності.

3. *Цілісність, інтегральність* і *системність* суб'єктних властивостей, якостей і проявів студента як суб'єкта навчальної діяльності. А суб'єктність в навчальній діяльності – це здатність до її самодетермінації, самоорганізації та саморегуляції.

Ми під категорією «суб'єкт» розуміємо вищий рівень розвиненості особистості учителя початкових класів, а поняття «професійна суб'єктність» – провідні його прояви як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі. У понятті «професійна суб'єктність» основну увагу звертаємо на поняття «ставлення». Такий підхід дає можливість охарактеризувати ставлення учителя початкових класів до самого собі як до діяча – суб'єкта педагогічної діяльності. Ми вважаємо, що *особистість учителя початкових класів є носієм суб'єктного,*

тобто без особистості немає суб'єкта, *самобутність суб'єктного учителя початкових класів проявляється в його творчій індивідуальності та унікальності, які проявляються в неповторному індивідуальному стилі педагогічної діяльності.*

У зв'язку з цим ми виходимо з такого методологічного принципу – провідним параметром суб'єктного простору професійного самовизначення студента – майбутнього учителя початкових класів у системі педагогічної освіти є внутрішня детермінація щодо цілей, завдань, змісту, методів, специфіки та результатів спочатку навчальної, а згодом і педагогічної діяльності як результат його ставлення до майбутньої педагогічної діяльності.

Аксіомою є те, що в початковій школі провідним суб'єктом був, є і буде учитель, в педагогічній діяльності якого важливу роль відіграє цілеспрямована детермінація та регуляція поведінки, спілкування та діяльності всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, насамперед учнів. Це передбачає системне прогнозування, пректування, моделювання, планування та організацію як своєї педагогічної діяльності, так і навчальної діяльності учнів згідно з свідомо вибраними, особистісно та професійно значущими їх цінностями, мотивами, цілями, настановами, змістом і результатом.

Педагогічна діяльність первинно передбачає її самодетермінацію та саморегуляцію з боку вчителя та представляє, на нашу думку, на суб'єктному рівні складний структурно-функціональний психологічний феномен, зміст якого складають певні розумові дії, операції, вчинки та заходи. 1. Свідоме визначення ієрархії цілей педагогічної діяльності в початковій школі, яка відбувається як в типових, так і нетипових умовах, і пошук оптимальних методів, алгоритмів, методик, технологій і засобів їх досягнення. 2. Співвіднесення власних фізичних, інтелектуальних, особистісних, суб'єктних і професійних можливостей, здібностей, здатностей, педагогічної культури та компетентності зі вимогами, змістом й особливостями цілей, методів і засобів педагогічної діяльності в початковій школі та їх корегування, вдосконалення і розвиток згідно з об'єктивними та суб'єктивними вимогами, які висуває сучасна система початкової освіти до педагога. 3. Моделювання оптимального варіанту

педагогічної діяльності та її планування, а також прогнозування позитивних результатів і ймовірних негативних, на жаль, наслідків релазації своєї індивідуальної моделі педагогічної діяльності як її суб'єкта. 4. Системний аналіз типових і нетипових ситуацій педагогічної діяльності в початковій школі та побудова оптимальної моделі їх оптимального вирішення як суб'єкта педагогічної діяльності, а також передбачення антиципації отриманих результатів учнями та їх батьками, колегами. 5. Моделювання навчальної поведінки учнів у типових і нетипових ситуаціях та їх ставлення до навчальної діяльності як її суб'єктів. 6. Цілеспрямоване створення ситуацій суб'єкт-суб'єктних взаємин між учителем та учнями в навчально-виховному процесі, стимулювання суб'єктної поведінки учнів у процесі навчальної діяльності тощо.

Підсумком усвідомлення і сприйняття таких дій учителя початкових класів є професійне самовизначення студента педагогічного ВНЗ щодо майбутньої діяльності як суб'єкта пізнання, міжсуб'єктної взаємодії, педагогічного спілкування і педагогічної діяльності в початковій школі. Він для цього повинен мати загальнонаукову, загальнопрофесійну педагогічну та фахову види компетентності, що ґрунтуються на загальнолюдських, національних і педагогічних ідеалах і цінностях. Для їх формування має бути сучасна парадигма професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів, якою є, на нашу думку, суб'єктна парадигма. На основі її провідних вимог обґрунтовано суб'єктно-діяльнісний підхід, який сприймає особистість учня і педагога як суб'єкта життєдіяльності, навчальної та педагогічної діяльності, соціальної групи як суб'єкта спільної діяльності. Реалізація вимог цього підходу у системі вищої педагогічної освіти дає можливість визначити провідні завдання щодо професійної підготовки учителів початкових класів у дидактичній, виховній, методичній, культурно-просвітницькій, соціальній та інших різних сферах діяльності як майбутніх суб'єктів педагогічної діяльності. Це такі завдання:

1. Сприяти усвідомленню студентами, як майбутніми педагогами, свого інтелектуального, особистісного, суб'єктного, професійного та фахового видів потенціалу як підвалин формування і розвитку їх професійної суб'єктності у

системі педагогічної освіти, зрозуміти смисл своєї педагогічної діяльності, оскільки професія педагога є, на думку В.Е. Чудновського, однієї з самих «смислоутворювальних» [17, с. 84].

2. Створити сприятливі організаційно-педагогічні умови для професійного самовизначення студентів, як учителів початкових класів, у творчій навчальній діяльності та набуття суб'єктного досвіду майбутнього педагога; суб'єктний досвід представляет собой «актуалізовану… інформацію, яка виконує функцію управління іншими інформаційними процесами» людини' [8, с. 941], етап розвитку самосвідомості.

3. Системно формувати суб'єктну позицію та суб'єктне ставлення студентів щодо майбутньої педагогічної діяльності. Суб'єктна позиція учителя початкових класів – це його складна інтегративна характеристика як суб'єкта педагогічної діяльності в початковій школі, яка демонструє його «активно-вибіркове, ініціативно-відповідальне, перетворювальне ставлення» (Г.І. Аксенова) [3] до самого себе, до учнів, до педагогічної діяльності, світу та життя в цілому

О.О. Ліннік пропонує формування суб'єктної позиції майбутнього вчителя у два етапи, які визначені з урахуванням розвитку його суб'єктних характеристик, зокрема, активності, свободи вибору та відповідальності за нього, усвідомлення власної унікальності, розуміння іншого суб'єкта, саморозвитку. Це такі етапи

– етап аудиторної підготовки (цільове навчання в умовах організованого співробітництва на інтерактивних лекційних і практичних заняттях);

– етап позааудиторної підготовки (квазіпрофесійна діяльність в умовах виробничої практики) [9].

С.М. Годник обґрунтував технологічну модель розвитку суб'єктної позиції педагога [7], згідно з якою педагог у своєму становленні проходить три етапи розвитку суб'єктної позиції – об'єкт-суб'єктний, суб'єкт-об'єктний, власне суб'єктний. Відповідно цим етапам визначаються такі фази: об'єктна, суб'єктно-функціональна, суб'єктна, перетворювальна.

4. Цілеспрямовано розвивати у студентів провідні професійно важливі суб'єктні якості – самостійність, автономність, ініціативність, відповідальність,

рефлексивність, адекватне Я педагога, об'єктивна самооцінка тощо, які складають фундамент професійної суб'єктності будь-якого педагога та стимулірують суб'єктну активність; основна особливість такої активності педагога полягає у тому, що він особисто виступає ініціатором своєї активності в педагогічної діяльності.

5. Створювати і підтримувати умови для формування творчого індивідуального стилю майбутньої педагогічної діяльності учителів початкових класів; тут ми дотримуємося думки С.Л. Рубінштейна, який в діяльності бачив умови формування і розвитку людини як суб'єкта деятельности. Суб'єкт не тільки діє, перетворюючи предмет у відповідності з поставленими цілями, але і виступає в різних якостях в процесі і результаті її здійснення. У результаті діяльності, на думку С.Л. Рубінштейна, змінюються і об'єкт, і суб'єкт [14].

6. Комплексно і системно розвивати у навчальній діяльності ціннісно-мотиваційну, професійно-смислову, інтелектуально-операційну, емоційно-вольову та рефлексійну сфери психіки студента, необхідні для успішної саморегульованої педагогічної діяльності. Тут важливим є те, що суб'єктом педагогічної діяльності учитель початкових класів стновится тільки шляхом набуття «регуляторного досвіду» (О.К. Осницький), який забезпечує реалізацію суб'єктної активності, тобто досвіду саморегуляції і самоорганізації педагогічної діяльності. А ціннісно-мотиваційна, професійно-смислова, інтелектуально-операційна, емоційно-вольова та рефлексійна сфери психіки є психічними механізмами саморегуляції і самоорганізації педагогічної діяльності. На думку О.К. Осницького, регуляторний досвід має «компоненту структуру, яка у взаємодії забезпечує активну, усвідомлену, цілеспрямовану, вмілу та координовану з зусиллями інших людей позицію людини» [12].

Відповідно, майбутній учитель початкових класів у процесі набуття педагогічної освіти має набувати різні виду регуляторного досвіду, тобто кожен компонент регуляторного досвіду.

Перший основний такий компонент – це ціннісний досвід у педагогічній діяльності, оскільки педагогічні норми, цінності, ідеали та переконання

орієнтують студента у світі педагогічної професії та спрямовують педагогічну діяльність учителя початкових класів.

Наступний головний компонент – це рефлексивний досвід, без якого практично, ніякої суб'єктності, у тому числі й професійної, немає, оскільки педагогічна діяльність передбачає постійне усвідомлення своїх педагогічних дій і навчальних дій учнів, їх оцінювання, своєчасне корегування і визначення нових перспектив. Власне цей компонент сприяє актуалізації всіх компонентів регуляторного досвіду як у навчальній, так і в педагогічній діяльності. Водночас учитель має навчити учня рефлексувати, усвідомлювати свою навчальну діяльність та її результати, накопичувати власний досвід навчальної діяльності.

Третій компонент – досвід активізації своєї навчальної та в майбутньому педагогічної діяльності, тобто досвід їх самодетермінації.

Четвертий компонент – операційно-діяльнісний досвід як навчальної, так і квазіпрофесійної діяльності студентів як суб'єктів майбутньої педагогічної діяльності, зміст якого складають навчальні та педагогічні навички, вміння, здатності, а також здатність до їх саморегуляції.

П'ятий компонент – досвід суб'єкт-суб'єктної взаємодії зі учасниками навчально-виховного процесу спочатку в педагогічному ВНЗ, а згодом – в початковій школі, тобто набуття суб'єктного досвіду. В.В. Ягупов наголошує, що встановлення таких взаємин означає, що в центр уваги дидактичного процесу ставиться учень не як об'єкт навчання, а як суб'єкт, який стає зацікавленим, активним і повноправним учасником цього процесу [18, с.7].

О.Я. Савченко особливу увагу звертає на необхідність таких взаємин в початковій школі, яка підкреслює, що для сучасної дидактики характерним є перехід від переважання об'єкт-суб'єктної парадигми освіти до утвердження суб'єкт-суб'єктної. Тому на сучасному уроці навчальна взаємодія (викладання – учіння) має бути дитиноцентрованою, забезпечувати рух розвитку кожної дитячої особистості, вносити свою лепту у соціальну і освітню підготовку дітей. «Це середовище суб'єкт-суб'єктної і полісуб'єктної взаємодії. Вона ґрунтується на співпраці, співтворчості вчителя з учнями, набутті ними не лише пізнавального, а

й соціального досвіду, врахування впливу навчального змісту, предметного та інформаційного середовищ» [16, с. 12].

Формування професійної суб'єктності студентів здійснюється в процесі розгортання якісно своєрідних тимчасових етапів у їх навчальній діяльності, які пов'язані з різними сферами психіки. Суб'єктні властивості студентів виявляються у таких сферах психіки: 1) ціннісно-мотиваційній суб'єктності, що проявляється у ставленні до цілей, смислу і результатів навчальної і майбутньої педагогічної діяльності; 2) навчально-діяльнісній суб'єктності – у ставленні до завдань, змісту і процесу власної навчальної і майбутньої педагогічної діяльності; 3) навчально-професійній суб'єктності – у ставленні до педагогів, інших слухачів і до самого собі як до суб'єктів педагогічної діяльності; 4) навчально-рефлексивної суб'єктності – у ставленні до самого себе як до суб'єкта навчальної та майбутньої педагогічної діяльності.

Формування і розвиток професійної суб'єктності не відбувається миттєво, а проходить певні стадії: *стадія адаптації* – відбувається усвідомлення, самоусвідомлення, самооцінювання, самоорганізація й самодетермінація студентів як суб'єктів навчальної діяльності; *стадія диференціації* – усвідомлення і сприйняття індивідуальної неповторності кожним студентом, що має свій прояв в індивідуальному стилі навчальній діяльності; *стадія індивідуалізації* – це особистісне і професійне самоусвідомлення, адекватна самооцінка, культура самоорганізації й самоуправління своєю навчальною діяльністю та поступове формування індивідуального стилю майбутньої педагогічної діяльності; *стадія стійкого професійного самовизначення* – це сприйняття себя суб'єктом педагогічної діяльності в початковій школі, активне формування своєї професійної суб'єктності у процесі набуття педагогічної освіти.

Основними результатами цих процесів є:

– формування у слухачів *мотиваційно-спонукального компонента* майбутньої педагогічної діяльності та „входження" студентів в її специфіку в процесі навчальної діяльності, тобто це прийняття суб'єктної позиції учителя початкових класів і формування концептуальних основ майбутньої педагогічної

діяльності;

– формування *інтелектуально-знаннієвого компонента* в процесі навчальної діяльності, тобто системи педагогічних і вузькофахових знань щодо майбутньої педагогічної діяльності;

– формування і вдосконалення *виконавського компонента* в процесі навчальної діяльності, тобто операційно-виконавського складу майбутньої педагогічної діяльності;

– формування *рефлексивного-оцінювального компонента*, відпрацьовування рефлексивних дій при проектуванні навчальної діяльності, оперування з технологічними об'єктами, тобто формування рефлексивного складу майбутньої педагогічної діяльності.

Перспективні напрями подальших наукових пошуків: розроблення програми формування професійної суб'єктності студентів як суб'єктів майбутньої педагогічної діяльності в початковій школі.

Використана література

1. Абульханова К.О. Методологічне значення категорії суб'єкта для сучасної психології / К.О. Абульханова // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 37-51.
2. Абульханова К.А. Мировоззренческий смысл и научное значение категории субъекта / К.А. Абульханова // Российский менталитет: вопросы психологической теории и практики. – М., 1997. – С. 56-74.
3. Аксенова Г.И. Формирование субъектной позиции учителя в процессе профессиональной подготовки : дисс. д-ра пед. наук : 13.00.08 / Аксенова Галина Ивановна. – М., 1998. – 411 с.
4. Бондаренко О.Ф. Суб'єктність як етичний вимір: у пошуках вітчизняної традиції в психотерапії / О.Ф. Бондаренко // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 52-69.
5. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке (статья вторая) / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13, № 6. – С. 3–12.
6. Брушлинский А.В. Психология субъекта: Некоторые итоги и перспективы / А.В. Брушлинский // Известия Российской академии образования. – М., 1999. – С. 30-41.
7. Годник С.М. О методе концептуального моделирования вузовского педагогического процесса (на основе объектно-субъектного преобразования личности) / С. М. Годник // Вестник ВГУ. Проблемы высшего образования. – 2009. – № 1. – С. 49-59.
8. Дубровский Д.И. Субъективная реальность / Д.И. Дубровский // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М.: «Канон»1»» РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 939 - 943.
9. Ліннік О.О. Становлення суб'єктної позиції майбутнього педагога в освітньо-професійному середовищі ВНЗ / О.О. Ліннік // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка: Педагогічні науки. – 2010. – № 16(203), Ч. ІІ. – С. 137–143.

10. Липчанская И.А. Становление субъектного опыта ребенка 5-7 лет в условиях развивающей среды образовательного учреждения : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Липчанская Ирина Анатольевна. – Волгоград, 2003. – 20 с.

11. Осницкий А.К. Проблемы исследования субъектной активности / А. К. Осницкий // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 5-19.

12. Осницкий А.К. Регуляторный опыт, субъектная активность и самостоятельность человека. Часть 1 [Электронный ресурс] // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2009. – № 5(7). URL: http://psystudy.ru/index.php/num/2009n5-7/221-osnitsky7.html

13. Роменець В.А. Вчинок і повстання канонічної психології / В.А. Роменець // Людина. Суб'єкт. Вчинок: Філософсько-психологічні студії / За заг. ред. В.О. Татенка. – К.: Либідь, 2006. – С. 11-36.

14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб.: Питер Ком, 1998. – 688 с.

15. Савченко О.Я. Вивчення особистості молодшого школяра як передумова успішної організації його навчальної діяльності індивідуальних особливостей учнів / О.Я. Савченко // Початкова школа. – 2012. – № 3. – С.1-6.

16. Савченко О.Я. Сучасний урок: суб'єктність навчання і варіативність структури / О. Я. Савченко // Початкова школа. – 2011. – № 9. – С. 11–15.

17. Чудновский В.Э. О некоторых прикладных аспектах проблемы смысла жизни / В. Э. Чудновский // Мир психологии. – 2001. – № 1. – С.81-89.

18. Ягупов В.В. Суб'єкт-суб'єктні взаємини в навчальному процесі / В.В. Ягупов // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного інституту ім. П.Д. Осипенко (Серія: Педагогічні науки) / [гол. ред. Гусєв В.І.]. — Запоріжжя : ВПК "Запоріжжя", 1999. — № 3-4. — С. 5-10.

Бекирова Адиле Рустемовна,
кандидат педагогічних наук
доцент кафедры начального образования ГБОУВО Республики Крым
«Крымский инженерно-педагогический университет»

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СУБЪЕКТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматриваются понятия «субъект» и «субъектность» учителя начальных классов, даётся анализ проблемы формирования профессиональной субъектности у будущих педагогов в системе педагогического образования. Представлены основные существенные характеристики будущего учителя начальных классов как субъекта творческой учебной деятельности. На основе ведущих требований субъектно-деятельностного подхода, который воспринимает личность учащегося и педагога как субъекта жизнедеятельности, учебной и педагогической деятельности, социальной группы как субъекта совместной деятельности, определены ведущие задачи по профессиональной подготовке учителей начальных классов в дидактической, воспитательной, методической, культурно-просветительской, социальной и других различных сферах деятельности как будущих субъектов педагогической деятельности. Охарактеризованы основные субъектные свойства студентов - ценностно-мотивационная, учебно-деятельностная, учебно-профессиональная и учебно-рефлексивная виды субъектности, которые проявляются в отношении к самому себе как к субъекту учебной и будущей педагогической деятельности. Представлены основные стадии формирования и развития профессиональной субъектности - стадия адаптации, стадия дифференциации, стадия индивидуализации стадия устойчивого профессионального

самоопределения.

Ключевые слова: субъект; субъектность; формирования; учитель начальных классов; субъект педагогической деятельности; субъектные свойства; основные стадии формирования**.**

Bekirova Adile Rustemivna,
Ph.D, associate professor, assistant professor of elementary education
State budget educational institution of higher education in the
Republic of Crimea "Crimean Engineering and Pedagogical University"

THEORETICAL FOUNDATIONS OF PROFESSIONAL SUBJECTIVITY IN FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE SYSTEM OF TEACHER EDUCATION

Annotation. The paper presents the concept of "subject" and "subjectivity" on the primary school teachers, professional analysis of the problem of subjectivity formation of future teachers in the system of teacher education. The basic essential characteristics of a future elementary school teacher as a subject of creative learning activities. Based on the requirements of leading subject-activity approach that treats the individual student and teacher as the subject of life, training and educational activities, social group as the subject of joint activities defined key tasks for training primary school teachers in the didactic, educational , methodological, cultural prosvitnitskiy, social and other various fields as the future of educational activities. Characterize the basic properties subjective students - value-motivational, educational and activity, educational, professional, educational and reflective subjectivity species that occur in relation to himself as a subject for future training and educational activities.The basic stages of formation and development of professional subjectivity - the stage adaptation stage of differentiation and individualization stage stage of professional self-sustainable.

Keywords: the subject; subjectivity; formation; primary school teacher; an educational activity; subjective properties; main stages of formation.

Науковий консультант:
доктор педагогічних наук, професор Василь Васильович Ягупов

УДК 378.011.3 (73)

Харківська Алла Анатоліївна,
доктор педагогічних наук,
кандидат фізико-математичних наук, професор,
проректор з науково-педагогічної роботи
Харківської гуманітарно-педагогічної академії,
м. Харків

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ: СВІТОВИЙ ДОСВІД

Анотація. Розглянуто підходи зарубіжних країн щодо створення системи забезпечення якості вищої освіти. Визначено, що система забезпечення якості вищої освіти будується на засадах академічної свободи та автономії вищих навчальних закладів. Загальною тенденцією є дієвий контроль за якістю освіти з боку незалежних акредитаційних установ та самого вищого навчального закладу. Останній зосереджує свою увагу на забезпеченні якості організації та реалізації освітнього процесу.

Ключові слова: якість освіти, акредитація, вищий навчальний заклад, моніторинг якості освіти.

Глобалізація світової економіки торкнулась і сфери освіти. Сучасна освіта має готувати фахівців, компетентність яких визнавалася б у світовому освітньому просторі, тому для багатьох країн світу ключовим питанням стало забезпечення високої якості вищої освіти. Якість освіти визначається не тільки обсягом знань, але й параметрами особистісного, світоглядного, громадянського розвитку, при цьому проблема якості освітнього процесу розглядається з позицій загальнолюдської і соціальної цінності освіти. Саме ці чинники актуалізують проблему управління якістю освіти у вищому навчальному закладі.

У підсумковому документі Всесвітньої конференції з питань розвитку вищої освіти під егідою ЮНЕСКО (1998 р.) було подано таке визначення якості вищої освіти: «Якість у сфері вищої освіти є багатобічною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції й види діяльності: навчальні й академічні програми; наукові дослідження й стипендії; забезпечення кадрами; студентів; споруди; матеріально-технічну базу;

обладнання; роботу для суспільства й академічне середовище» [12].

Паралельно із загальносвітовим пошуком визначення основних складників якості вищої освіти відбуваються аналогічні процеси в Європі, США, Австралії та Азії. У публікаціях В. Гапон, А. Єрохіна, Є. Зеленова, В. Зінченко, А. Колота, Г. Красильникової, М. Кольчугіної, Л. Ляшенко, О. Тимошенко, С. Щенникова та інших науковців досліджується досвід інших країн світу стосовно цього питання. Оскільки процеси забезпечення якості вищої освіти в зарубіжних країнах мають певні відмінності, то вважаємо необхідним розглянути їх окремо.

Метою статті є дослідження підходів зарубіжних країн до проблем створення системи забезпечення якості вищої освіти.

Система забезпечення якості вищої освіти у США побудована на засадах академічної свободи та автономії закладів вищої освіти, поєднаних з відповідальністю перед замовниками освітніх послуг. Органи влади штатів і Федеральний уряд США мають мінімальний вплив на процеси забезпечення якості. Таким чином, сфера оцінювання якості вищої освіти є переважно саморегульованою, і така саморегуляція стимулюється ринком праці та ринком освітніх послуг. Забезпечення якості вищої освіти у США реалізується через процедури акредитації: акредитації освітніх програм і акредитації закладів вищої освіти. Акредитаційні установи здійснюють оцінку якості освітнього процесу на підставі результатів самооцінювання, проведеного закладом вищої освіти, та інтерв'ювання учасників освітнього процесу експертами. Акредитаційні стандарти, які розробляються цими установами, містять лише вимоги до результатів навчання у термінах набутих компетентностей. Основним критерієм оцінювання закладу є якість освітньої та наукової діяльності [1; 5].

Особлива увага приділяється створенню систем внутрішнього забезпечення якості освіти.

Серед усіх інших важливих елементів системи внутрішнього забезпечення якості освіти слід виділити три, специфічні саме для вищої

освіти США: незалежне оцінювання результатів навчання студентів; забезпечення академічної доброчесності (academic integrity) здобувачів освіти; система підбору викладацьких кадрів належить до виключної компетенції університетів. Основний критерій в оцінці роботи викладача – результати його професійної діяльності, в першу чергу наукові [2; 4].

Постійно діючий моніторинг якості університетської освіти в США, зазначає Т. Орленд, здійснюється на чотирьох рівнях – інституційному, регіональному, національному, міжнародному – і передбачає такі етапи: оцінка фактичного стану системи вищої освіти та чинників, які впливають на її стан; прогнозування розвитку та стану освітньої системи; оцінку прогнозованого стану та регулювання якості освіти для прийняття управлінських рішень. Моніторинг якості освіти в університетах США здійснюється за чотирма основними складовими: якість навчальних досягнень суб'єктів освітнього процесу; якість об'єкта надання освітніх послуг; якість процесу надання освітніх послуг; якість результату діяльності освітньої системи [8].

Рівень якості освіти визначається за 9 критеріями (якість навчальних досягнень абітурієнтів і студентів, якість педагогічного складу, якість ресурсного забезпечення, якість проекту освітніх послуг, якість допоміжних характеристик об'єкта надання освітніх послуг, управління (освітній менеджмент), якість роботи викладача в процесі навчання студентів, якість організації та здійснення навчального процесу, якість випускників). Основними методами моніторингу якості університетської освіти в США є тестування, опитування, анкетування, складання звітів [8].

До прогресивних ідей американського досвіду моніторингу якості природничо-наукової освіти в університетах США, на думку Т. Олендр, належать: відкритість результатів моніторингу як засобу мотивації студентів до навчання, а також отримання суспільством інформації про якість освіти; перехід до багатокомпонентної системи оцінювання діяльності ВНЗ незалежними агенціями; визначення середнього балу успішності, який

ґрунтується на диференційованому оцінюванні питомої ваги окремих навчальних дисциплін; запровадження практики само- та взаємооцінювання роботи викладачів; розширення показників моніторингу якості природничо-наукової освіти через включення до їх переліку таких: особистісні якості викладача у ставленні до студента; особистісні якості викладача як фахівця; матеріально-технічне забезпечення (навчальні аудиторії, обладнання, витратні матеріали); навчальні ресурси, бібліотечні фонди, інформаційне забезпечення; модернізація форм і методів навчання (запровадження в навчальний процес інтерактивних технологій і активних методів навчання); професійний успіх випускників завдяки отриманій освіті [8].

Європейські підходи до процесів, пов'язаних з якістю освіти, на думку Г. Красильникової, відрізняють такі особливості: реальна автономія європейських університетів, яка, крім академічних свобод, передбачає повну відповідальність ВНЗ за якість освітніх послуг; розподіл функцій моніторингу між державою та ВНЗ (моніторинг та прогнозування потреб ринку праці у кваліфікованих фахівцях бере на себе держава, в особі профільних міністерств, або незалежні дослідницькі організації); наявність в університетах внутрішніх систем забезпечення і моніторингу якості освіти, що гарантують оптимізацію, прозорість діяльності закладу, випереджальне задоволення запитів споживачів, вихід на якісно новий рівень викладання, підвищення конкурентоздатності ВНЗ, а отже і його рейтингу[6].

Європейські підходи до розбудови систем забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та європейському рівнях знаходяться у процесі еволюційного розвитку у взаємозв'язку з іншими ключовими інструментами реалізації Болонського процесу [9].

Системним підґрунтям для розбудови систем забезпечення якості вищої освіти на інституційному, національному та європейському рівнях слугують Стандарти і рекомендації із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, оновлена версія яких схвалена у травні 2015 року на конференції міністрів, відповідальних за розвиток вищої освіти, яка пройшла

у м. Єреван (Вірменія) [10].

Аналіз провідного досвіду функціонування систем забезпечення якості вищої освіти Фінляндії, Сполученого Королівства, Польщі, Швеції, Естонії та Нідерландів дозволяє зробити висновок, що ефективне забезпечення якості вищої освіти базується на системній основі. Останнє передбачає наявність чітких, зрозумілих і взаємоузгоджених законодавчих норм, інституційних форм, організаційних механізмів і процедур, спрямованих на вибудовування та реалізацію відкритих і довірливих стосунків між державою та закладами вищої освіти задля реалізації їх спільної відповідальності за надання якісної вищої освіти та її розвиток відповідно до вимог суспільства.

При цьому вибір університетської моделі внутрішнього забезпечення і моніторингу якості вищої освіти є прерогативою ВНЗ, які віддають перевагу власним розробкам та моделям, що ґрунтуються на міжнародних стандартах ISO серії 9000, принципах Європейського фонду управління якістю EFQM та засадах TQM. Згідно зі стандартом ISO 9004:2009 організація сама визначає аспекти та критерії оцінювання, виходячи із встановленого організаційного профілю. Найважливішою прогресивною відмінною рисою стандарту В. Новіков вважає не лише застосування самооцінювання для формування організаційного профілю й елементів системи управління якістю, але й застосування власних (індивідуальних) моделей самооцінювання.

Технології моніторингу ключових показників результативності ВНЗ європейських країн суттєво різняться, інформація про них не завжди є всебічною. Хоча внутрішнє забезпечення якості вищої освіти в переважній більшості європейських закладів підтримується моніторингом: викладання, освітніх програм, академічної успішності студентів, звітів зовнішніх екзаменаторів, а останнім часом – результатів навчання випускників, що оцінюються за такими критеріями, як: особистісна й професійна підготовленість до ринку праці, їх працевлаштування, кількість апеляцій, скарг на підготовку та інші [1; 7].

Канадські вищі навчальні заклади мають значний рівень автономії у

вирішенні питань підготовки фахівців, зокрема правил та критеріїв набору студентів, будь-яких питань організації, змістовного наповнення та функціонування навчального процесу. Проте держава, хоча й не здійснює прямого впливу на діяльність навчальних закладів, активно формує політику в галузі вищої освіти. Ця політика виявляється в проведенні акредитацій освітніх програм, яку здійснюють більше 20 спеціалізованих агенцій, що є членами Канадської Асоціації Акредитаційних Агенцій (АААС). Своєю діяльністю Агенція забезпечує якість професійної освіти в Канаді за рахунок удосконалення стандартів підготовки фахівців та процедур акредитації [10].

Також оцінку окремих аспектів якості професійної підготовки фахівців здійснюють різні асоціації університетів та Асоціація університетів та коледжів Канади (AUCC). Ці асоціації є посередниками між університетами, державою, галузями промисловості, місцевими органами влади та бізнес-колами. Національним пріоритетом, особливістю підготовки фахівців у Канаді та головним чинником якості вищої освіти є значна інтеграція науки та освіти. Саме тому, основним напрямом підвищення якості освіти у вищих навчальних закладах Канади є створення інтерактивного середовища з привалюванням активних методів навчання, що дозволяють вести самостійні дослідження та вирішувати професійно значущі проблеми, а також з використанням у навчальному процесі передового обладнання, передових технологій та матеріалів [11].

Серед основних напрямів удосконалення системи якості підготовки фахівців у Канаді визнається підвищення якості викладання; удосконалення системи оцінки якості вищої освіти та результатів навчання; перегляд національних пріоритетів освітньої політики в сфері вищої освіти відповідно до потреб глобальної економіки та необхідності соціальної згуртованості суспільства [12].

Водночас, у країнах східного партнерства (Російська Федерація, Республіка Казахстан та Киргизька Республіка) також відбуваються позитивні зміни, провідними з яких стали поява незалежних акредитаційних

служб, єдиних електронних систем освітньої статистики, моніторингу і оцінювання якості вищої освіти, постійний методичний супровід розроблення та впровадження внутрішніх систем моніторингу якості державними науково-дослідними структурами тощо. Разом з тим, системи моніторингу як складові забезпечення якості вищої освіти у ВНЗ цих країн потребують подальшого розвитку та вдосконалення.

Приклади, що наведені нами відносно забезпечення якості підготовки фахівців, свідчать про певні загальні риси систем якості вищої освіти різних країн, до яких відноситься: 1) оцінка з боку держави та громадських організацій якості діяльності вищих навчальних закладів щодо підготовки фахівців; 2) змістовна оцінка цієї підготовки з боку професійних організацій. Відмінності складаються у ступені участі держави в цьому процесі, а також акцентуванні уваги на тих аспектах, які, на думку експертів з оцінки якості в кожній країні є визначальними в досягненні високого рівня якості підготовки фахівців. Для США – це результати навчання та якість професорсько-викладацького складу, для Канади – це високий рівень інтеграції навчальної та дослідної діяльності, для європейських країн – використання в навчальному процесі передових педагогічних технологій, що забезпечують ефективну взаємодію учасників навчального процесу та саморозвиток студентів.

У цьому контексті цікавою є інформація надана Міжнародним банком реконструкції та розвитку. Так, у В'єтнамі, Бутані, Намібії, Замбії якість підготовки фахівців базується на рівні якості підготовки абітурієнтів; в Індії, В'єтнамі, Уругваї – на рівні ефективності взаємодії студентів та викладачів; в Уругваї та Уганді – на якості професорсько-викладацького складу тощо. Проте, усі країни, які були обстежені експертною групою МБРР, якість освіти пов'язують з чітко визначеними результатами навчання, які мають відповідати вимогам сфери професійної діяльності та суспільства. Відповідно до цього з урахуванням національних традицій вибудовується навчальний процес, у якому задіяні певні ресурси.

Експерти МБРР також вважають, що якість результатів підготовки фахівців необхідно оцінювати з різних аспектів, що буде висвітлювати недоліки організації навчального процесу, якість та обсяги задіяних ресурсів, якість змісту навчальних програм. Для цього необхідно, передусім, у самому навчальному закладі створити систему моніторингу якості навчального процесу, що дає можливість коригувати різнобічні аспекти освітньої діяльності ВНЗ.

Таким чином, проведений аналіз дає змогу констатувати, що в системі забезпечення якості вищої освіти зарубіжних країн обов'язковими учасниками також є держава, вищі навчальні заклади, громадські та професійні організації (асоціації). Завдяки досить дієвому інструменту контролю якості – акредитації – вони визначають можливість вищих навчальних закладів та запропонованих навчальних програм забезпечити якість підготовки фахівців. При цьому оцінюються різні аспекти діяльності ВНЗ, його ресурси та досягнення студентів.

Незважаючи на необхідність у сучасних глобалізаційних умовах, створювати регіональні та транснаціональні системи якості, які б ґрунтувались на загальних принципах та критеріях оцінки, все ж таки провідну роль у цьому процесі відіграють системи якості підготовки фахівців вищих навчальних закладів.

Ми суголосні з думкою Г. Красильникової, що зарубіжні моделі забезпечення і моніторингу якості вищої освіти можна використовувати як потужне джерело рекомендацій та стимулів, однак їх не слід бездумно копіювати та переносити у вітчизняний контекст, відтак зусилля вищих навчальних закладів мають бути спрямовані на конструювання власних систем. Водночас, моделі та механізми моніторингу мають: базуватися на традиціях і культурі забезпечення якості вищої освіти країни або навіть окремого ВНЗ; не зводитися до формальних процесів, а містити набір інституційних та індивідуальних підходів до організації моніторингу, кінцевою метою якого є формування «культури якості» [6].

Завдяки новому Закону «Про вищу освіту», побудова локальних систем забезпечення якості освіти тепер стає обов’язковою для вищих навчальних закладів.

Діяльність вищого навчального закладу щодо розроблення системи внутрішнього забезпечення якості освіти на основі концепції TQM передбачає: проведення проблемного аналізу стану освітнього процесу за схемою: результати – освітній процес – умови; орієнтацію всієї діяльності вищого навчального закладу на мету освіти,що має відображати потреби суспільства, від задоволення яких залежить його конкурентоспроможність; безперервне вдосконалювання й підвищення якості всіх процесів освітньої діяльності; забезпечення участі всього професорсько-викладацького складу вищого навчального закладу, а також студентів у вирішенні проблем якості освіти; створення системи мотивації якості освіти на всіх рівнях: студент – викладач – керівник; розробку й використання сучасних технологій якості освіти; організацію внутрішньовузівської системи підвищення кваліфікації викладачів і керівників підрозділів з питань управління якістю освіти; створення системи моніторингу якості освіти на основі об'єктивних показників стану якості й оцінки тенденцій її зміни; формування інформаційного забезпечення управління якістю освіти.

Отже, на нашу думку, розбудова потужної та відповідальної національної системи забезпечення якості вищої освіти відповідно до світових орієнтирів передбачає: органічне поєднання зовнішньої та внутрішньої систем забезпечення якості вищої освіти через процедури акредитації х навчальних закладів; підвищення компетентності науково-педагогічних працівників щодо сучасних моделей, механізмів та інструментів забезпечення якості; розроблення та реалізації на рівні кожного закладу вищої освіти інституційних систем забезпечення якості відповідно до міжнародних стандартів ISO серії 9000, принципів Європейського фонду управління якістю EFQM,стандартів і рекомендацій із забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти, їх апробації та вдосконалення задля

забезпечення максимальної адаптації до локальних умов; забезпечення публічності інформації про результати моніторингових досліджень якості освіти на інституційному, регіональному і державному рівнях; усунення дублювання моніторингових процедур у різних процесах державного контролю якості вищої освіти, їх скорочення і спрощення.

В умовах децентралізації та демократизації управління вищою освітою має встановитися реальна автономія ВНЗ, в межах якої однією з академічних свобод стане право і обов'язок навчальних закладів розроблення власних (індивідуальних) систем забезпечення якості вищої освіти на підґрунті результатів внутрішнього моніторингу якості освіти.

Використана література

1. Аннєнкова І.П. Застосування принципів концепції «загального управління якістю» у ВНЗ / І.П. Аннєнкова // International Scientific Journal Acta Universitatis Pontica Euxinus. – Special number. – VII Міжнародна конференція «Стратегія якості у промисловості і освіті» (3–10 червня 2011 р., Варна, Болгарія): Матеріали у 3-х томах. – Том І. – Дніпропетровськ-Варна, 2011. – С. 621–624.
2. Галаган А.И. Особенности организации и функционирования системы образования Канады / А. И. Галаган, О. Д. Прянишникова. – М.: НИИВО, 2001. – Вып. 9. - 72 с.
3. Зарішняк І.М. Контрольно-оцінювальний компонент кредитно-модульної технології навчання у ВНЗ / І.М. Зарішняк // Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки. – Вип. 147.– Черкаси, 2009. – С.121-126.
4. Зарішняк І.М. Критерії оцінювання навчальних компетенцій студентів за кредитно-модульної системи / І.М. Зарішняк // Славянская педагогическая культура: научно-теоретический журнал МСАО им. Я.А. Коменского. – №9, - 2010. – С. 124-130.
5. Зінченко В.О. Розв'язання проблем якості підготовки фахівців у США та інших країнах світу / В.О. Зінченко // Вісник Житомирського державного університету. Педагогічні науки. – 2011.– Випуск 60. –- С.73-78
6. Красильникова Г.В. Моніторинг якості професійної підготовки інженерів швейної галузі у вищому навчальному закладі: теоретичні та методичні засади : монографія / Г.В. Красильникова; за наук. ред. Л.Б. Лук'янової. – Хмельницький : ХНУ, 2015. – 543 с.
7. Новіков В. Аналіз основних положень ISO 9004:2009/ В. Новіков // Стандартизація, сертифікація, якість. – 2010. – №6. – С. 41-45.
8. Олендр Т.М. Моніторинг якості природничо-наукової освіти в університетах США: автореферат дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.М. Олендр. – Тернопіль, 2011. – 22 с.
9. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд / Укладачі: Добко Т., Золотарьова І., Калашнікова С., Ковтунець В., Курбатов С., Линьова І., Луговий В., Прохор І., Рашкевич Ю., Сікорська І., Таланова Ж., Фініков Т., Шаров С.; за заг. ред. С. Калашнікової та В. Лугового. – К. : ДП «НВЦ «Пріоритети», 2015. – 84 с.

10. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (ESG). – К.: ТОВ “ЦС”, 2015. – 32 с.
11. 12. CMEC. Report on Policy Issues for the Future prepared for the September 2005 Meeting of Chief Executive Officers of the Education Ministries in OECD countries.
12. UNESCO. Policy Paper for Change and Development in Higher Education. – Paris, 1998.

Харьковская Алла Анатольевна
доктор педагогических наук,
кандидат физико-математических наук, профессор,
проректор по научно-педагогической работе
Харковской гуманитарно-педагогической академии,
г. Харьков

МОНИТОРИНГ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ: МИРОВОЙ ОПЫТ

Аннотация. Рассмотрены подходы зарубежных стран к созданию системы обеспечения качества высшего образования. Определено, что система обеспечения качества высшего образования строится на основе академической свободы и автономии высших учебных заведений. Общей тенденцией является действенный контроль за качеством образования со стороны независимых аккредитационных учреждений и самого высшего учебного заведения. Последний сосредоточивает свое внимание на обеспечении качества организации и реализации образовательного процесса.

Ключевые слова: качество образования, аккредитация, высшее учебное заведение, мониторинг качества образования.

Kharkivska Alla A.,
doctor of Education, professor of education department,
pro-rector of research and educational work
Municipal establishment Kharkiv Humanitarian and
Pedagogical Academy of the Kharkiv Regional Council

MONITORING OF EDUCATION QUALITY IN HIGHER EDUCATION: WORLD EXPERIENCE

Annotation. The approaches of foreign countries to the establishment of quality assurance system of higher education are examined. It was determined that the system of quality assurance based on the principles of academic freedom and autonomy of higher education institutions. The common tendency is an effective control of the quality of education on the part of independent accreditation institutions and the educational establishment itself. The former draws its attention on the organization and effective realization of the educational process.

Key words: quality education, accreditation of higher education, monitor the quality of education.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 371.20:351.851

Кухарчук Петро Михайлович,
кандидат наук з державного управління, доцент, професор кафедри
суспільно-гуманітарних дисциплін Комунального закладу
Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Плосков Віктор Олександрович,
кандидат історичних наук, професор кафедри
суспільно-гуманітарних дисциплін Комунального закладу
Житомирського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти

РЕФОРМУВАННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ НА РЕГІОНАЛЬНОМУ РІВНІ

Анотація. Важливим завданням реформування системи професійно-технічної освіти на регіональному рівні є вироблення ефективних механізмів державного управління. Оскільки реформування професійної освіти являє собою погоджену позицію уряду України, то для досягнення визначеної мети необхідно вдосконалити механізми управління на рівні законодавчої ініціативи і використання владних повноважень.

Ключові слова: система професійної освіти, механізми державного управління, ринок праці, регіональний механізм.

Постановка проблеми. Проведення реформування системи професійної освіти в Україні свідчить, що основний акцент робився на формулювання пріоритетів державної політики, а не на принципах їх реалізації, проте, одне без одного неможливе. Дослідження державного управління професійно-технічною освітою, в контексті реформування на регіональному рівні, встановило доцільність вдосконалення існуючих механізмів державного управління.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Дослідження механізмів державного управління системами освіти найбільш розвинених країн відображено у працях Н. Абашкіної, А. Власюка, Г. Дмитренко, І. Зязюна, С. Калашнікової, І. Ковчиної, К. Корсака, М. Лещенко, О. Локшиної, В. Лугового, С. Майбороди, В. Медведя, Б. Мельниченка, В. Олійника, Л. Пуховської, А. Парінова, А. Сбруєва, І. Тараненка та ін.

Аналіз наукових джерел з теми дослідження вказує на відсутність комплексного вивчення проблем реформування управління професійною освітою на регіональному рівні в Україні, зокрема його механізмів, залучення громадськості, соціальних партнерів, роботодавців.

Формування цілей статті. Темп змін зовнішнього середовища суттєво перевершує темп змін в управлінні. Ліквідація цього розриву можлива за рахунок впровадження ефективних управлінських механізмів, які, з одного боку, враховують національний історичний досвід розвитку управління, а з іншого – є відповіддю на ринковий виклик сучасності. Як було зазначено раніше, підвищення ефективності реформування професійної освіти потребує відповідної санації існуючих механізмів державного управління. На нашу думку, це можливо завдяки посиленню пріоритетності євроінтеграційного вектора кожного з них, та у разі необхідності, доповнення системи державного управління професійно-технічної освіти (ПТО) новими механізмами. Під євроінтеграційними вектором розуміється напрямок вдосконалення механізмів з урахуванням європейського досвіду застосування механізмів управління.

Оскільки реформування професійної освіти являє собою погоджену позицію уряду України, то для досягнення визначеної мети необхідно вдосконалити механізми управління на рівні законодавчої ініціативи і використання владних повноважень.

Виклад основного матеріалу дослідження. *Політичний механізм.* Світова практика в країнах з перехідною економікою потребує від політиків і місцевої влади постійного визначення власних повноважень і сфери відповідальності місцевих органів влади. Що стосується системи ПТО України, то політики повинні адаптувати національні інтереси розвитку ПТО до регіональних та місцевих умов. Вони повинні не тільки виконувати державну політику, прийняту на загальнодержавному рівні, а і розвивати здібності до вироблення регіональної політики.

Але в умовах політичної нестабільності, політичної кризи, коли призначення керівників всіх ланок залежить від належності претендента до тієї чи іншої партії, кожна партія лобіює призначення своїх однопартійців, нехтуючи кадровим резервом, професійною підготовкою.

На нашу думку, політикам необхідно позбавитись практики залучення системи ПТО до політичних маніпуляцій. Реформування системи ПТО, яка

перебуває в кризовому стані, потребує розуміння та вироблення взаємоузгоджених дій всіх гілок влади в Україні та учасників політичного процесу. Відкладення реформ в системі ПТО, може привести до непоправних наслідків, втрати національної безпеки України. Незавершеність політичної реформи в Україні ускладнює вироблення адекватної політики розвитку системи ПТО, яка потребує від політиків [1, с. 48]: узгоджених і рішучих кроків у напрямку підвищення рівня видатків на систему освіти в державному і місцевих бюджетах. Навчанням повинні бути охоплені всі діти з будь-якими можливостями, діти з вадами здоров'я, представники етнічних/мовних меншин чи вихідці із бідних родин, безробітні, учасники АТО.

Необхідно робити акцент не на політичну легітимність державного управління, а на професіоналізм, вироблення спільної узгодженої системної політики реформування ПТО, яка повинна слугувати реальним цілям ПТО. Це в свою чергу вимагає перебудови державної політики, переходу до державно-громадської системи управління ПТО, введення вимірювальних критеріїв оцінки освітніх послуг, залучення громадськості до вироблення політики розвитку ПТО.

Важливим політичним механізмом повинен стати аналіз державної політики ПТО, який повинен врахувати наступні зміни на ринку праці в Україні за останні десятиліття: зміни в характері роботи; скорочення рівня довготермінового рівня контрактного працевлаштування і ріст рівня самозайнятості; ріст безробіття серед тих, хто не отримав знань, необхідних в нових економічних умовах; дефіцит кваліфікованої робочої сили по причині невідповідності попиту і пропозиції; усвідомлення того, що принцип пожиттєвого працевлаштування застарів; зменшення великих підприємств супроводжується ростом кількості середніх і малих компаній; впливу нових інформаційно-комунікативних технологій; ріст внутрішньої і зовнішньої мобільності робочої сили.

З огляду на зазначене необхідно при виробленні державної, регіональної політики державно-громадського управління системою ПТО враховувати вищезазначені алгоритми. Це, на нашу думку, в умовах економічної кризи

уможливить подолання низькі зовнішньої ефективності ПТО, що є основною перешкодою на шляху розширення виробництва і модернізації економіки регіонів. Налагодить інтегративні зв'язки між ринком праці та ПТО, соціальними партнерами та громадськістю.

Започатковані ринкові механізми розвитку економіки в Україні, потребують від політиків аналізу управління двома системами ПТО, тобто системою яка існувала до моменту проголошення незалежності Україною, і системою, яка досить успішно існує в різних формах в розвинутих європейських країнах, з високим рівнем економічного, соціального розвитку, готує висококваліфікованих спеціалістів для ринку праці, пропагує ідею навчання протягом життя, має високий ступінь мобільності, не втрачаючи національного характеру з метою адекватного прийняття управлінських рішень.

Модель державно-громадського управління ПТО на регіональному рівні повинна здійснюватися шляхом чіткого перерозподілу повноважень між центральними і регіональними органами управління на користь регіонів та автономності управління навчальних закладів та визначення чіткого розподілу відповідальності за надання послуг ПТО між рівнями влади. В такому разі місцеві органи влади зможуть впливати на розмір податкових і неподаткових надходжень, які будуть формуватися на відповідній території і сплачуватися жителями і суб'єктами господарської діяльності. У жителів територіальної громади у такому разі виникатимуть стимули платити вищі податки для отримання якісніших освітніх послуг ПТО.

Фінансовий механізм. Впровадження моделі державно-громадського управління ПТО, на нашу думку необхідно розпочати з децентралізації управління ПТО, передання повноважень (функцій, компетенцій і відповідальності) від центрального уряду до місцевих урядів (органів місцевого самоврядування). Така передача повноважень має *супроводжуватись передачею відповідних фінансових ресурсів на виконання цих повноважень через запровадження місцевих податків або трансформації чи закріплення частини загальнодержавних податків за місцевими бюджетами,* що отримають нові

повноваження. Бюджетною децентралізацією також повинна бути передача повноважень від вищих органів управління до нижчих, наприклад, від регіональних до муніципальних або місцевих.

Одна з головних причин недостатньої ефективності чинної системи міжбюджетних відносин – відсутність чіткого визначення рівня децентралізації фіскальної системи (питомої ваги місцевих бюджетів у зведеному бюджеті, розподілу з фінансування витрат між рівнями влади, розподілу доходів між видами бюджетів), до чого Україна повинна прийти [2, с. 111].

Законодавчо закладені низькі видатки розвитку ПТНЗ не забезпечують зміцнення матеріально-технічної бази, оновлення основних фондів, уповільнюють видання підручників і навчальних посібників що відповідають вимогам нових державних стандартів ПТО.

Одним із принципів бюджетної системи України, за допомогою якого визначається, які послуги повинні надаватися на державному та місцевому рівні, є *принцип субсидіарності*, якій полягає у розподілу видів видатків між державним бюджетом та місцевими бюджетами, а також між місцевими бюджетами, що ґрунтується на максимально можливому наближенні надання суспільних послуг до їх безпосереднього споживача [3].

З метою чіткого й оптимального розмежування повноважень між державним, регіональним та місцевими рівнями управління ПТО, необхідно надати місцевим органам влади можливість *впливати на розмір податкових і неподаткових надходжень,* які формуються на відповідній території і сплачуються жителями і суб'єктами господарської діяльності. У жителів адміністративно-територіальних одиниць у такому разі виникають стимули платити вищі податки для отримання якісніших освітніх послуг (принцип територіальної прив'язки податків).

Важливим елементом фінансової підтримки розвитку системи ПТО повинні стати обласні, районні фонди ПТО. Фінансування фонду ПТО можливе за рахунок підприємств, які сплачують певний відсоток до загальнодержавного податку (податок від загальної заробітної плати робітників і службовців),

можливо ще встановити податок від загальної заробітної плати кожному підприємству, яке має п’ять і більше робітників – до регіонального фонду професійної освіти.

Перспективною формою фінансування підготовки фахівців ПТО вважаємо також участь в освітньому процесі приватних підприємств і комерційних структур, що може здійснюватися в різних ринкових формах у вигляді позик, кредитів, пільг, інвестицій і так чи інакше сприяти посиленню спрямованості навчання на конкретні запити виробництва з підготовки фахівців.

Посилаючись на досвід фінансування ПТО в розвинутих країнах, слід заохочувати і розвивати меценатство, спонсорство, опікування як важливе джерело фінансового забезпечення підготовки кадрів.

Подальша бюджетна децентралізація має відбуватися після змін у адміністративно-територіальному устрої країни, системі державного управління, соціального захисту, податковій системі.

Соціальний механізм. Система ПТО зазнає великий соціальний тиск, який на наш погляд, умовно може бути презентований такими основними складовими [4, с. 27]: переорієнтація системи освіти на потреби ринкової економіки і відкритого суспільства; боротьба з бідністю шляхом підвищення справедливості системи освіти; фінансування стабільності, якості й доступності системи освіти; більш ефективне використання ресурсів; перегляд системи управління і підпорядкування.

Одним з первинних аспектів аналізу ситуації, що склалася, у сфері ПТО є визначення потреби суб'єкта (в даному випадку ПТО) в його ідентифікації з політичними і соціально-економічними процесами, що відбуваються в країні. Як вважає В. Бурега, політична або краще сказати соціально-політична ідентифікація завжди пов'язана із самосвідомістю існування людини або групи в певному соціальному просторі, який більшою мірою визначається системою політичного або владного облаштування життя в даному просторі, тобто державною системою життя країни. Якщо ця система відповідає глибинним історичним і психокультурним архетипам даного простору, то поняття „країна” і „держава”

співпадають в повсякденній масовій свідомості. У протилежному випадку вони існують окремо і полягають у конфлікті, явному або латентному [3, с. 11]. Нажаль, сьогодні ще не знайшли застосування управлінські технології, які б забезпечували соціальну адекватність задачам, що стоять перед ПТО.

Актуалізації успадкованих і придбаних особливостей сучасної системи ПТО сприяє вплив ряду факторів, які визначені вимогами зовнішнього середовища (насамперед, соціальним оточенням) і які пред'являються до ПТО в контексті євроінтеграції. Головними серед них можна вважати такі: якість/ефективність: „підвищення якості та ефективності системи освіти і підготовки"; справедливість: „забезпечення рівного доступу до системи освіти і підготовки"; управління: „відкриття системи освіти і навчання для широкого світу" [4, с. 30]; оптимізація мережі ПТНЗ з урахуванням загальнодержавних та регіональних потреб; співпраця всіх соціальних партнерів у питаннях управління, адміністрування і фінансування; формування нового змісту ПТО згідно з європейськими стандартами; розширення підготовки кадрів зі спеціальностей, які забезпечують інноваційний розвиток національної економіки; підвищення добробуту суспільства; чітко визначити роль різних соціальних партнерів у контролі й гарантування якості ПТО; участь обласних, районних рад ПТО, громадських організацій, соціальних партнерів, органів місцевого самоврядування, регіональних та місцевих органів управління ПТО в моніторингу освітніх послуг ПТНЗ, а також у підборі й професійному розвитку персоналу.

Запропонований нами соціальний механізм управління покликаний удосконалити управлінські структури у сфері ПТО, привести їх в стан адекватності соціальним цілям реформи. Функціонування механізму ґрунтується на відповідності економічних ресурсів, які контролюються державою, регіонами, органами місцевого самоврядування, соціальними партнерами, громадськими організаціями та можливостях рішення соціальних задач і проблем конкретного соціуму.

Відповідно до європейської парадигми навчання протягом життя,

першочерговою метою є стимулювання в учнів бажання і пошуку можливостей вчитися поза навчальним закладом формальної освіти [4, с. 31].

Соціальну несправедливість неможливо подолати виключно одними політичними ініціативами в сфері ПТО. Без тісної співпраці соціальної, виробничої і освітньої сфери справедливості досягти неможливо. Оскільки в Україні заходи з досягнення справедливості стосуються не системи ПТО, а політики зайнятості та залучення громадян до суспільного життя (або боротьби з бідністю), їхня недостатня координація в різних сферах призводить до низької ефективності державної політики; відкритість системи ПТО перед: іншими сферами державної політики; соціально-економічним життям країни; громадськістю та бізнесом (соціальними партнерами); іншими країнами та світовою спільнотою.

Регіональний механізм. Децентралізація державного управління передбачає передання повноважень (функцій, компетентності і відповідальності) від центрального уряду до регіональних та місцевих органів самоврядування. Для системи державного управління в Україні, як і системи управління ПТО, цей процес є новим, тому дослідження цієї проблеми є надзвичайно актуальним як для центральних органів влади, так і регіональних.

Проблемою регіональної політики України є саме відсутність чітко визначених цілей і пріоритетів та, відповідно, невідпрацьованість інструментів впливу. У Концепції державної політики регіональної політики України несистемність політики у сфері подолання територіальної диференціації рівня економічного розвитку й можливостей соціального забезпечення громадян названо однією з важливих причин стримування соціально-економічного розвитку та стабільності у країні [5].

Складність сучасного соціально-економічного становища України не повинно сприйматись як ознака абсолютної неможливості вийти на провідні позиції розвитку системи ПТО. На думку М. Туган-Барановського, у розширенні виробництва важким є перший крок, проте внаслідок взаємозалежності усіх галузей промисловості розширення виробництва має тенденцію швидко

розповсюджуватися від одної галузі праці до іншої, поки не охопить усього народного господарства [6, с. 195–196]. Саме на здійснення важкого першого кроку – запуску механізму розвитку національної економіки на інноваційній основі – спрямовується застосування інституційних інструментів мобілізаційного розвитку.

Реформування подібної економіки підлягає сильній, рішучій і компетентній владі, яка спирається на довіру народу [7, с. 394–395]. Досвід КНР свідчить про важливість підтримки курсу реформ з боку населення. Формування системи індикативного планування розвитку ПТО України покликане створити передумови для подолання неодогмізму мислення [8, с. 262], проведення якісного зсуву теоретико-практичних пошуків, сприяти утворенню загальнонаціональної мобілізаційної ідеї [9, с. 29], максимальній консолідації суспільства на основі роботи владних структур з роз'яснення доцільності перетворень, нівелювати заспокоєність і задоволення досягнутим, насолодою багатством [10, с. 357] в успішних прошарків населення.

Аналіз регіональної політики ЄС засвідчує, що фінансова підтримка сприяння розвитку та структурному вирівнюванню економічно відсталих регіонів в цілому провадиться через структурні фонди. До них належать: Європейський фонд регіонального розвитку, Європейський соціальний фонд, Секція управління сільського господарства Європейського гарантійного фонду, Управління фінансових інструментів для сприяння розвитку рибальства, Фонд вирівнювання. Ми пропонуємо утворити загальнодержавний та регіональні фонди професійної освіти, що допоможе вирішити частково проблему обмеженості фінансових ресурсів.

Висновки. При виробленні стратегії реформування системи ПТО в Україні, необхідне усвідомлення політиками необхідності аналізу причин невиконання раніше прийнятих законів, доктрин, програм.

Децентралізація управління ПТО залежить від інших реформ, щонайбільше від адміністративно-територіальної, бюджетної та політичної реформи, які передбачають зміну системи органів влади в областях і районах та перерозподіл

повноважень між ними. Така залежність є слабким місцем процесу, оскільки шанси їх проведення найближчим часом і сприйняття громадськістю суттєво різні.

Обмежені територіальні експерименти виступатимуть ефективним інструментом для апробації механізмів реформування ПТО, які можуть бути у подальшому використані у національному масштабі.

Використана література

1. Джоната Крайтон. Взгляд на реформирование посткоммунистических школ./ Практическое руководство по государственной политике [Електронний ресурс] – К., 2002. – С. 45–48. – Режим доступу до ресурсу : http://www.icps.com.ua/doc/lg_rus/
2. Максюта А. А. Напрями вдосконалення міжбюджетних відносин в Україні / А. А. Максюта // Україна : формування основи для стабільного зростання. – Меморандум про економічний розвиток. – Світовий банк, 2004. – С. 111
3. Бурега В. В. Социально-адекватное управление: концептуализация модели : монография / В. В. Бурега. – Донецк, 2005. – 171 с.
4. Габор Халаш. Образовательная политика : новые вызовы и возможности [Електронний ресурс] / Халаш Габор // Практическое руководство по государственной политике. – К., 2002. – С. 26–36. – Режим доступу до ресурсу : http://www.icps.com.ua/doc/lg_rusr/.
5. Проект Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні. // Академія педагогічних наук України, Міністерство освіти і науки України, Міністерство праці і соціальної політики. – К., 2003. – 23 с.
6. Туган-Барановский М. И. Промышленные кризисы. Очерк из социальной истории Англии / М. И. Туган-Барановский. – К. : Наукова думка, 2004. – 368 с.
7. Пахомов Ю. Н. Как важно сесть в свою реформаторскую лодку, или парадоксы и бумеранги монетаристской святости / Ю. Н. Пахомов // Цивилизационные модели современности и их исторические корни. – К., 2002. – С. 390–400.
8. Симовьян С. В. Экономический успех : пути его достижения / С. В. Симовьян. – Х. : ИМП «Рубикон», 1996. – 384 с.
9. Социальные трансформации в России : теории, практики, сравнительный анализ / А. Н. Богаевская, Е. Н. Данилова, Л. М. Дробижева и др. ; под ред. В. А. Ядова. – М. : Флинта МПСИ, 2005. – 584 с
10. Вебер М. Аскетичний протестантизм і капіталістичний дух / М. Вебер // Соціологія. Загальноісторичні аналізи. Політика [пер. з нім.]. – К. : Основи, 1998. – С. 355–380.

Кухарчук Петр Михайлович,
кандидат наук по государственному управлению, доцент, профессор кафедры общественно-гуманитарных дисциплин Коммунального учреждения Житомирского областного института последипломного образования.

Плосков Виктор Александрович,
кандидат исторических наук, профессор кафедры общественно-гуманитарных дисциплин Коммунального учреждения Житомирского областного института последипломного образования.

РЕФОРМИРОВАНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕСИОНАЛЬНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА РЕГИОНАЛЬНОМ УРОВНЕ

Важной задачей реформирования системы профессионально-технического образования на региональном уровне является выработка эффективных механизмов государственного управления. Поскольку реформирование профессионального образования представляет собой согласованную позицию правительства Украины, то для достижения определенной цели необходимо усовершенствовать механизмы управления на уровне законодательной инициативы и использования полномочий власти.

Ключевые слова: система профессионального образования, механизмы государственного управления, рынок труда, региональный механизм.

Kukharchuk Petro,
candidate of sciences at public administration, associate professor, professor of the cathedra of social and humanitarian disciplines of Communal Institution
"Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate pedagogical education"

Ploskov Victor,
candidate of historical sciences, professor of the cathedra
of social and humanitarian disciplines of Communal Institution
"Zhytomyr Regional Institute of Postgraduate pedagogical education"

REFORMING OF SYSTEM OF PROFESSIONAL AND TECHNICAL EDUCATION AT THE REGIONAL LEVEL

An important task of reforming the system of vocational education at the regional level is to develop effective mechanisms of public Administration. As reforming of vocational education is the agreed position of the Government of Ukraine, to achieve the defined goal should be to improve the control mechanisms at the level of legislative initiative and using of the imperious powers.

Keywords: system of vocational education, mechanisms of public Administration, labour-market, regional mechanism.

Матеріали подано в авторській редакції

УДК 378.126+337.134: 371.11

Махиня Тетяна Анатоліївна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», м. Київ

ПРИНЦИПИ ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

Анотація. У статті виокремлено та охарактеризовано систему загально-дидактичних та специфічних принципів підготовки керівників навчальних закладів в умовах магістратури, що являє собою синтез дидактичних принципів навчання студентської молоді у ВНЗ та андрагогічних принципів навчання дорослих. Врахування даних принципів становить основу визначення змісту підготовки фахівця щодо реалізації виробничих функцій і можливості вирішувати завдання діяльності, а також забезпечує вибір відповідних технологій, засобів, форм і методів організації навчання.

Ключові слова: принципи, підготовка, ВНЗ, андрагогіка, магістрант, магістратура, управління навчальним закладом.

Постановка проблеми. Професійна підготовка керівників навчальних закладів в Україні здійснюється у системі вищої та післядипломної освіти відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом»» [12]. Діючий нині вітчизняний Стандарт, затверджений у 2006 році, визначає цілі та зміст професійної підготовки, а також вимоги до фахівця кваліфікації 12 «Керівник підприємства, установи та організації (у сфері освіти та виробничого навчання)» з узагальненим об’єктом діяльності «технології управління навчальним закладом». До об’єктивних чинників, що впливають на рівень компетентності керівників навчальних закладів, Стандартом віднесено наявність вищої освіти та стаж педагогічної діяльності (не менше п’яти років).

Затвердження Кабінетом Міністрів України у 2015 році переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти, дозволяє ВНЗ самостійно переглянути зміст підготовки керівників навчальних закладів спеціалізації «Управління навчальним

закладом» спеціальності 073 «Менеджмент» галузі знань 07 «Управління та адміністрування» з урахуванням специфіки управлінської діяльності майбутніх фахівців та сучасного стану розвитку науки. Як відомо з дидактики вищої школи, загальним орієнтиром для визначення змісту, засобів, форм і методів організації навчання у ВНЗ є принципи навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що різноманітні підходи до класифікації та визначення сутності загальнонаукові, психологічні, дидактичні принципи навчання у ВНЗ докладно розкривають в підручниках з педагогіки вищої школи І. Зайченко, А. Кузьмінського, З. Курлянд, Т. Туркот, М. Фіцули та інших. Проте в них мова йде про навчання у старшому юнацькому або студентському віці (17-23 роки).

Специфічні закономірності засвоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом у процесі навчальної діяльності, а також особливості керівництва останнього з боку професійного педагога, що передбачає визначення цілей, завдань, змісту, методів, форм, засобів залучення дорослого до оволодіння соціальним досвідом людства, його культурними цінностями, створення для цього оптимальних умов з метою забезпечення його потреб і потреб суспільства, лежать у полі зору андрагогіки. Вихідні положення андрагогіки, сформульовані С. Змеєвим, набули подальшого розвитку у наукових працях С. Вершловського, Б. Гершунського, І. Зязюна, В. Кременя, А. Кузьмінського, Н. Ничкало, В. Олійника, О. Пєхоти, Н. Протасової, Л. Сігаєвої, С. Сисоєвої, Т. Сорочан, Є. Тонконогої та багатьох інших. В цих працях увага зосереджена на проблемах методології освіти дорослих, особливостей підвищення їх кваліфікації та навчання в системі післядипломної педагогічної освіти. Питання професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ висвітлено у працях В. Берека та В. Жигірь.

Разом з тим, результати аналізу сучасних публікацій показали, що у педагогічній науці не виокремлено принципи підготовки керівників навчальних закладів у процесі здобуття ними вищої освіти за освітньою програмою «Управління навчальним закладом», які б дозволили врахувати як

принципи дидактики вищої школи, орієнтовані на підготовку керівників навчальних закладів в ВНЗ одразу після здобуття ними освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти «бакалавр», так і андрагогічні принципи навчання дорослих для студентів, що мають повну вищу педагогічну освіту та стаж педагогічної чи досвід управлінської роботи, який може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег.

Мета статті – виокремити принципи підготовки керівників навчальних закладів в умовах магістратури «Управління навчальним закладом».

Виклад основного матеріалу. Принцип (від лат. principium – початок, основа) – основа, на яку треба спиратися і якою необхідно керуватися [10].

Принципи навчання – вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання та, у свою чергу, визначають зміст, технології, засоби, форми і методи організації навчання [4; 6; 10;14; 15; 16]. Взаємопов'язані, взаємозалежні і взаємозумовлені дидактичні принципи утворюють певну систему вихідних дидактичних вимог, що визначають зміст підготовки фахівця до реалізації виробничих функцій і можливості вирішувати завдання діяльності.

Виокремлення принципів дидактики вищої школи в систему здійснюється з урахуванням специфіки процесу навчання у ВНЗ (збільшення самостійної роботи студентів; надання переваги інтелектуально-творчій діяльності та стимулювання самоосвіти самого студента; активізація науково-дослідної діяльності студентів; професіоналізація, пов'язана з майбутнім фахом, під час викладання майже всіх наук тощо) на основі закономірностей навчання, що відображають стійкі залежності між діяльністю педагога, діяльністю студента та змістом навчання.

Виходячи з названих особливостей, у різні періоди дослідники дидактики вищої школи висували на перший план, окрім загально дидактичних принципів науковості, цілеспрямованості, послідовності, системності, доступності, свідомості, активності, наочності, ґрунтовності, зв’язку з життям такі специфічні принципи як:

- забезпечення єдності в науковій і навчальній діяльності та теоретичній і практичній підготовки студентів (І. Кобиляцький, Т. Туркіт, М. Фіцула);
- єдності наукової і навчальної діяльності кафедр і викладачів (М. Фіцула);
- професійної спрямованості (А. Барабанщиков);
- професійної мобільності (Ю. Кисильов, Б. Лисицин та ін.);
- участі студентів у науково-дослідній роботі (М. Фіцула);
- проблемності (Т. Кудрявцев);
- емоційності та мажорності всього процесу навчання (Р. Нізамов, Ф. Науменко);
- урахування вікових, соціально-етичних та індивідуальних особливостей студентів (І. Кобиляцький, М. Дьяченко, Л. Кандибович, Т. Туркіт, М. Фіцула);
- творчої самостійності студентів та їх відповідальності за результати навчально-пізнавальної діяльності (Т. Туркіт) [4; 6; 10;14; 15; 16].

Досліджуючи теоретико-методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти, В. Берека виділяє комплекс принципів фахової підготовки майбутніх менеджерів освіти умовно поділених на:

- загальні (науковості, системності й послідовності, гармонізації процесу навчання, цілісності, мотивації, активності особистості, індивідуалізації навчання, розвиваючого навчання, практичної спрямованості; єдності свідомості й поведінки; наступності й систематичності; єдності педагогічних вимог комплексного підходу; ціннісного підходу; виховання в колективі позитивної мотивації, позитивного наслідування, практичної спрямованості);
- специфічні (цілісності, неперервності, інтегративності, міждисциплінарності, добровільності й доступності, варіативності; практичної спрямованості; спрямованості на розвиток ціннісно-мотиваційної сфери особистості; доцільності поєднання форм, методів та засобів навчання

і виховання, змісту і завдань професійної підготовки менеджерів освіти) [2].

Останнім часом було висунуто ідею про групу принципів навчання, що синтезують більшість підходів до їх виокремлення:

- орієнтованості вищої освіти на розвиток особистості майбутнього спеціаліста;
- забезпеченості безперервної освіти;
- інформатизації, технічної та технологічної забезпеченості освітнього процесу;
- відповідності змісту вищої освіти сучасним та прогнозованим тенденціям розвитку науки (техніки) і виробництва (технологій);
- оптимального співвідношення загальних, групових та індивідуальних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі;
- раціонального застосування сучасних методів та засобів навчання на різних етапах підготовки фахівців;
- відповідності результатів підготовки спеціалістів вимогам, що висуваються конкретною сферою їхньої професійної діяльності, забезпечення їх конкурентоспроможності [10; 15].

Ці принципи є основою при визначенні змісту підготовки керівників навчальних закладів в умовах вищого навчального закладу. Проте, у процесі навчання магістрант більшою мірою характеризується рядом специфічних особливостей як доросла людина. Ці особливості умовно можна об’єднати у три групи, пов’язані з:

- наявністю певного рівня управлінської компетентності (здійснення самоаналізу та самооцінки власної управлінської чи педагогічної діяльності);
- особистісним розвитком (соціальна, психологічна та фізіологічна зрілість; усвідомлення себе самостійною особистістю здатною до саморегуляції, самореалізації та самоствердження; наявність життєвого досвіду; фінансова незалежність; моральна, правова та соціальна

відповідальність);

− усуненням бар’єрів навчальної діяльності (тимчасова зміна статусу педагогічного працівника чи вже діючого керівника на роль студента; відсутність чи часткова втрата навчальних вмінь та навиків; важкість відмови від системи усталених, отриманих раніше знань, що застаріли; ускладнення з віком відношення до навчальної діяльності, досить «хворобливе» ставлення до перетворень у процесі навчання складених основних цінностей життя дорослого; упередження проти нововведень та змін через «обізнаність у всьому»; внутрішня невпевненість при зниженні своєї «професійної самооцінки» у процесі виникнення необхідності перебудови своєї діяльності).

Окрім того магістранту належить провідна роль у процесі свого навчання. Він має певний професійний досвід, який може бути використаний як важливе джерело навчання як його самого, так і його колег. В умовах заочної форми навчання магістрант з числа діючих керівників навчальних закладів розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання умінь, навичок, знань і якостей у власну управлінську діяльність, оскільки доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети, тому прагне до самореалізації, до самостійності, до самокерування й усвідомлює себе такою. При цьому навчальна діяльність дорослого учня значною мірою детермінується часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання. Процес навчання дорослого учня організований у вигляді спільної діяльності того, кого навчають, і того, хто навчає, на всіх його етапах: планування, реалізації, оцінювання і, певною мірою, корекції [5].

Підготовка керівників навчальних закладів за освітньою програмою «Управління навчальним закладом» в умовах магістратури повинна відбуватися з дотриманням правил організації освіти дорослих. М. Ноулз [1] визначає умови організації успішного навчання дорослих, серед яких:

формування сприятливого для успішного навчання мікроклімату; визначення потреб у навчанні; формування напрямів і цілей навчання; планування навчального процесу; розробка адекватних навчальних планів; забезпечення адекватних технологій здійснення безпосередньої навчальної діяльності; оцінювання досягнутих результатів та визначення нових потреб у навчанні.

Н. Протасовою сформульовано андрагогічні принципи навчання дорослих, які частково розвивають та корелюють з загальнодидактичними принципами навчання у вищій школі [13]. До них науковець відносить такі принципи: індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб; рівнево-кваліфікаційний; вікового підходу; створення умов та свободи вибору; проблемно-ситуативної організації навчання; стимулювання самоосвіти та самостійності у навчанні; спільної діяльності у процесі навчання; актуалізації результатів навчання.

Головними принципами формування змісту підготовки менеджерів освіти, на думку В. Жигірь, є: відповідність вимогам розвитку суспільства; врахування потреб і запитів особистості майбутнього менеджера освіти; інтелектуалізація змісту професійної підготовки; системність, систематичність, узагальненість, оперативність й гнучкість змісту освіти; прагматизація та інтеграція змісту професійної підготовки; фундаменталізація, гуманітаризація та варіативність змісту освіти; його структурна єдність на різних рівнях формування; цілісність та контекстність змісту професійної підготовки менеджера освіти [3].

Дані принципи недостатньо корелюють з андаргогічними принципами підготовки дорослих, проте можуть становити методологічну основу підготовки студентів до майбутньої управлінської діяльності в галузі освіти, що в ВНЗ реалізує через людиноцентричний, системний, синергетичний та компетентнісний підходи, які доповнюють один одного.

У ході вищевикладеного теоретичного аналізу наукової літератури та нормативних документів, що забезпечують професійну підготовку керівників навчальних закладів та досвіду такої підготовки в ДВНЗ «Університет

менеджменту освіти» за заочною формою навчання, нами виокремлено загальнодидактичні та специфічні принципи підготовки керівників навчальних закладів в умовах магістратури «Управління навчальним закладом».

До загальнодидактичних принципів підготовки керівників навчальних закладів в умовах магістратури нами віднесено наступні принципи: науковості, цілеспрямованості, систематичності, послідовності, доступності, наочності, зв'язку з життям, свідомості і активності у навчанні, ґрунтовності, єдності освітніх, виховних і розвивальних функцій навчання. В даному дослідженні пропустимо характеристику цих принципів, оскільки вони ґрунтовно висвітлені в літературі з педагогіки вищої школи [4; 6; 10; 14; 15; 16].

До специфічних принципів підготовки керівників навчальних закладів в умовах магістратури нами віднесено принципи: індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб; проблемно-ситуативної організації навчання; стимулювання самоосвіти та самостійності у навчанні; спільної діяльності у процесі навчання на основі коучингу; актуалізації результатів навчання.

1. *Принцип індивідуального досвіду та розвитку індивідуальних освітніх потреб* виявляється в необхідності врахування рівня сформованості управлінської компетентності кожного магістранта, його управлінського досвіду, типу установи, у якій він працює чи очолює в міжсесійному періоді для побудови власної освітньої траєкторії навчання.

Цей принцип також виявляється в стимулюванні науково-дослідної роботи студентів як важливого чинника ефективності професійної підготовки фахівців з вищою освітою, що реалізовується в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» у таких формах як:

- написання дипломних робіт, тематика яких відповідає науковим інтересам магістрантів та декомпозується із загальної наукової теми випускової кафедри та наукових інтересів викладачів з можливістю

продовження наукового дослідження в аспірантурі університету за спеціальністю 13.00.06 «Теорія і методика управління освітою»;

- написання наукової статті за результатами аналізу наукової літератури за темою магістерської роботи з дотриманням відповідних вимог;
- участь у щорічній студентський науково-практичній конференції у формі виступу, написання доповіді чи тез;
- залучення студентів до роботи громадських лабораторій на чолі із провідними науковцями ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» «Маркетингове управління навчальними закладами» (д.п.н., проф. З. Рябова), «Організаційна культура керівника навчального закладу» (д.п.н., проф. Г. Тимошко); «Компетентнісно орієнтоване управління навчальним закладом» (д.п.н., проф. І. Драч), планом роботи яких передбачені тематичні тренінги, семінари, ознайомлення з досвідом організації діяльності керівників навчальних закладів різних типів та форм власності тощо;
- проведення наукових пошуків у процесі проходження управлінської практики, що передбачає проведення SWOT та PEST аналізів управлінської діяльності, визначення шляхів удосконалення управління навчальним закладом написання відповідних науково обґрунтованих рекомендацій тощо;
- участь у науково-методологічних семінарах аспірантів та стажистів-дослідників кафедри.

2. *Принцип створення умов та свободи вибору,* що забезпечується можливістю вільного вибору дисциплін варіативної складової навчального плану підготовки магістрів.

Даний принцип виявляється також в гнучкості та варіативності змісту, форм і методів навчання, що забезпечує готовність магістрантів до здійснення професійної діяльності. В першу чергу, цей принцип забезпечується нормативною та варіативною складовою навчального плану підготовки фахівців за магістерською програмою «Управління навчальним закладом», нормативна складова включає перелік обов`язкових навчальних

дисциплін, визначених нині діючим Галузевим стандартом вищої освіти України «Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.00009 «Управління навчальним закладом»» [12].

Варіативна складова навчального плану підготовки керівників навчальних закладів в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» включає орієнтовний перелік дисциплін таких як «Управління освітніми системами: світовий досвід», «Теорія поколінь», «Гендерні аспекти в управлінні навчальним закладом», «Основи лідерства», «Професійна компетентність керівника навчального закладу», «Менеджмент створення подій та їх інформаційної підтримки», «Основи медіаграмотності», «Маркетингові комунікації професійної діяльності керівника навчального закладу», «Бізнес-планування освітньої організації», «Освітня політика», «Управління освітніми проектами», «Тайм-менеджмент керівника навчального закладу», «Організаційна діяльність керівника навчального закладу» тощо, серед яких студенти мають змогу обрати 6-7 предметів з урахуванням індивідуальних можливостей, запитів та потреб магістрантів, що дозволяє їм усвідомлено будувати процес власного професійного розвитку і брати участь в управлінні цим процесом.

3. *Принцип проблемно-ситуативної організації навчання* з орієнтацією на такі форми та методи, що стимулюють активність, допитливість, відшукання шляхів розв’язання управлінських ситуацій.

Даний принцип полягає у використанні при побудові змісту навчання конкретних життєвих управлінських ситуацій. Цей принцип виявляється у застосуванні таких методів навчання як розробка ділової документації, розв’язування управлінських ситуацій та розгляд прикладів із реального життя, зокрема аналіз скарг. Принцип зв’язку із життям передбачає, що майбутній керівник навчального закладу повинен систематично вивчати, знати власний та передовий досвід інших областей і країн, пов’язувати його з місцевими умовами, пропагувати і за відповідних умов впроваджувати його в практику.

4. *Принцип стимулювання самоосвіти та самостійності у навчанні*, за якого підготовка магістрантів відбувається внаслідок здійснення як контрою з боку викладача, так і постійного самоконтролю і самооцінки магістранта, з метою перевірки досягнутих результатів та приведення їх у відповідність із поставленими цілями, суспільно значущими нормами, правилами, еталонами, а також суб'єктивними вимогами та уявленнями.

Цей принцип передбачає опору на активність студентів при спрямовуючій та стимулюючій ролі викладача: той, хто навчається повинен бути суб'єктом творчої пізнавальної діяльності, який чітко усвідомлює ціль навчання, вміє планувати і організовувати свою роботу, здійснювати її самоаналіз і самоконтроль, усвідомлювати відповідальність за результати навчально-пізнавальної діяльності [15].

Треба зазначити, що принцип стимулювання самоосвіти та самостійності у навчанні стає особливо актуальним в умовах заочної форми навчання, коли приблизно 90% від загальної кількості годин, відведених на вивчення навчальної дисципліни, становить самостійна робота, що стає основним видом навчальної та складовою самоосвітньої діяльності. Організація самостійної роботи магістрантів заочної форми навчання реалізована через кредитно-модульну систему з використанням сучасних інформаційно-комунікативних технологій забезпечує можливості розробки завдань, побудованих на компетентнісній основі з урахуванням запитів і можливостей конкретного студента та сприяє інтерактивній взаємодії викладача і групи у ході консультативно-методичної роботи; дозволяє викладачу коригувати результати поточного виконання індивідуальних завдань та вносити відповідні зміни до навально-методичного забезпечення дисципліни тощо [9].

Окрім того, останнім часом набуває стрімких обертів увага до Педагогічного колеса Аллана Каррингтона як універсального інструменту для педагога XXI століття, що дозволяє пов'язати таксономію Блума, комп'ютерні додатки та сервіси з конкретними педагогічними задачами.

Колесо досить легко використовувати. Це проста схема, доступна кожному педагогу в його повсякденній роботі; вона може використовуватися для чого завгодно: від планування курсу, заняття, розвитку конкретних навичок, до написання освітніх цілей і проектування індивідуальних видів діяльності. Суть в тому, щоб користувач міг знайти за допомогою колеса краще вирішення поставлених перед ним завдань, ставлячи собі питання щодо вибору і методів [11].

5. *Принцип спільної діяльності у процесі навчання на основі коучингу* забезпечується спільною роботою викладача з магістрантами щодо планування та управління процесом та процедурами, які допомагають підвищити рівень їх готовності до впровадження управлінської діяльності.

Даний принцип полягає в індивідуальному тренуванні майбутнього фахівця для досягнення значимих для нього цілей, підвищення ефективності планування, мобілізації внутрішнього потенціалу, опанування передових стратегій одержання результатів тощо. В основі коучингу лежить використання спеціальних технологій, що допомагають організувати процес вільної комунікації, обміну думками і судженнями [8; 14].

Організована на основі коучингу самостійна робота магістрантів у міжсесійному періоді дає змогу викладачу не вчити їх наперед заданим «істинам», а підводити до самостійного прийняття професійно грамотного рішення завдяки реалізації своїх внутрішніх можливостей, дозволяє формувати навички поведінки у критичних ситуаціях, виявляти наявні здібності і нереалізований потенціал, окреслювати програму професійного розвитку й успішно виконувати її, а також створити всі можливі умови для самоосвітньої діяльності поза навчанням, зокрема збагатити діяльність новими способами виконання, розвинути професійну гнучкість й мобільність, навчитися чітко визначати цілі та пріоритети своїх підлеглих та реально керувати ситуацією.

Навчальна діяльність на основі коучингу ґрунтується на активності магістрантів та завжди сфокусована на прийнятті рішення, у визначенні

справжньої причини того чи іншого ускладнення та знаходження унікального виходу із ситуації. Це може стосуватися як зміщення акцентів на самому простому рівні роботи, так і перегляд погляду на події та обставини на більш глибинному рівні. Останнім часом дана технологія успішно застосовуватися в роботі з дорослими [14].

6. *Принцип актуалізації результатів навчання* полягає в невідкладному застосуванні на практиці набутих знань, вмінь та якостей за рахунок урізноманітнення форм і методів організації самостійної роботи та проходження управлінської практики в міжсесійному періоді, а також проведення власного наукового пошуку під час написання дипломної роботи.

Цей принцип дозволяє узгоджувати результати навчальної діяльності майбутніх керівників навчальних закладів з вимогами до його управлінської діяльності. Ми погоджуємося з думкою В. Маслова у застосуванні цього принципу до ефективного розвитку системи ППО, яка з урахуванням специфіки нашого дослідження полягає в тому, що реалізація данного принципу на практиці вимагає передусім налагодження й збагачення ефективного функціонування системи, надійної, аналітичної інформації (зворотного зв’язку) про процеси, що відбуваються в галузі управління дошкільною, шкільною, позашкільною, професійно-технічною та вищою освітою, з метою розроблення та прийняття управлінських рішень, спрямованих на регулювання, корекцію й подальший розвиток управлінських умінь майбутніх фахівців [7].

Висновки. Охарактеризовані нами групи загальнодидактичних та специфічних принципів підготовки керівників навчальних закладів в умовах магістратури «Управління навчальним закладом» утворюють органічну єдність, тісно взаємопов'язані, зумовлюють один одного, і являють собою синтез дидактичних принципів навчання студентської молоді у ВНЗ та андрагогічних принципів навчання дорослих. В процесі навчання викладач повинен керуватися всіма цими принципами.

Подальшого дослідження потребують питання визначення змісту

підготовки керівників навчальних закладів у процесі здобуття вищої освіти за освітньою програмою «Управління навчальним закладом», а також форм і методів навчальної та самостійної діяльності майбутніх фахівців на основі визначених принципів.

Використана література

1. Knowles M. S. The Modern Practice of Aduet Education. From Pedagogy to Andragogy / M. S. Knowles– Chicago, 1980
2. Берека В. Є. Теоретичні і методичні основи фахової підготовки магістрів з менеджменту освіти: дис. … д. пед. н. : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / В. Є. Берека – Київ, 2008. – 450 с.
3. Жигірь В. І. Теоретичні основи змісту професійної підготовки менеджера освіти у ВНЗ / В. І. Жигірь // Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 1. – С. 140-148.
4. Зайченко І. В. Педагогіка. Навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / І. В. Зайченко. – К. : Освіта України, 2006. – 528 с.
5. Змеев С. Андрагогика: теоретические основы обучения взрослых / С.Змеев. – М. : ПЕРСЕ, 2003. – 207 с.
6. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2011. – 488 с.
7. Маслов В. І. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти / В. І. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2010. – №1(16). – С.7-11.
8. Махиня Т. А. Тренінгові технології розвитку управлінських умінь керівника дошкільного навчального закладу / Т. А. Махиня. – Київ; Кіровоград: Центрально-Українське видавництво, 2010. – 82 с.
9. Махиня Т. А. Особливості організації самостійної роботи студентів заочної форми навчання в сучасних умовах / Т. А. Махиня // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – К., 2012. - Вип. 70. – Ч. І. – С. 198-202.
10. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін.; за ред. З. Н. Курлянд. – К.: Знання, 2005. – 399 с.
11. Перефразируя классическое: Педагогика первична, приложения вторичны. - Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: http://roachinthenet.blogspot.com/2016/03/blog-post.html#.V1QCxzWLTIU/ .
12. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 «Управління навчальним закладом». Галузевий стандарт вищої освіти України. – К. : Міністерство освіти і науки України, 2006. – 61 с.
13. Протасова Н. Г. Післядипломна освіта педагогів: зміст, структура, тенденції розвитку / Н. Г. Протасова– К.: ДАККО, 1998. – 171с.
14. Свирська Л. Стратегія і практика викладання, засновані на принципах навчання дорослих / Л. Свирська // Дитячий садок: управління; упоряд. Т. Вороніна. – К.: Шкільний світ, 2006. – 128с. – С. 62-78.
15. Туркот Т. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / Т. І. Туркот – К.: Кондор, 2011. – 628с.
16. Фіцула М. М. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / М. М. Фіцула. – К.: Академвидав, 2010. – 454 с.

ПРИНЦИПЫ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ

Махиня Татьяна Анатольевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры управления учебными заведениями и педагогики высшей школы Института менеджмента и психологии ГВУЗ «Университет менеджмента образования», г. Киев

Аннотация. В статье выделено и охарактеризовано систему общедидактических и специфических принципов підготовки руководителей учебных заведений в условиях магистратуры, которая являет собой синтез дидактических принципов обучения студенческой молодежи в ВУЗе и андрагогических принципов обучения взрослых. Учитывание этих принципов являет собой основу для определения содержания підготовки будующего руководителя ученого заведения, а также обеспечивает выбор соответствующих технологий, средств, форм и методов организации их обучения.

Ключевые слова: принципы, підготовка, ВУЗ, андрагогіка, магістрант, магістратура, упраление учебным заведеним.

Makhynia T. A.,
Ph.D., associate professor of management and pedagogic of higher school educational establishments department, Educational and Research Institute of Management and Psychology, SHEI «University of Educational Management», Kiev city

PRINCIPLES OF PREPARATION OF HEADS OF SCHOOL IN MAGISTRACY

Annotation. In the article the author singled out and described the system of general didactic and specific basis of preparation of heads of school in magistracy, which is a synthesis of didactic principles of student's training at the universities and andragogical principles of adult learning. Consideration of these principles is the basis for determining of the content of specialist's training for the implementation of production functions and ability to solve the tasks of activity. Also it provides a selection of appropriate technologies, tools, forms and methods of training.

Keywords: principles, training, university, andragogics, MA student, educational program, school management.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 378.046.4

Коліжук Ганна Вікторівна,
аспірант Донецького національного університету,
м. Вінниця

СУЧАСНИЙ СТАН ТА ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Сучасні освітні системи по всьому світу зазнають змін та перетворень. Це стосується питань змісту навчальних програм та матеріалів, освітніх технологій, засобів та форм навчання тощо. У світлі цих процесів актуальним стає питання неперервного підвищення кваліфікації педагогів, зокрема, у сфері використання інформаційно-комунікаційних технологій. Сучасний стан та проблеми розвитку професійної компетентності у сфері інформаційно-комунікаційних технологій на прикладі вчителів початкової школи проаналізовані у даній статті.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології, професійна компетентність, неперервна освіта, компетентнісний підхід, самоосвіта, професійний розвиток, комп'ютерна грамотність, мережеві технології.

Постановка проблеми. Національна освіта трансформується і адаптується відповідно до змін самого суспільства, адже сучасний ринок праці потребує не просто висококваліфікованого фахівця, який володіє необхідним обсягом знань, умінь і навичок, а й людину, здатну швидко реагувати та пристосовуватись до змін, орієнтуватись та взаємодіяти в інформаційному просторі, постійно вдосконалюватись відповідно до потреб соціуму. А тому одним з головних напрямів освітньої галузі є вдосконалення професійної компетентності педагогів, зокрема вчителів на засадах компетентнісного підходу.

Аналіз попередніх досліджень. Дослідженням проблем розвитку професійної компетентності педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти займались вітчизняні та зарубіжні науковці, серед них: Ф. Байбанова, Г. Богданова, І. Васютенкова, П. Воротникова, Р. Гільмєєва, І. Гришина, Ю. Картава, Ю. Линник, Н. Лісова, Н. Мурована, О. Онаць, М. Поліщук, В. Саюк, Е. Соф'янц, В. Стрельников, Л. Шевчук та ін. Вони вважають, що

дана проблема сьогодні досліджена недостатньо.

Метою статті є висвітлення стану та проблемних питань процесу розвитку професійної компетентності вчителя початкових класів у системі неперервної педагогічної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Виклад основного матеріалу. У сучасному світі компетентнісний підхід є шляхом оновлення освітньої реформи більшості розвинутих країн, а саме: Австрії, Великої Британії, Канади, Литви, Латвії, Нової Зеландії, Німеччини, Румунії, Угорщини, Франції та ін. Науковці пояснюють це тим, що саме життєво важливі компетенції дають змогу особистості орієнтуватись в інформаційному просторі, суспільстві, професійній сфері, займатися самоосвітньою діяльністю та ін.

Виникло актуальне питання удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних та керівних кадрів відповідно до нових освітніх потреб суспільства. Необхідність неперервного підвищення кваліфікації педагогів в умовах модернізації вітчизняної системи освіти та післядипломної зокрема, актуалізувала проблему розвитку професійної компетентності педагогів, у тому числі вчителів початкових класів. Дослідження показало, що актуалізація обумовлена наступними обставинами:

1) в умовах плюралізму важливо, щоб фахівець у галузі дошкільної та шкільної освіти орієнтувався в сучасних науково-педагогічних підходах, принципах, функціях щодо організації процесу навчання; міг не тільки використовувати й адаптувати готові методичні рішення, але й самостійно виконувати експериментальну, дослідницьку науково-методичну роботу;

2) саме професійна компетентність педагога забезпечує результативність процесу виховання та навчання дітей, оскільки дозволяє з наукової та практичної точки зору визначати й реалізовувати принципи, зміст, форми, методи і засоби інноваційної діяльності;

3) тільки в процесі розвитку професійної компетентності можна

сформувати стійкий інтерес педагога до плідної роботи з дітьми, зробити її ефективною, творчою, доцільною [2].

Обставини визначили, що організувати навчальний процес в інститутах післядипломної педагогічної освіти нелегко, адже слід враховувати багато факторів: циклічність навчання; неоднорідний склад слухачів за віковими, фізіологічними та психологічними характеристиками; досвід роботи; загальна культура, рівень професійної підготовки тощо. Система підвищення кваліфікації переважно звикла до методів традиційної педагогіки, яка не в силах запропонувати ефективні технології навчання дорослих у відповідності зі специфікою освіти саме цієї категорії слухачів. Сьогодні в інститутах післядипломної педагогічної освіти виконується певна робота з підвищення професійної компетентності вчителів початкових класів. В останні роки підвищився рівень якості цієї роботи за такими напрямами: кадрове забезпечення процесу післядипломної освіти (збільшення кількості кандидатів та докторів наук у структурах інститутів, залучення професорсько-викладацьких та наукових кадрів інших університетів, провідних фахівців до навчального процесу в системі післядипломної освіти та ін.); організація навчального процесу (певна увага особистісно-орієнтованим технологіям, орієнтація на виконання вчителями професійно-творчої функції, нові форми роботи) тощо. Ми погоджуємось з думкою І. Титаренко, яка вважає, що «подальший розвиток системи післядипломної освіти педагогів повинен відбуватися у напрямах гуманізації, динамічного співвідношення теоретичного і практичного навчання, підвищення інформаційної насиченості змісту освіти, андрагогізації процесу навчання, розвитку післядипломної освіти, що закономірно обумовлено тенденціями суспільного розвитку та розвитку системи неперервної освіти, невід'ємною складовою якої є післядипломна освіта педагогічних кадрів» [6, с. 9].

Зміни у системі післядипломної освіти зумовили тенденції до підвищення рівня комп’ютерної грамотності педагогів. У методичних рекомендаціях Міністерства освіти і науки України щодо організації

навчання вчителів з використання інформаційно-комунікаційних технологій визначені вимоги до рівня володіння інформаційно-комунікаційними технологіями. Кожний вчитель загальноосвітнього навчального закладу, незалежно від ступеня, типу, форми власності закладу та рівня своєї кваліфікації, повинен вміти орієнтуватися в інформаційному просторі, отримувати інформацію та оперувати нею відповідно до власних потреб і вимог сучасного високотехнологічного суспільства. А саме:

1. Створювати: текстові документи; таблиці; малюнки; діаграми; презентації.
2. Використовувати: Інтернет-технології; локальні мережі; бази даних.
3. Здійснювати: анкетування; діагностування; тестування; пошук необхідної інформації в мережі Інтернет.
4. Розробляти власні електронні продукти (розробки уроків, демонстраційний матеріал).
5. Поєднувати готові електронні продукти (електронні підручники, енциклопедії, навчальні програми, демонстраційні програми т. п.) у своїй професійній діяльності [7].

Практика засвідчила, що специфіці використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) як засобу професійного розвитку особистості вчителя приділяється незначна увага. Про те, що ця діяльність повинна носити систематичний характер говорять самі вчителі. У рамках виконання дисертаційного дослідження, було проведене анкетування вчителів початкових класів різних областей України. В опитуванні взяло участь 46 осіб. На запитання анкети «Інформацію якого змісту Ви шукаєте у науково-методичній та періодичній літературі, мережі Інтернет найчастіше?» більшість відповіли наступним чином (Рис. 1.).

З рисунку видно, що переважна більшість вчителів потребує допомоги щодо можливостей використання ІКТ (51 %), проходження он-лайн курсів, семінарів, тренінгів тощо (22 %); значно менше потребують розробки уроків та матеріалів до них (15 %), матеріалів перспективного педагогічного досвіду

колег (7 %); найменше вчителі шукають інформацію про новини та інновації у сфері освіти (5 %).



Рис. 1. Результати анкетування щодо запитів інформації педагогів

За даними анкетування, більшість опитаних респондентів проходили курси підвищення кваліфікації не більше 3-4 років тому. Але навіть їм важко пригадати теми лекцій, семінарів чи практичних занять, які були б для них цікаві, корисні, сучасні, матеріали з яких можна було б представити у своєму навчальному закладі, використовувати, поширювати, вдосконалювати.

На нашу думку, це пов’язано з порушенням комунікації між вчителем і системою післядипломної освіти. Безумовно, викладачі в інститутах висококваліфіковані, з науковим ступенем, значним багажем знань та більшість з них переважно мають досвід роботи у школі, проте як живе сучасна школа і чим дихає нинішній педагог, вони, на жаль, не мають уявлення. Адже поки вони проходили свій науковий шлях, все змінилось. Світ змінюється значними темпами, і освіта у цьому процесі не виняток. Те саме з точністю до навпаки можна сказати і про вчителів, особливо тих, хто не перший рік здійснює свою педагогічну діяльність. Дослідження показало, що вони набули досвіду роботи, оволоділи методикою викладання предмету(ів), знають своїх учнів і при цьому, мало хто розуміється, що відбувається за межами навчального закладу. Чи не щодня з’являються

новини у сфері освіти і науки: зміни та доповнення до нормативних документів, нові методики навчання і виховання, навчальні ґаджети, тренажери, програмні додатки тощо. Стільки інформації, що з нею неможливо впоратись одній людині. А тому, на нашу думку, вчителі потребують викладачів (науковців), які здатні „відфільтрувати" потік інформації і на курсах підвищення представити корисний витяг сучасних досягнень в галузі освіти. А науковці потребують вчителів (практики школи), адже теоретичні узагальнення, які не можна застосувати на практиці не несуть ніякої користі для суспільства. Шляхи налагодження взаємодії між системою післядипломної освіти та школою можуть бути наступні: спільні семінари, конференції з обміну досвідом, тренінги, відкриті уроки та лекційні заняття з подальшим обговоренням, майстер-класи, індивідуальні та групові консультації тощо.

Вчена О. Єльнікова у цій взаємодії бачить і ряд інших проблем. І всі вони криються у так званій державній монополії обласних інститутів післядипломної освіти на підвищення кваліфікації педагогічних працівників. А і справді, у Типовому положенні про атестацію педагогічних працівників, у п. 1.8. чітко вказано «Умовою чергової атестації педагогічних працівників є обов'язкове проходження не рідше одного разу на п'ять років підвищення кваліфікації ***на засадах вільного вибору форм навчання, програм і навчальних закладів***». [5]. Не дивлячись на це, місцеві органи управління освіти не приймають сертифікати та свідоцтва інших організацій як докази результатів навчання. Виходячи з цього Олена Вікторівна вказує на „проблемні" місця системи. „Як будь-яка монополія, ОІППО не мають стимулів розвитку та самовдосконалення і саме тому не виходять на нові науково-технічні рівні. Персонал ОІППО втратив темпи розвитку і почав сильно відставати від світових трендів. Інформація, яка подається в ОІППО для педагогів стала технічно, інформаційно та практично не актуальною, занадто теоретичною. Для більшості педагогів навчання в цих інститутах стало формальністю, яка накладає неминучі часові та фінансові витрати.

Більшість причин зниження якості ОІППО зрозуміла. Це і фінансова «дієта», і надлишкова бюрократизація, і недосконалі закони про післядипломну освіту, і низька заробітна плата викладачів (що не дозволяє їм достатньо читати літератури та обмежує спілкування із закордонними колегами)" [4]. Сенс в цих словах є. Можливо, системі неперервної освіти не вистачає конкуренції, реформування, а деяким її працівникам – мотивації, але ми не погоджуємось з думкою певного кола науковців, що інститути післядипломної освіти „вижили" себе і потребують ліквідації. Ми вважаємо недоцільним приєднання системи післядипломної освіти до класичних вищих навчальних закладів. Адже, це дві різні категорії, підходи, організація тощо. Поряд з цим, система післядипломної освіти не обмежується лише курсами підвищення кваліфікації, це організація і координація науково-методичної, навчальної роботи всіх закладів освіти у регіоні, конкурси , олімпіади, виставки різних рівнів, організація співпраці з методичними кабінетами, робота зі слухачами в міжкурсовий період, міжнародні освітні проекти тощо. А отже, система післядипломної освіти має право на повноцінне самостійне існування.

Науковець І. Воротникова у своєму дослідженні виокремлює перешкоди (зовнішні і внутрішні чинники) використання ІКТ. До зовнішніх віднесені: низька швидкість модернізації шкільних стандартів, низький рівень комп'ютеризації: недостатність обладнання, відсутність електронних засобів навчального призначення, відсутність можливості працювати з комп'ютером дома та доступу до Інтернет (в школі, дома), наявності необхідних освітніх ресурсів для професійного розвитку вчителів в регіоні на порталах та сайтах, дистанційних курсів. До внутрішніх чинників можна віднести ресурси і потенціали навчальних програм, баланс між „інноваційною схильністю" і протестним потенціалом проти інновації та соціально-демографічні показники: вік, стаж роботи [3].

Вивчення та аналіз наукових джерел показали, що розвиток професійної компетентності вчителя є неодмінною умовою й обов'язковою

складовою його професіоналізму. Разом з тим цей процес є складним і суперечливим. Він відбувається за індивідуальною траєкторією, що залежить у великій мірі від особистих якостей педагога: вольової сфери особистості, особливостей характеру, темпераменту, інтелектуальної сфери, потреб, рівня готовності педагога до впровадження змін у навчально-виховному процесі тощо. За твердженням І. Беха, керівництво формуванням професійної компетентності тільки тоді може дати позитивний результат, коли воно впливатиме на особистість не прямо, а через розгортання внутрішньої активності, через організацію її внутрішніх мотиваційних сил, що визначають поведінку. Конкретні механізми професійного розвитку є індивідуально-своєрідними і відповідають вихідним індивідуальним особливостям [1]. Ми погоджуємось з думкою Івана Дмитровича і вважаємо, що система післядипломної освіти в більшій мірі може стимулювати процес розвитку професійної компетентності вчителя початкової школи, аніж її розвивати.

Самоосвітня діяльність вчителя може включати науково-дослідну роботу за темою, опрацювання наукової, методичної та навчальної літератури, вивчення досвіду колег, участь у роботі методоб'єднань тощо. Разом з цим, ця робота не повинна зводитись лише до відновлення знань, отриманих у вищих навчальних закладах. Мова йде про оволодіння новітніми технологіями роботи, ознайомлення з результатами сучасних психолого-педагогічних досліджень, пошук шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розв'язання актуальних питань та проблем у практичній діяльності тощо.

Із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій розширюються і можливості педагогів у сфері самоосвіти: вчитель, який іноді не має доступу до потрібної літератури, наразі має сучасний засіб отримання, опрацювання, творчого використання здобутої інформації. Комунікація за допомогою електронної пошти, участь в чатах, форумах, вебінарах, майстер-класах, тренінгах, тематичних відеоконференціях, семінарах сприяє

віртуальному об'єднанню груп людей за інтересами. У мережі створюються професійні об'єднання і спільноти, які, професійно спілкуючись, мають можливості вдосконалити свої знання, використати їх на практиці, обговорити з колегами ті проблеми, які їх хвилюють тощо. І тут мова йде не лише про співпрацю в межах області чи країни, такі групи створюються і на міжнародному рівні.

За допомогою мережевих педагогічних співтовариств (віртуальних методичних об’єднань, клубів за інтересами, творчих груп тощо) вчителі активно заповнюють прогалини в своїй професійній діяльності: підготовка до уроків, спілкування з колегами, вирішення психологічних і педагогічних проблем, консультації з професіоналами, самоосвіта, можливість реалізації творчого потенціалу тощо.

Висновки. Інформаційно-комунікаційні технології в освітньому процесі підвищують його ефективність, сприяють всебічному і гармонійному розвитку особистості учнів, розкриттю талантів самих педагогів, вносять новизну і непередбачуваність у зміст, форми, методи і засоби навчання.

На нашу думку, самоосвіта вчителя є основною оптимальною формою підвищення професійної компетентності педагога, що полягає в оновленні та удосконаленні знань, умінь, навичок; узагальненні та систематизації педагогічного досвіду шляхом цілеспрямованої самоосвітньої роботи. Але і тут є умова: учитель повинен обов’язково пам’ятати про орієнтацію на потреби учня, а не особисті. Учитель повинен досягти успіху, щоб учні досягли його, і тоді його досягне держава та суспільство.

Використана література

1. Бех І.Д. Стадії професійної готовності вчителя / І.Д. Бех // Освіта. – 1999. – №11 (листопад). – С. 7-9.
2. Войцехівський М. Розвиток професійної компетентності педагога в умовах інноваційних змін у системі післядипломної педагогічної освіти / М. Войцехівський // всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. «Інноваційна діяльність педагога в умовах реформування шкільної освіти». – 2015. − Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: http://conf.kubg.edu.ua/index.php/courses/idpurso/index#.VZ-jA1_tmkp/ .
3. Воротникова І.П. Андрагогічні засади професійного розвитку вчителів засобами інформаційно-комунікаційних технологій / І.П. Воротникова // Електронний

збірник наукових праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти. Дидактика. Теорія та методика навчання. – 2011. – № 3/4. – Електронний ресурс. − Режим доступу до ресурсу: http://elibrary.kubg.edu.ua/3965/1/vorotnikova.pdf/ .

4. Єльнікова О.В. Реформування післядипломної освіти в рамках загальної реформи сучасної української системи освіти / О.В. Єльнікова. – Електронний ресурс. − Режим доступу до ресурсу: http://education-ua.org/ua/articles/346-reformuvannya-pislyadiplomnoji-osviti-v-ramkakh-zagalnoji-reformi-suchasnoji-ukrajinskoji-sistemi-osviti#comments/ .

5. Про затвердження Типового положення про атестацію педагогічних працівників: наказ МОН України N 930 від 06.10.2010 р. − Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1255-10/ .

6. Титаренко І.О. Післядипломна освіта вчителя початкових класів в системі методичної роботи загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / І.О. Титаренко. – К., 2005. – 22 с.

7. Щодо організації навчання вчителів з використання інформаційно-комунікаційних технологій (Лист МОНмолодьспорт № 1/9 − 493 від 24.06.11 р.) − Електронний ресурс. − Режим доступу до ресурсу: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/19837/.

Колижук Анна Викторовна,
аспирант Донецкого национального университета,
г. Винница

СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Современные образовательные системы по всему миру испытывают перемены и преобразования. Это касается вопросов содержания учебных программ и материалов, образовательных технологий, средств и форм обучения. В свете этих процессов актуальным становится вопрос непрерывного повышения квалификации педагогов, в частности, в сфере использования информационно-коммуникационных технологий. Современное состояние и проблемы развития профессиональной компетентности в сфере информационно-коммуникационных технологий на примере учителей начальной школы проанализированы в данной статье.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональная компетентность, информационно-коммуникационные технологии, компетентностный подход, самообразование, профессиональное развитие, компьютерная грамотность, сетевые технологии.

Kolizhuk Anna V.,
graduate student of the Donetsk National University,
t. Vinnitsa

CURRENT STATUS AND PROBLEMS OF DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE AREA OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Abstract. The modern educational systems around the world are changing and transformation. This relates to issues of curriculum content and materials, educational

technologies, means and forms of education. Continuous training of teachers, particularly in the area of information and communication technologies is actual today. Current status and problems of professional competence in the field of information and communication technologies on the example of primary school teachers analyzed in this article.

Keywords: information and communication technologies, professional competence, continuing education, competence approach, self-education, professional development, computer literacy, network technology.

Рецензент:
доктор педагогічних наук, професор кафедри управління та адміністрування
КВНЗ «Вінніцька академія неперервної освіти»
Н.В. Василенко

УДК 378.147

Бачієва Лариса Олександрівна,
кандидат педагогічних наук, старший викладач
кафедри педагогіки та методики професійного навчання,
Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків

ЗАСОБИ НАВЧАННЯ ОСНОВАМ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З МАШИН ТА АПАРАТІВ ХІМІЧНИХ ВИРОБНИЦТВ

Анотація. Сучасна система економіки висуває більш високі вимоги до підготовки фахівців у галузях промисловості в зв'язку з необхідністю їх подальшого розвитку. Одним зі шляхів підвищення ефективності та результативності навчання є розробка засобів, які дозволяють формувати знання й узагальнювати їх. Метою статті є теоретичне обґрунтування, розробка та опис засобів навчання основам наукових досліджень, які забезпечують формування й узагальнення дослідницьких знань і умінь. Стаття містить теоретичні положення та схеми двох моделей засобів навчання основ наукових досліджень майбутніх фахівців з машин та апаратів хімічних виробництв. Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку технології використання розроблених засобів у навчальній діяльності.

Ключові слова: основи наукових досліджень, засоби навчання, метод навчання, етапи дослідницької діяльності, узагальнення інформації.

Постановка проблеми. Стратегічні принципи освіти України, які визначені у законах "Про освіту", "Про вищу освіту", Національній доктрині розвитку освіти, передбачають інтеґрацію освіти з наукою і виробництвом, органічне поєднання освіти та науки. Слід забезпечити підготовку фахівців, які здатні до реалізації у своїй професійній діяльності наукової роботи з метою вирішення проблем промисловості, при цьому кінцевим продуктом такої діяльності повинні стати створені зразки нової техніки та технологій. Необхідність суттєвого вдосконалення підготовки фахівців на основі отримання досвіду дослідницької діяльності, формування та узагальнення знань та умінь обумовлює необхідність удосконалення засобів навчання, які це забезпечують.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблеми формування навчально-дослідницьких умінь розглядають в своїх роботах Ю. Бабанський,

І. Лернер, В. Сидоренко, А. Усова та інші; проблеми формування дослідницьких умінь під час вивчення інженерних дисциплін С. Артюх, Г. Горелікова, Т. Кокшарова, І. Кринецкий, В. Крутов, В. Мигаль, А. Нізовцев, Г. Шевелева та інші. Проблеми використання засобів навчання розкриті в роботах Л. Вигоцького, Є. Машбиця, С. Пальчевського, П. Підкасістого та інших.

Постановка завдання. Дана стаття має на меті розкрити теоретичні положення розробки засобів навчання, які дозволяють забезпечити навчання основам наукових досліджень майбутніх фахівців з машин та апаратів хімічних виробництв. Суттєвою особливістю підготовки цих фахівців є велика кількість обладнання, що вивчається ними (близька 200 типів). У рамках навчальної дисципліни "Основи наукових досліджень в галузі хімічних виробництв" студенти мають оволодіти уміннями щодо здійснення досліджень всього переліку обладнання, крім того бути готовими досліджувати нові технічні об'єкти, які створюватимуться в майбутньому. Отже, провідною ідеєю розробки засобів навчання є забезпечення формування та узагальнення дослідницьких знань і умінь тих, хто навчається.

Виклад основного матеріалу. Розробку засобів навчання слід здійснювати у відповідності до цілей, змісту та визначеного методу навчання. Наведемо характеристику методу навчання основам наукових досліджень майбутніх фахівців з машин та апаратів хімічних виробництв для розуміння його суті. Отже, метод управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів при навчанні основам наукових досліджень розроблено у відповідності до таких характеристик:

– метод побудовано на основі етапів здійснення дослідження технічних об'єктів хімічної промисловості (інформаційно-аналітичного, модельно-проектувального, експериментально-вимірюваного та оцінювально-рефлексивного), що забезпечує студентів системою умінь необхідних для виконання дослідницької роботи в майбутній професійній

діяльності;

– проведення узагальнення результатів виконання кожного з етапів дослідницької діяльності формує в студентів знання та уміння, які будуть використані при дослідженні будь-якого обладнання (машин та апаратів) галузі, що можуть представляти собою комплекси вже відомих об’єктів або вирізнятися новизною технічних рішень;

– підвищення рівня сформованості знань до поняттєво-аналітичного та продуктивно-синтетичного забезпечується шляхом узагальнення умінь й використання їх для вирішення дослідницьких завдань будь-яких технічних об’єктів галузі;

– реалізація методу управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів здійснюється при дослідженні технічних об’єктів хімічних виробництв у відповідності до існуючих проблем галузі, що забезпечує розкриття студентами проблем промисловості при вивченні дисципліни, сприяє розумовому розвитку студентів, формуванню самостійності та креативності.

На основі аналізу існуючих методик навчання основам наукових досліджень та методу управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів при навчанні основам наукових досліджень було визначено, що необхідно розробити засоби навчання, які забезпечать формування та узагальнення дослідницьких знань та умінь.

При цьому: “засоби навчання – це матеріальний або ідеальний об’єкт, який використовується викладачем або тими, хто навчається, для засвоєння нових знань” [7, с. 261]. У відповідності до складових засоби навчання можливо розподілити на матеріальні й ідеальні [7]. Матеріальні навчальні засоби: підручник, навчальний посібник, дидактичний матеріал, механічні візуальні пристрої, аудіо-засоби, аудіовізуальні, засоби, які автоматизують процес навчання тощо [6]. Ідеальними дидактичними засобами є вже засвоєні знання та уміння, які використовуються викладачами та студентами для успішного вивчення нової інформації.

Аналіз психолого-педагогічної літератури дозволив встановити такі класифікації засобів навчання: ідеальні (мова, письмо, схеми, креслення, діаграми); матеріальні (знаряддя праці, машини, обладнання), матеріалізовані (знакові об'єкти, схеми, креслення та інше) та ідеальні (образи об'єктів, знання) [1]. Представлення дидактичних засобів може здійснюватися у двох формах: вербалізація – мовне викладення навчального матеріалу, що містить аналіз і доказ та матеріалізація – представлення дидактичних засобів у вигляді матеріальних об'єктів.

Предметна галузь наукових досліджень забезпечується інтелектуальною діяльністю, оскільки дослідницькі уміння, відповідно до освітньо-кваліфікаційної характеристики та освітньо-професійної програми підготовки фахівців відносяться до групи знаково-розумових та предметно-розумових умінь. Наведене вище визначає необхідність розробки та впровадження матеріалізованих засобів навчання.

Для вивчення дисципліни "Основи наукових досліджень в галузі хімічних виробництв" необхідні дидактичні засоби, що містять декларативну та процедурну інформацію, яка забезпечить формування дослідницьких знань та умінь. Як зазначає М. Лазарєв: "… декларативні знання – це знання про факти та предметі, які пов'язані з концептуальними та образними репрезентаціями в пам'яті людини; процедурні знання – це знання про те, як виконувати ті чи інші дії"[4, с. 182].

Аналіз дидактичних засобів, що використовуються при реалізації методів навчання творчій діяльності (Г. Альтшулер [1], Б. Житник [3]), дозволив встановити їх основну особливість – покрокове управління діяльністю студентів і наявність інформації, яка є допоміжною.

Отже, для забезпечення реалізації вимог, що наведені в державних стандартах освіти в методиці навчання дисципліни "Основи наукових досліджень в галузі хімічних виробництв", необхідно розробити засоби навчання представлення образної та вербальної інформації, що наводять декларативні й процедурні знання.

У відповідності до того, що дослідницька діяльність полягає у виконанні окремих етапів, кожний з них має визначену кількість кроків, то і дидактичні засоби повинні бути побудовані на основі етапів та кроків здійснення дослідження. Діяльність дослідника є евристичною за своїми результатами, проте вона є технологічною, на основі цього слід представити студентам навчальну інформацію, що є допомогою для виконання кожного з кроків етапу дослідницької діяльності. Після виконання кожного з них необхідно провести узагальнення отриманих результатів.

Відповідно встановлених вимог до засобів навчання та розроблених структур методу управління навчально-пізнавальною діяльністю при навчанні основам наукових досліджень розроблено дві моделі дидактичних засобів. Наведемо характеристику моделі засобу (рис. 1).

Рис. 1. Модель засобу навчання основам наукових досліджень майбутніх фахівців з машин та апаратів хімічних виробництв

Дидактичний засіб містить назву етапу дослідницької діяльності та кроки його здійснення. Для забезпечення успішного виконання кожного з них студентам представлена навчальна інформація, що є допоміжною. Яка

складається з двох блоків. Перший блок містить характеристику

результатів виконання кроку дослідницької діяльності (узагальнені дані, які мають отримати студенти), другий блок – образну та вербальну інформацію, що є необхідною для його успішного здійснення. Реалізація моделі полягає в тому, що після виконання всіх елементів етапу дослідницької діяльності проводиться узагальнення результатів виконання кожного з них для всіх типових технічних об'єктів. Узагальнення здійснюється шляхом співставлення отриманих даних, визначення однакової інформації і відсіювання тієї, що відрізняється. Таким чином, проводиться узагальнення дослідницьких умінь кожного з кроків виконання етапу дослідницької діяльності, які реалізовані для всіх типових технічних об'єктів.

Отже, отримаємо модель дидактичного засобу, що забезпечує узагальнення дослідницьких умінь щодо типових технічних об'єктів хімічних виробництв на кожному з кроків здійснення етапів дослідницької діяльності.

Рис. 2. Модель засобу навчання основам наукових досліджень майбутніх фахівців з машин та апаратів хімічних виробництв

Розглянемо характеристику моделі засобу навчання (рис. 2). Як і в попередній моделі (рис. 1), він містить назву етапу дослідницької діяльності, здійснення якого проводиться при дослідженні, кожен етап розбито на кроки, послідовне виконання яких забезпечує реалізацію вказаного етапу; для забезпечення успішного виконання діяльності студентам запропоновано два блоки допоміжної інформації.

Однак суттєвою відмінністю моделі дидактичного засобу (рис. 2) є те, що виконання всіх кроків дослідницької діяльності здійснюється для кожного з типових технічних об'єктів. Процес їх виконання проводиться до тих пір, доки не будуть досліджені всі типові технічні об'єкти. Після чого здійснюється узагальнення дослідницьких умінь. Таким чином, отримаємо модель дидактичних засобів, що забезпечує навчання основам наукових досліджень і узагальнення умінь щодо типових технічних об'єктів після виконання всіх кроків дослідницької діяльності для кожного з них.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У роботі наведені

теоретичні положення щодо розробки засобів навчання основам наукових досліджень та представлені дві моделі таких засобів. Моделі засобів розроблені на основі покрокового представлення дослідницької діяльності та допоміжної інформації, що забезпечує формування та узагальнення дослідницьких знань та умінь. Подальші дослідження будуть спрямовані на розробку технології використання розроблених засобів у навчальній діяльності.

Використана література

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею: Введение в теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – Новосибирск, 1986. – 294 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Изд-во Смысл, 2005. – 136 с.
3. Житник Б.О. Методологічний порадник: форми і методи навчання / Автор-укладач Б.О. Житник. – Харків: Основа, 2005. – 128 с.
4. Лазарєв М.І. Полісистемне моделювання змісту технологій навчання загально інженерних дисциплін: Монографія / М.І.Лазарєв. – Х. : НФаУ, 2003. – 356 с.
5. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью / Е.И. Машбиц . – К. : Вища школа, 1987. – 224 с.
6. Пальческий С.С. Педагогика: навч. посіб. 2-е вид. / С.С. Пальчевский. – К.: Каравелла, 2008. – 496 с.
7. Педагогика / [под ред. П.И. Пидкасистого]. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 640 с.

Бачиева Лариса Александровна,
кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры педагогики и методики профессионального обучения,
Украинская инженерно-педагогическая академия
г. Харьков

СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ОСНОВАМ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО МАШИНАМ И АППАРАТАМ ХИМИЧЕСКИХ ПРОИЗВОДСТВ

Аннотация. Современная система экономики выдвигает более высокие требования к подготовке специалистов в отраслях промышленности в связи с необходимостью их дальнейшего развития. Одним из путей повышения эффективности и результативности обучения является разработка средств, которые позволяют формировать знания и обобщать их. Целью статьи является теоретическое обоснование, разработка и описание средств обучения основам научных исследований, обеспечивающих формирование и обобщение исследовательских знаний и умений. Статья содержит теоретические положения и схемы двух моделей средств обучения основам научных исследований будущих специалистов по машинам и аппаратам химических производств. Дальнейшие исследования будут направлены на разработку технологии использования разработанных средств в учебной деятельности.

Ключевые слова: основы научных исследований, средства обучения, метод

обучения, этапы исследовательской деятельности, обобщение информации.

Bachieva Larisa Alexandrovna,
PhD, chair of pedagogics and
method of professional studies,
Ukrainian engineer-pedagogical academy,
t. Charkov

LEARNING TOOLS BASED ON RESEARCH OF FUTURE SPECIALISTS IN MACHINES AND EQUIPMENT OF CHEMICAL PLANTS

Annotation. Modern economy system puts greater demands on the training of specialists in the industry due to the need for their further development. One way to improve the efficiency and effectiveness of the training is to develop tools that allow you to build knowledge and summarize them. The aim of the article is theoretical substantiation, development and description of the means of learning the basics of scientific research, ensuring the formation and synthesis of research knowledge and skills. The article contains theoretical principles and diagrams of two models of learning tools based on research of future specialists for machines and apparatuses of chemical manufactures. Further research will be aimed at the development of technologies developed by the use of funds in the educational activity.

Keywords: foundations of research, teaching aids, teaching method, stages of research, compilation of information.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 378.147

Баніт Ольга Василівна,
кандидат педагогічних наук,
докторант Інституту педагогічної освіти
та освіти дорослих НАПН України,
м. Київ

ВПЛИВ ПРОЦЕСІВ ГЛОБАЛЬНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ ТА ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕРСОНАЛУ

Анотація. Проаналізовано вплив глобалізаційних процесів та новітніх інформаційно-комунікаційних технологій на професійний розвиток персоналу за такими напрямами: інформатизація освіти, інноваційні форми та методи навчання, організація, що навчається, інтеграційні міжорганізаційні новоутворення. Інформатизація освіти пов’язана з електронним, інтерактивним мультимедійним програмним забезпеченням, що в сукупності з Інтернетом надає персоналу необмежені можливості для навчання і самоосвіти. Нові форми та методи навчання забезпечують розвиток як бізнесу загалом, так і професійний та особистісний розвиток персоналу. Кожна успішна компанія стає організацією неперервного навчання, а кожен окремий співробітник оновлює знання, уміння та навички впродовж усього життя. Навчальні та наукові заклади організовують спільні підприємства з бізнесом, переймаючи досвід і знання в комерційних структур.

Ключові слова: глобалізація, інтеграція, інформатизація, інноваційні форми та методи, розвиток, персонал.

Постановка проблеми. Сучасному суспільству притаманні такі особливості, як збільшення долі творчої та інтелектуальної праці, зростання об'єму наукового знання й інформації, переважання в структурі економіки сфери послуг, науки, освіти й культури над промисловістю та сільським господарством. Провідна особливість економіки полягає в тому, що знання стають головним джерелом конкурентної переваги. Така ситуація обумовлена інтенсивним розвитком нових мета-, гіпер- нано- та інформаційно-комунікаційних технологій і впровадженням результатів технологічного прогресу у виробництво й сферу послуг, що пов'язано з посиленням орієнтації праці на інтелектуальну діяльність. При цьому значно знижується потреба економіки в некваліфікованій праці, а вимоги більшості робочих місць ускладнюються. В цих умовах актуалізується потреба неперервного професійного розвитку персоналу.

У зв’язку з цим ставимо за мету проаналізувати вплив глобалізаційних процесів та новітніх інформаційно-комунікаційних технологій на професійний розвиток персоналу.

Виклад основного матеріалу. Нині найважливішим чинником, що визначає вимоги до професійних якостей фахівця, є рівень технологічності виробничих процесів. Необхідною вимогою до рівня його підготовки є володіння інформаційними технологіями, а також технологіями, що використовуються на робочих місцях. Поняття «технологія» подається у словниках як спосіб поєднання та застосування принципів, методів і технічних засобів для виконання роботи, операції, послуги, отримання фірмою кінцевого товару; як сукупність засобів, процесів, операцій, методів, за допомогою яких вхідні у виробництво елементи перетворюються на вихідні; як сукупність знань, відомостей про послідовність окремих виробничих операцій у процесі виробництва чого-небудь [2, с. 311].

Погоджуємося із твердженням О. Зацепіліна, що динаміка перетворень в технологіях виробництва, соціальних і економічних структурах помітно випереджає динаміку зміни людських поколінь, тому неперервна освіта стає невід'ємною частиною життя кожної людини [3, с. 123]. У зв’язку з тим, що базової освіти не вистачає для ефективної роботи в нових умовах, виникає необхідність модернізації освітніх технологій, спрямованих на професійний розвиток фахівців. В умовах глобальної інтеграції з’являється нова форма поєднання освіти й бізнесу, яку називають внутрішньофірмовою підготовкою або корпоративною освітою. Мета її – об’єднати найсучасніші досягнення, можливості, таланти кращих педагогів і новаторів бізнесу. Аналіз наукових джерел дає нам можливість виділити ті особливості корпоративної освіти, які мають найбільший вплив на професійний розвиток персоналу: інформатизація освіти, інноваційні форми та методи навчання, поява організацій, що навчаються, виникнення інтергаційних міжорганізаційних новоутворень. Проаналізуємо детальніше кожну із цих особливостей з точки зору впливу інноваційних процесів, що відбуваються в умовах глобальної

інтеграції.

Перша із них пов’язана з інформатизацією освіти. У контексті нашого дослідження інформатизація освіти визначається як комплекс заходів, пов'язаних з насиченням освітньої системи інформаційними засобами, технологіями і продукцією. Можливості мультимедійної електроніки, аудіозаписи, відеозаписи, звукові компакт-диски, DVD, електронні ігри, а також розвиток самого Інтернету, відкривають необмежені можливості для інтерактивного навчання усіх вікових категорій, серед яких сама вражаюча – миттєва передача інформації будь-якій людині. З’являються нові технології навчання, як наприклад, «розважальне навчання» («edutainment» від злиття слів «education», – «освіта» і «entertainment» – «розвага»). Витоки цієї технології сягають 1985 року, коли два молоді любителі інтелектуальних ігор з Айовы Дуг і Гаррі Карлстоны записали на дискету одну зі своїх ігор, що стала згодом хітом. Називалася ця гра «Де на Землі знайти Кармен Сандиего?» (Where in the World is Carmen Sandiego?). Вона стала першою грою в області розважального навчання [1, с. 591]. Завдяки такому винаходу сьогодні кожен, починаючи від учня початкової школи, може стати кінорежисером-любителем, використовуючи відеокамеру і просте програмне забезпечення для редагування відеозапису, може побудувати місто майбутнього, навчитися гри в шахи чи в бридж на рівні міжнародного гросмейстера.

У професійному розвитку фахівців інформатизація освіти сприяє значному скороченню термінів навчання. Якщо раніше навчання, наприклад, водіїв таксі у Великобританії тривало чотири роки, впродовж яких їх вчили орієнтуватися на кривих вуличках своєї столиці, – і тільки після цього вони отримували ліцензію на управління, то сьогодні новий водій може встановити навігатор, ввести адресу і миттєво побачити маршрут на невеликому екрані [1, с. 585]. Таким чином, фахівці будь-якої спеціальності можуть підвищувати свою кваліфікацію, отримуючи можливість миттєвого доступу до різних моделей навчання через Інтернет, скачавши собі потрібні

матеріали, – від інструкцій до навчальних модулів, як наприклад, тренінги для самовдосконалення, розроблені М. Ольчак [4].

Друга особливість передбачає застосування прогресивних інноваційних форм і методів навчання, що базуються на креативних і інтерактивних підходах. Провідні компанії окрім основної діяльності організовують надання нових послуг. Як засвідчує Г. Драйден, найбільш яскравим прикладом може слугувати відома американська компанія «Дженерал Електрик» (General Electric, GE), заснована винахідником Томасом Едісоном. Будучи впродовж довгих років лідером в області виробництва, GE виявила, що «не може більше процвітати тільки за рахунок продажу продукції», яку випускають. За переконаннями директора фірми, що опираються на низку сучасних ключових тенденцій, найбільших результатів можна досягнути завдяки об'єднанню виробництва з якісним сервісом. У результаті біля 80 % доходів GE поступає за рахунок послуг (тоді як у 1980 р. їх доля складала всього 16,4 %) [1, с. 599].

Іншим прикладом може слугувати швидкий розвиток найбільшої з виробництва персональних комп'ютерів компанії Dell, що також відбувся за рахунок підвищення рівня обслуговування клієнтів, як по телефону, так і через Інтернет. Проте сервіс стає значним джерелом доходу не лише в галузі високих технологій. У компанії Otis Elevator (найбільший виробник ліфтового устаткування), дві третини її п'ятимільярдного обороту сьогодні доводяться на сервісну підтримку продукції.

Як засвідчує практика, нині на додаток до звичних вже виробництву продажу товарів новими послугами стають високоякісна освіта й тренінги. Наприклад, одна із самих швидкорослих в Силіконовій долині компаній Cisco Systems, знаних у світі постачальників маршрутизаторів і перемикачів, які складають основу Інтернету, за 20 років існування досягла об'єму продажів через Інтернет 22 млрд. дол. Ця компанія однією з перших почала проводити хай-тек тренінги в режимі онлайн, – як для середньої школи, так і для університетів і коледжів. Учні, які закінчили навчання, стають

повноправними розробниками мереж Cisco, готовими отримати високо оплачувану роботу [1, с. 601].

Онлайн курси та тренінги відкривають можливості прискореного навчання у сфері бізнесу в комерційних цілях. Колін Роуз, автор книги «Навчися швидше» (Colin Rose, Master It Faster), об'єднавши свої зусилля з англійською компанією Campaign for Learning, підготували інструкцію під назвою «Створення MASTER- організації» (Creating a MASTER Organization). Слово MASTER є мнемонічною абревіатурою наступних фраз: Mindset for success – настрій на успіх, Acquire the information – зберіть інформацію, Search out the meaning – знайдіть сенс, Trigger the memory – підключіть пам'ять, Exhibit what you know – продемонструйте свої знання, Reflect on how you have learned – проаналізуйте, як ви вчилися [1, с. 597].

Успішним виявилося використання компанією Мортон тренінгів з інноваційних методик і методів безперервного вдосконалення (Kaizen) з метою збільшення потоку ідей від усіх своїх 6000 співробітників. Уже впродовж трьох випробувальних періодів, коли використовувалися методи прискореного навчання, об'єм магазинних продажів за три місяці збільшився на 10 % [1, с. 609].

Як засвідчує практика, найрізноманітніші компанії з підготовки менеджерів (від американського Центру прискореного навчання (Center for Accelerated Learning) до британської Buffin Learning, від австралійської Alastair Rylatt Consulting до китайського Центру продуктивності (China Productivity Center) на Тайвані) охоче використовують нову комбінацію методів прискореного навчання і мультимедійних засобів зв'язку, так необхідну для розвитку як бізнесу так і персоналу [1, с. 597].

Третя особливість враховує тенденції неперервної освіти як педагогічної системи. Компанії перетворюються на організації, що самостійно навчаються. Основні напрями навчання зорієнтовані на ліквідацію розриву між вимогами посади та особистісними якостями співробітників, заповнення прогалин у їхніх знаннях, підвищення загальної

компетентності, освоєння нових напрямів розвитку організації, засвоєння нових методів і прийомів виконання трудових операцій. За законами синергетики така компанія кардинально відрізняється від звичайної організації. Наприклад, друкарня в штаті Вісконсін (Quad/Graphics) була створена саме як освітня організація. Усі її співробітники виконують роль учнів. Вони працюють чотири дні, 40 годин на тиждень, за гнучким графіком. На п'ятий день щонайменше половина працівників приходять у навчальний клас. Кожного співробітника закликають бути і учнем, і викладачем. Його не переведуть на вищу посаду, поки він не підготує наступника на своє місце [1, с. 605].

Гнучкий графік роботи, окрім описаної вище форми, може проявлятися як змінний графік, скорочений робочий тиждень, поділ обов’язків однієї штатної одиниці між двома співробітниками, вільний вибір місця виконання своїх обов’язків: у офісі чи вдома та ін. На багатьох американських фірмах, де на практиці застосовується правило платити за виконану роботу, а не за проведені на робочому місці години, вже давно застосовуються гнучкі графіки роботи.

Нині, як стверджує Й. Завадський, форми і види таких режимів стали набагато різноманітніші. Фірми вишуковують можливості їхнього надання не лише рядовим співробітникам, а й керівникам різних рівнів. Найпоширенішими формами гнучкого режиму роботи є гнучкий робочий день, що передбачає замість точно фіксованого початку і кінця роботи визначені проміжки часу, протягом яких може починатися і закінчуватися робота, а також точно фіксований період, коли співробітник повинен знаходитись на своєму робочому місці. У США робота в режимі гнучкого робочого дня отримує дедалі більше поширення [2, с. 55].

Зазначимо, що гнучкий режим роботи передбачає гнучкий робочий час. Це дає змогу маніпулювати тривалістю робочого дня, робочого тижня, року, усього періоду трудової активності працівника і використовується для підвищення гнучкості ринку праці. В Бельгії, наприклад, за наявності закону

про 38-годинний робочий тиждень одночасно проголошений принцип 5:3:3, що дає право підприємцям скорочувати робочий час на 5% при одночасному скороченні заробітної плати на 3% і обов'язковому збільшенні зайнятості (тобто чисельності працюючих) на 3%. Підприємці, які не збільшили прийом на роботу, зобов'язані перерахувати економію від скорочення заробітної плати в міністерство зайнятості і праці. З 1985 року робочий день на підприємствах може бути збільшений чи зменшений на 2 години [2, с. 55].

У компанії Johnsonville Foods у Вісконсіні майже кожен робітник відвідує курси основ економіки в місцевому коледжі, причому це навчання оплачує компанія. Більшість службовців працюють над проектами у складі невеликих груп [1, с. 605]. Ці проекти можна виконувати в будь-якому місці, не обов'язково на робочому. Гнучке робоче місце праці дозволяє співробітнику самому вибирати місце виконання виробничого завдання: вдома, в організації чи в коворкінг-центрі. З багатьох мільйонів власників домашніх ЕОМ у США 39 % бере роботу додому, 21 % виконує свої службові обов'язки не виходячи з власного будинку. Цьому сприяє поява потужних персональних комп'ютерів, на базі яких інженери можуть організувати вдома автоматизоване робоче місце [2, с. 54].

У зв'язку з цим з'явився термін «вільний співробітник» (free counterpart, coworker) – статус співробітника, інституючий новаторство. Класичний приклад показує прийнята фірмою «ІБМ» (США) програма «Вільний співробітник». Такий співробітник отримує повну свободу дій на п'ять років. У нього зовсім проста роль: зрушувати систему організації фірми [2, с. 45].

Четверта особливість пов'язана з організаційними новоутвореннями, що стали можливими завдяки глобальній інтеграції. За словами фізика Ф. Капра «ми не можемо розділити світ на незалежні один від одного найдрібніші частки. Проникаючи углиб матерії, ми переконуємося, що в природі не існує ізольованої «простої цегли», – швидше, є присутньою складна мережа взаємостосунків і взаємодій між різними частинами єдиного

цілого» [1, с. 650].

Таким чином, головне завдання, що сьогодні стоїть перед прогресивним людством, – об'єднати свої зусилля, здолати національні бар'єри і створити таку ж єдину систему освіти, що ґрунтується на законах гармонії, властивих Всесвіту. Це означає нове розуміння того, як ми вчимося; як ми можемо знову запалити в собі ту жадобу до знань, яку переживали в дитинстві, як можемо вчитися і перенавчатися впродовж усього свого життя, як можемо навчити цьому інших.

У значно ширшому і важливішому сенсі прогресивні вчені ведуть мову про те, що завдання, яке постає нині перед людством, полягає у винаході способів об'єднання талантів і здібностей в єдину мережу колективної мудрості і співчуття. І в досягненні загального для усіх нас погляду на Всесвіт це мають бути загальні мрії, цінності і цілі, але при цьому вони повинні існувати в контексті світової спільноти, що заохочує кожну окрему людину розвивати свої унікальні таланти і вносити свій вклад в загальні цілі.

Важливим у цьому контексті є поняття «суспільство знань» («knowledge society»), яке першим використав Пітер Друкер в 1950-х р., передбачивши, що інновації і знання стануть подвійним двигуном нової економіки. Сьогодні він стверджує, що «в «суспільстві знань» знання існують тільки в додатку до чогось». Філософ Гілберт Райл (Gilbert Ryle) називає це «ноу-хау» (knowhow – знаю, як). Ми є свідками і учасниками абсолютно нової теорії «ноу-хау» в галузі навчання, в основі якої лежить об'єднання засобів миттєвого зв'язку та інформаційних баз пошукових систем, завдяки чому застосовуємо отримані знання в реальному житті, використовуючи навколишній світ як навчальну кімнату і вносячи свій вклад в розбудову цієї системи, що постійно змінюється.

Паралельно з цими процесами відбуваються революційні зміни систем. Пітер Сенге, Маргарет Уітлі, Ді Хок та ін. кидають виклик поки ще домінуючому старому стилю системних моделей індустріальної епохи. Ці вчені, роблячи акцент на моделі нового світу, стверджують, що попередні

моделі «наказ-контроль» повністю застаріли. За словами М. Уітлі, відповідно до квантового світогляду, «ніде на квантовому рівні не існує незалежних об'єктів; все взаємопов'язано». На її думку, більшість систем повинні зараз розглядатися як «мережі стосунків». Д. Хок запропонував нове слово «хаорядок» (chaordic) як комбінацію двох англійських слів : «хаос» (chaos) і «порядок» (order) для того, щоб показати – громадські інститути повинні розуміти, що, по суті, нічим не відрізняються від природних істот, які самоорганізовуються [1, с. 633].

Мова йде про відкриті системи як організаційні структури, що функціонують за принципом безпосередньої взаємодії з навколишнім середовищем. Кожна з них прагне до стану гомеостазу (рівноваги), а саме стабілізації у своїх взаєминах з оточенням, з усіма взаємодіючими ззовні факторами, на відміну від закритої системи, що автономно дбає про свої специфічні цілі [2, с. 44].

Прикладом такої системи можуть слугувати «віртуальні» організації, що використовують новий спосіб організації бізнесу за допомогою комп’ютерних мереж. Тимчасова добровільна форма кооперації кількох, як правило, незалежних партнерів (підприємств, інститутів, окремих осіб) забезпечує максимальну вигоду клієнтам завдяки оптимізації системи виробництва. На основі узгодженого уявлення про зміст господарського процесу та явно вираженої культури довіри партнери по кооперації спільно використовують свої ключові компетенції у формі ресурсів і здібностей, щоб досягти результату краще, дешевше, швидше, гнучкіше і з конкретною перевагою в міжнародному масштабі. Віртуальне підприємство використовує можливості найсучасніших інформаційних технологій, може одержувати прибуток завдяки розширенню асортименту товарів і послуг [2, с. 230].

В освітньому середовищі створюються такі нові форми, як технопарки та технополіси. Технопарк (англ. techopark) являє собою технологічний центр, що має найбільшу кількість підприємств з передовою технологією, виконує замовлення щодо створення і освоєння нових розробок, виробництва

надсучасного обладнання й приладів. Технологічні парки – одна з найбільш поширених у США і Західній Європі форм утворення і функціонування ризико-фірм. Як зразок технологічних парків у багатьох країнах прийнята модель науково-виробничого центру, створеного на базі Стенфордского університету в Каліфорнії. Цей технологічний парк об'єднує близько 3 тисяч середніх і дрібних електронних фірм загальною кількістю зайнятих 190-200 тис. чоловік. У Японії, недалеко від Токіо, на базі нового університетського центру виникло ціле науково-виробниче містечко Цукуба. У Західній Європі такі науково-виробничі центри є у Великобританії, Нідерландах («Маркант») і Німеччині [2, с. 310].

Доцільно звернути увагу, що серед великого розмаїття вирізняються три головних шляхи виникнення фірм технологічного парку. Насамперед, як дрібні й середні підприємці часто виступають співробітники університетських і науково-дослідних центрів, що прагнуть комерціалізувати результати власних наукових розробок (у ряді технологічних парків ця категорія підприємців становить більше половини). Другий, дуже поширений шлях – створення власних спеціалізованих дрібних фірм з науково-технічним персоналом великих промислових об'єднань, що залишають свою фірму, щоб відкрити власну справу (іноді разом з колегами по лабораторії чи конструкторському бюро). Як правило, великі фірми не перешкоджають, а навпаки, сприяють розвитку цього процесу (широко відома подібна діяльність концерну «Сіменс»), оскільки вони одержують можливість згодом підключатися до виробництва нової продукції, якщо вона виявиться перспективною. І, нарешті, дрібні й середні фірми в технологічних парках виникають внаслідок перебазування вже діючих підприємств, що користуються пільговими умовами [2, с. 311].

Схема, за якою, наприклад, створюються технологічні парки у ФРН, проста: від 10 до 30 нових дрібних підприємств розміщуються на одній території, в будинках, що, як правило, надаються для цього на пільгових орендних умовах власниками земель чи органами міського самоврядування.

Центрами технологічних парків служать обладнані й забезпечені кваліфікованим персоналом бюро, в яких виконуються організаційні, управлінські й секретарські функції для всіх фірм, що входять до складу парку. В окремих проектах як важлива умова передбачається створення технологічного парку в безпосередній близькості від університетів. У всіх без винятку проектах перевага надається недавно створеним підприємствам, що спеціалізуються в таких перспективних галузях, як мікроелектроніка та ін., Таким чином, виникають територіально замкнуті центри, де молоді підприємства ведуть НДДКР, внаслідок яких створюються і доводяться до стадії практичного використання нові товари або технології [2, с. 310].

Довгий і важкий шлях від розробки нового виробу до його серійного виробництва в умовах технологічного парку значно легший. Зокрема, фірмам надається на пільгових умовах необхідне приміщення, в їхньому розпорядженні є обладнані всім необхідним машинописні бюро, конференц-зали, секретаріати, а також майстерні для виготовлення прототипів, лабораторії та інші приміщення для ведення НДДКР. Вони можуть отримати необхідну консультацію в галузі виробництва, маркетингу, фінансів, патентну інформацію. Встановлюється тісна кооперація з відділами фундаментальних і прикладних досліджень при вищих навчальних закладах, а також з дослідницькими інститутами, що знаходяться у цьому районі, не кажучи вже про зв’язки з іншими підприємствами того ж технологічного парку. Крім того, їм надаються більш вигідні умови кредитування, а також полегшуються контакти з великими виробничими фірмами в регіоні і з потенційними замовниками [2, с. 311].

Інше новоутворення – технополіси є найбільш прогресивною концепцією інтеграції науки з виробництвом. Це об’єднання наукомістких підприємств із науково-дослідними і навчальними центрами. Мета об’єднання – інтеграція науки з виробництвом і освітою, розробка високих та надвисоких технологій, створення сприятливих умов для генерації ідей і їх реалізації. Найбільш відомими є такі технополіси: Силіконова долина (США,

Каліфорнія), Кембріджський науковий парк у Великобританії, Наукове містечко Цукута (Японія). в Японії технополіси узаконені ще в 1980 році [2, с. 311].

На освітянській ниві з'являються телеверситети (англ. televersity) – новий тип університету майбутнього, заснований на індивідуальному навчанні завдяки використанню останніх досягнень в інформаційній технології (комп'ютери, аудіо- і відеокасети, копіювальна техніка). Телеверситет – це подальша стадія еволюції різних форм освіти для тих, хто вже має навички самостійної роботи. Ядром такого університету стає традиційний кампус, що за допомогою інформаційної технології поширює знання серед усіх учнів, де б вони не були. Сам телеверситет є головним вузлом кількох національних і міжнародних радіо- і телемереж, що зв'язують усіх учасників: головний кампус, кампуси-супутники (філії), промислові фірми, окремі особи. Кожен телеверситет надає програми індивідуального навчання у найрентабельніших формах. Телеверситет полегшує доступ до освіти в будь-який час тим, хто колись був позбавлений його через відстань або обмеженість часу; підвищує якість освіти завдяки персональним програмам, можливості саморегулювання занять, постійного зв'язку з експертами в будь-якій галузі спеціалізації за рахунок використання централізованих ресурсів. Реалізація телеверситету вимагає змін традиційних способів подачі матеріалу, зміщення акценту в бік прикладних аспектів проблем що розглядаються [2, с. 305].

Висновки. Проаналізувавши вплив глобалізаційних процесів та новітніх інформаційно-комунікаційних технологій на професійний розвиток персоналу за такими напрямами, як інформатизація освіти, інноваційні форми та методи навчання, організація, що навчається, інтергаційні міжорганізаційні новоутворення, можемо зробити наступні висновки:

- інформатизація освіти пов'язана з електронним, інтерактивним мультимедійним програмним забезпеченням, що в сукупності з Інтернетом надає персоналу необмежені можливості для навчання та самоосвіти;

- нові форми та методи навчання забезпечують розвиток як бізнесу загалом, так і професійний та особистісний розвиток персоналу;

- кожна успішна компанія стає організацією неперервного навчання, а кожен окремий співробітник оновлює знання, уміння та навички впродовж усього життя;

- навчальні та наукові заклади організовують спільні підприємства з бізнесом, переймаючи досвід і знання в комерційних структур.

Щодо перспектив нашого подальшого розвитку погоджуємося із твердженням О. Зацепіліна: враховуючи відставання нашої країни в області засобів інформаційних технологій доводиться визнавати, що наша мета найближчими роками не «переганяти» інші країни, а вибрати стратегію прориву в небагатьох, але найбільш важливих напрямах, до яких належить, передусім, сфера освіти [3, с. 123].

Використана література

1. Драйден Г. Революція в навчанні / Гордон Драйден, Джанетт Вос. – М.: ПАРВИНЭ, 2003. – 541 с.
2. Завадський Й.С. Економічний словник / Й.С. Завадський, Т.В. Осовська, О.О. Юшкевич. — К.: Кондор, 2006. – 356 с. - [Електронний ресурс]. – Режим доступу до ресурсу: http://library.nulau.edu.ua/POLN_TEXT/KNIGI/KONDOR/EKONOMICSL 2006.pdf
3. Зацепилин А.Н. Развитие образовательного процесса в условиях модернизации экономики / А.Н. Зацепилин // Материалы международной научно-технической конференции ААИ «Автомобиле- и тракторостроение в России: приоритеты развития и подготовка кадров», посвященной145-летию МГТУ«МАМИ». — М., 2012. – С. 121–125. Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: http://mami.ru/science/mami145/scientific/article/s12/s12_20.pdf
4. Olczak M. Warsztaty samodoskonalenia / M. Olczak. – Łódź: Politechnika Łódzka, 2009. – 133 s.

Банит Ольга Васильевна,
кандидат педагогических наук,докторант
Институт педагогического образования и
образования взрослых НАПН Украины,
г. Киев

ВЛИЯНИЕ ПРОЦЕССОВ ГЛОБАЛЬНОЙ ИНТЕГРАЦИИ И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕРСОНАЛА

Аннотация. Проанализировано влияние глобализационных процессов и новейших

информационно-коммуникационных технологий на профессиональное развитие персонала по следующим направлениям: информатизация образования, инновационные формы и методы обучения, самообучающаяся организация, интеграционные межорганизационные новообразования. Информатизация образования связана с электронным, интерактивным мультимедийным программным обеспечением, что в совокупности с Интернетом предоставляет неограниченные возможности для обучения и самообразования персонала. Новые формы и методы обучения обеспечивают развитие как бизнеса в целом, так и профессиональное и личностное развитие персонала. Каждая успешная компания становится организацией непрерывного обучения, а каждый отдельный сотрудник обновляет знания, умения и навыки на протяжении всей жизни. Учебные и научные учреждения организуют совместные предприятия с бизнесом, перенимая опыт и знания у коммерческих структур.

Ключевые слова: глобализация, интеграция, информатизация, инновационные формы и методы, развитие, персонал.

Banit Olga Vasylivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Institute of Pedagogical and
Adult Education of the NAPS of Ukraine,
t. Kyev

THE IMPACT OF PROCESSES OF GLOBAL INTEGRATION INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES ON PROFESSIONAL STAFF DEVELOPMENT

Summary. The author has analyzed the influence of globalization and advanced information and communication technology on professional staff development in the following areas: informatization of education, innovative forms and methods of teaching, learning organization, interorganizational new growth integration. Informatization of education is associated with electronic, interactive multimedia software that in conjunction with the Internet staff provides unlimited possibilities for learning and self-education. New forms and methods ensure the development of business in general and professional and personal development of staff. Every successful company is becoming a continuous learning organization and each employee updates the knowledge, abilities and skills throughout the life. Academic and research institutions arrange joint ventures with the business, learning from the experience and getting knowledge in commercial structures.

Keywords: globalization, integration, informatization, innovative forms and methods, development, staff.

Науковий консультант:
доктор педагогічних наук, професор Лариса Борисівна Лук’янова

УДК 37.011.31: 316.444.5

Корнієнко Влада Олегівна,
пошукувач кафедри теорії та методики професійної освіти,
Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди,
Харків, Україна

РОЗКРИТТЯ СУТІ ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Анотація. У статті проаналізовано наукові ідеї психологів і педагогів стосовно проблеми професійної мобільності особистості. Визначено професійну мобільність учителя як здатність швидко й правильно реагувати на освітні процеси, сприймати позитивне й поширювати передовий педагогічний досвід, виявляти авторську позицію щодо поліпшення якості організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Уточнено зміст мотиваційно-адаптаційної, когнітивно-діяльнісної, особистісно-організаційної складових професійної мобільності вчителя.

Ключові слова: професійна мобільність особистості, вчителі, загальноосвітній навчальний заклад, здатність адаптуватися до нових умов роботи, професійна компетентність, освітні реформи.

Вступ – постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Освітні реформи, що відбуваються останнім часом у нашій країні, змушують учителів опановувати новими способами педагогічної взаємодії з учнями та їхніми батьками, постійно підвищувати професійний рівень кваліфікації, освоювати інформаційно-комунікаційні технології, вчити іноземну мову та застосовувати її в педагогічній діяльності. Сьогодні бути успішною і конкурентоздатною людиною означає вміти адаптуватися до мінливих умов життя і праці, гнучко взаємодіяти з різними системами й суб'єктами, змінювати себе, власне ставлення до явищ, процесів, предметів. Сучасний учитель має бути професійно мобільним, оскільки така його властивість лежить в основі співпраці з колегами, учнями, батьками, передачі передового педагогічного досвіду в освітньому середовищі.

У Державній програмі «Вчитель» (2002), Програмі «Біла книга (Сили змін та вектори руху до нової освіти України)» (2009), Положенні «Про порядок здійснення інноваційної освітньої діяльності» (2012), Законі України

«Про вищу освіту» (2014), Проекті концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 роки (2015) наголошується на розв'язанні суперечності між декларуванням новітніх змін у сфері освіти і недостатнім рівнем готовності вчителів до інноваційної діяльності.

Як зазначає Ю. Клименко [2], до професійної мобільності вчителя спонукають такі чинники, як: прискорення темпів розвитку суспільства, усвідомлення людиною власної значущості в ньому; виробничі потреби, що розв'язуються завдяки міжнародному співробітництву; перехід до інформаційного суспільства, який вимагає використання інформаційних комунікаційних технологій; розширення можливостей політичного і соціального вибору громадянами країни, користування освітніми послугами. І тому проблема професійної мобільності вчителя є актуальною і вимагає розв'язання в практичній діяльності.

Останні дослідження та публікації, на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. У працях психологів (К. Альбуханова-Славська, Б. Ананьєв, І. Зимня, Е. Зеєр, Є. Клімов, О. Леонтьєв, А. Маркова та інші) розглянуто питання готовності особистості до самореалізації та мобільності в професійній діяльності. Так, соціально-психологічні основи професійної мобільності особистості розглянуто в праці Л. Пілецької [3], психологічні засади розвитку професійної мобільності викладача вищої школи – В. Гринько [1]. Безпосередньо проблемі професійної мобільності вчителів присвятили вчені Л. Амірова, О. Амосова, Н. Ащеулова, З. Багішаєв, Л. Горюнова, С. Жєлтова, Ю. Калиновський, С. Кугель, Л. Лєсохіна, Л. Мітіна, І. Нікуліна, Р. Пріма, М. Томін. Професійна мобільність учителів пов'язується з сучасними проблемами інтеграції й міжнародного співробітництва в дослідженні Ю. Клименко [2]. Проте, проблема професійної мобільності вчителя не знайшла належного рівня вивчення в психолого-педагогічній літературі з позиції активізації розкриття внутрішнього потенціалу особистості в системі неперервної освіти.

Завданнями статті є: провести аналіз психолого-педагогічної літератури з метою виявлення суті професійної мобільності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів; проаналізувати результати анкетування вчителів; визначити поняття «професійна мобільність учителя»; уточнити зміст складових професійної мобільності вчителя.

Виклад власне матеріалу дослідження. Л. Пілецька [3] розкриває суть професійної мобільності особистості з позиції соціально-психологічного підходу як вивчення і тлумачення механізмів залучення людини до громадського життя, системи суспільних відносин, набуття нею соціальних якостей для самостійної діяльності й активності, самопізнання й самоствердження в реальній дійсності. З професійною мобільністю особистості пов'язані її активність, соціальна адаптація, соціальна діяльність, статусно-рольова реалізація в групі, нормативна поведінка та на неї впливають індивідуалізація, інтеграція, статево-рольова диференціація, які забезпечують її реалізацію. Авторка вважає, що «психологічної основою професійної мобільності особистості є динамізм її мотиваційних, інтелектуальних і вольових процесів, завдяки чому створюється індивідуальне поле готовності до неї [3, с. 11]». Цінним є те, що Л. Пілецька досліджує причинно-наслідкові зв'язки виявлення професійної мобільності особистості, які, на наш погляд, необхідно брати за основу процесу формування такої якості. На думку автора, життєві сценарії, в основі яких лежить суперечність між вимогами нової ситуації та попередніми установками й поглядами, вимагають від людини високого рівня адаптаційного потенціалу, наявних психологічних ресурсів життєстійкості. Завдяки таким ресурсам особистість обирає продуктивні стратегії реагування в кризових ситуаціях. По суті, людина адаптується до нових обставин краще тоді, коли швидко реагує на них, правильно обирає шляхи розв'язання, доводить справу до логічної завершеності. У такий спосіб слід говорити про виявлення ресурсних можливостей людини, що є характеристикою професійної мобільності.

Долучаючись до проблеми професійної мобільності майбутніх учителів у країнах Євросоюзу, Ю. Клименко додає до суттєвої характеристики професійної мобільності особистості поняття «ідеал», здатність «переміщуватися» до різних вищих навчальних закладів, навчатися за допомогою інформаційно-комунікаційних засобів спілкування. На її думку, професійна мобільність майбутнього вчителя – це «адекватне поєднання внутрішньої і зовнішньої її ознак, тобто – професійної компетентності, гнучкості, новаторства, рухомості в освітньому просторі завдяки участі в освітньому обміні, що сприяє професійному збагаченню, забезпечує самовдосконалення і саморозвиток [2, с. 8]».

Нам імпонує думка Л. Пілецької про цілісне розкриття суті професійної мобільності особистості через методологічний, змістовий, інструментальний концептуальні блоки. Посилаючись на результати проведеного аналізу наукової праці вище названого автора зазначимо, що професійна мобільність особистості прискорює процеси досягнення акме-вершини, допомагає розкрити багатогранні можливості людини під час професійного становлення. Оскільки динамічність і позитивне ставлення до змін, усунення стереотипів характеризують акмеологічні процеси, будемо вважати професійну мобільність необхідною рисою самоактуалізованої людини.

Самостійним є підхід до виявлення суті професійної мобільності викладача ВНЗ, відбитий у працях В. Гринько, яка підходить до розкриття проблеми через особливості педагогічної діяльності (висока автономність професії, підвищений ступінь професійної відповідальності, поліфункціональний характер, необхідність постійного саморозвитку, ефективність освітньої діяльності залежить від усіх суб’єктів педагогічної діяльності). Авторська позиція дала змогу зрозуміти нам, що професійна мобільність є динамічною якістю особистості, яка забезпечує адаптаційні процеси викладача до нових умов педагогічної діяльності, сприяє розвитку його готовності до постійного самовдосконалення та саморозвитку.

У дослідженні посилаємося на такі структурні складові професійної

мобільності особистості, виділені Л. Пілецькою, як: ціннісно-мотиваційну (мотивація вибору професії, трудової діяльності, спрямованість, професійні цінності); когнітивну (діалогічність, емпатійність, здатність до навчання, професійна позиція і стиль мислення, рефлективність, самоаналіз, самоконтроль, саморегуляція, схильність до учіння, сформованість «Я»-концепції); особистісно-дієву (відчуття приналежності до професійної спільноти, адаптація до колективу, здатність до конкуренції, співробітництва, залежність/незалежність від соціальної оцінки, імідж); складову соціально-психологічної компетентності (суб'єктивна зрілість у розв'язанні життєвих завдань, соціальна поведінка особистості, стан суб'єктивного психологічного благополуччя, комунікативна культура, готовність виявляти професійну активність), які забезпечують результативність професійної діяльності.

Слід зазначити, що в науковій праці Ю. Клименко [2, с. 14-15] визначено систему компетентностей професійної мобільності майбутніх учителів, які включають такі компетенції, як: інструментальні (здатність до самоаналізу й синтезу, організації й планування; володіння базовими загальними знаннями та знаннями з професії; наявність умінь оперувати інформацією, усних та письмових комунікаційних умінь засобами рідної мови та мови міжнародного спілкування, елементарних комп'ютерних умінь, розв'язувати проблеми та приймати рішення); міжособистісні (здатність працювати в команді, взаємодіяти з експертами в інших предметних галузях, сповідувати етичні цінності, сприймати різноманіття і міжкультурні відмінності, працювати в міжнародному контексті, сприймати критику і бути самокритичним); системні (здатність до навчання, застосування знань на практиці, адаптації у нових ситуаціях, генерування нових ідей, вияву лідерства, ініціативи і підприємництва, розуміння культур і звичаїв інших народів; наявність умінь працювати автономно, розробляти проекти і керувати їх втіленням у життя, дослідницьких умінь; прагнення до успіху; відповідальність за якість).

В. Гринько відносить до складових професійної мобільності викладача

його адаптивність, активність, відкритість, компетентність, комунікативність, креативність. Позитивним є те, що авторка приділяє увагу розвитку процесів самості викладачів, розглядає вплив інноваційного середовища на формування професійної мобільності викладача.

Під час пілотного дослідження проведено опитування вчителів (128 осіб) за допомогою тесту А. Ясингера «Чи вмієте ви швидко пристосовуватися?» з метою з'ясування рівня розвитку здібності особистості адаптуватися в нових умовах роботи [5]. Оскільки нова ситуація вимагає від людини її розв'язання, важливим є уміння адаптуватися в нових умовах, тобто швидко розв'язувати нові нестандартні завдання, виявляти взаємозв'язки між різними явищами оточуючого середовища, робити висновки. Для вчителя такі вміння є необхідними, тому що останнім часом у освітянському середовищі відбуваються реформи, а їх сприйняття, розуміння, застосування в шкільній практиці вимагають усунення стереотипів, нового педагогічного бачення різноманітних проблем. Як свідчить аналіз результатів опитування, здатність адаптуватися до освітянських перемін розвивається на високому рівні в 10,2% осіб, на середньому в 24,2% осіб. На жаль, учителі мають незадовільні результати сформованості такої здатності, про що свідчить низький рівень у 65,6% осіб. Отже, недостатня сформованість здібності адаптуватися до нових умов педагогічної роботи є певною перешкодою для професійної самореалізації вчителів. Однак, якщо формувати професійну мобільність учителів, можна усунути таку перешкоду.

На основі результатів аналізу зазначених вище та інших наукових праць, результатів пілотажного дослідження наведемо власне визначення поняття «професійна мобільність учителя» як здатність швидко й правильно реагувати на освітні процеси, сприймати позитивне й поширювати передовий педагогічний досвід, виявляти авторську позицію щодо поліпшення якості організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах. Професійна мобільність учителя є міждисциплінарним поняттям, оскільки в

ньому закладені психологічні механізми, соціальне реагування на події, педагогічні засоби творчого засвоєння передового досвіду, основи педагогічної інноватики. Схарактеризуємо її складові, як:

– мотиваційно-адаптаційна складова: спрямованість мотиваційно-ціннісної сфери вчителя на сприйняття й засвоєння нового педагогічного досвіду, захопленість педагогічною діяльністю, виявлення потреб у постійному самовдосконалюванні в професійній діяльності;

– когнітивно-діяльнісна складова: знання про власні потенційні можливості, професійні та педагогічні знання та вміння, здатність до співпраці й творчого самовираження в педагогічній діяльності;

– особистісно-організаційна складова: сформованість відповідних особистісно-професійних якостей учителя, здатність організовувати себе в педагогічному процесі.

Заслуговують на увагу чинники професійної мобільності педагога, на які звертає увагу Л. Пілецька, а саме: соціокультурні – демографічні характеристики (стать, вік, фізичні дані); кваліфікаційно-професійні відомості (загальні й спеціальні знання, професія, кваліфікація, досвід роботи); особистісні якості (працелюбність, трудова і громадська активність та результативність); умови професійного середовища, кадрова політика, система професійної освіти та індивідуально-психологічні – особистісні характеристики (потреби, інтереси, ціннісні орієнтації, моральні якості), лідерство, соціально-рольові позиції, комунікативні характеристики особистості, професійно важливі якості людини, які розвиваються в освітньому просторі.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Нами наведено результати аналізу психолого-педагогічної літератури з метою виявлення суті професійної мобільності вчителів загальноосвітніх навчальних закладів; проаналізовано результати анкетування вчителів; визначено поняття «професійна мобільність учителя»; уточнено зміст складових професійної мобільності вчителя.

Перспективами подальшого дослідження є розробка педагогічних умов формування професійної мобільності вчителів у системі неперервної освіти.

Використана література

1. Гринько В. О. Психологічні засади розвитку професійної мобільності викладача вищої школи : автореф. дис. …д-ра. психол. наук : 19.00.07 / В. О. Гринько. – Київ, 2012. – 20 с.
2. Клименко Ю. А. Професійна мобільність майбутніх учителів у країнах Євросоюзу : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04 / Ю. А. Клименко. – Умань, 2011. - 20 с.
3. Пілецька Л. С. Соціально-психологічні основи професійної мобільності особистості : автореф. дис. … д-ра. психол. наук : 19.00.05 / Л. С. Пілецька. – Київ, 2014. - 40 с.
4. Пріма Р. П. Професійна мобільність майбутнього вчителя початкових класів : навч.-метод. посіб. / Р. П. Пріма. – Луцьк : Ред.-вид. відділ «Вежа» Волинського нац. ун-ту імені Лесі Українки, 2007. – 128 с.
5. Энциклопедия психодиагностики. Психодиагностика персонала. – Самара : Изд. Дом «Бахрах-М», 2010. – С. 252–253.

Корниенко Влада Олеговна,
соискатель кафедры теории и методики профессионального образования,
Харьковский национальный педагогический университет имени Г. Сковороды,
г. Харьков, Украина

РАСКРЫТИЕ СУЩНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОБИЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

Аннотация. В статье проанализированы научные идеи психологов и педагогов по проблеме профессиональной мобильности личности. Определено профессиональную мобильность учителя как способность быстро и правильно реагировать на образовательные процессы, воспринимать позитивное и распространять передовой педагогический опыт, выявлять авторскую позицию по улучшению качества организации педагогического процесса в общеобразовательных учебных заведениях. Уточнено содержание мотивационно-адаптационной, когнитивно-деятельностной, личностно-организационной составляющих профессиональной мобильности учителя.

Ключевые слова: профессиональная мобильность личности, учителя, общеобразовательное учебное заведение, способность адаптироваться к новым условиям работы, профессиональная компетентность, образовательные реформы.

Kornienko Vlada O.

DISCLOSURE OF PROFESSIONAL MOBILITY OF PERSONALITY IN PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL LITERATURE

Abstract. The article analyzes the scientific ideas of psychologists and educators on the problem of professional mobility of personality. The professional mobility of the teacher as the ability to quickly and properly respond to educational processes, to perceive the positive and to disseminate best teaching experience, to identify the author's position on the improvement of

quality of educational process in secondary schools. Updated content motivational-adaptation, cognitive activity, personal and organizational components of the professional mobility of teachers.

Key words: professional mobility of personality, teacher, secondary school, the ability to adapt to new working conditions, professional competence, and educational reform.

Рецензування:
кандидат філологічних наук, доцент
Чорновол-Ткаченко Руслан Сергійович

УДК 37.026

Мерзлякова Олена Леонідівна,
кандидат психологічних наук, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ

ДІАЛОГІЧНІ МЕТОДИ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Анотація. Автор наголошує на важливості застосування викладачем діалогічного методу спілкування з учнями або студентами. Запропоновано алгоритм застосування методу «Сократівського діалогу» в поєднанні з використанням інформаційно-комунікативних технологій. Надано конкретний приклад застосування названого методу у роботі зі студентською молоддю, курс «Психологія професійної самореалізації».
Ключові слова: Сократівський діалог, освітня практика, педагогічна діяльність.

Постановка проблеми. Зміна парадигми навчально-виховного процесу передбачає зміну звичних практик діяльності педагога. Якщо формат репродуктивної педагогіки передбачає передачу інформаційного контенту від більш поінформованого та досвідченого (викладача, вчителя) тому, хто потребує цієї інформації (учень, студент), то педагогіка творчості виокремлює дещо інші цілі та завдання навчання. В якості ключових завдань постає необхідність навчання продуктивного мислення, творчого, діяльного і творчого ставлення до світу, що надійно мотивує людину до власної самореалізації та продуктивного життя в спільноті. Умовою вирішення такого завдання є оволодіння вчителем практикою педагогічного діалогу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Використання діалогічних методів взаємодії з вихованцями не є новим для сучасних педагогів. Достатньо згадати суспільну кризу 80-х років минулого сторіччя, яка породила плеяду відомих педагогічних ініціатив та інновацій, в тому числі таких, де діалог є базовою засадою. Зазначений період започаткував розвиток понять «співпраці», «співтворчості» в педагогіці різних педагогічних концепцій – А. Ф. Іванова, І. П. Іванова, М. П. Щетиніна, Т. І. Гончарової, Е. Н. Ільїна, В. Ф. Шаталова, В. Н. Дубініної, І. П. Волкова, О. С. Газмана, С. Н. Лисенкової, М. М. Чистякова та багатьох інших. Навколо методів

педагогів-новаторів велась активна дискусія, предметом якої були форми роботи з учнями, методи освіти, суть педагогічного спілкування, основи соціальної педагогіки в нових для суспільства умовах, тощо. Провідними поняттями цього періоду стали «педагогіка співробітництва», «педагогіка творчості і співтворчості», «суб'єкт-суб'єктні відносини в педагогічному спілкуванні». Всі ці поняття пов’язані з діалогічною культурою педагога. Яскравим проявом педагогічної думки у просторі розуміння діалогічної культури педагогічній практиці стала концепція цілісної шкільної освіти «Школа діалогу культур», яка, по суті, є проекцією філософії діалогу культур В. С. Біблера на ідею школи.

На **меті статті** - важливість запровадження алгоритму застосування методу «Сократівського діалогу» в поєднанні з використанням інформаційно-комунікативних технологій у викладацькій практиці.

Виклад основного матеріалу. «Сократівський діалог» як освітня практика. Практика, яку ми презентуємо в цій публікації, має більш давнє коріння. Метод діалогічної взаємодії наставника та вихованця, відомий як «Сократівський діалог», започаткований саме цим давньогрецьким філософом. Метод Сократівського діалогу зараз активно розробляється та адаптується до сучасних освітніх умов в багатьох країнах світу. Адже володіння педагогом методикою «сократівських питань» вважається запорукою розвитку критичного мислення вчителя та його [1]. Перед тим, як презентувати означену практику роботи зі учнівською аудиторію, декілька запитань:

- Що ви найбільше запам’ятали з часів шкільного або студентського життя?
- Чи прийшла вам щойно на згадку якась конкретний урок, лекція або семінар? На яку лекцію чи семінар ви б хотіли повернутись саме зараз?
- Якщо ви згадали вчителів або викладачів, з якими б залюбки поспілкувались зараз – що в цих людях найбільше заслуговує на вашу повагу? Чому навіть через багато років розмова з ними є такою бажаною для

вас?

Такі питання активізують простір індивідуальних спогадів та вражень, простір індивідуального досвіду. Фокусування уваги людини на власному досвіді, персональних переживаннях, особистісних висновках та міркуваннях – це є ключовою ідеєю методу «Сократівського діалогу». Вміння правильно задавати питання – відомий інструмент педагогічної практики.

Алгоритм освітньої практики «Сократівський діалог».

Крок 1. ***Налагодження контакту з аудиторією за допомогою відкритих запитань.*** Питання добираються у відповідності до теми заняття. Доцільно мати заготовлений заздалегідь перелік таких запитань.

Зазвичай учасники обговорення спочатку намагаються відгадати, що є «правильним», очікуваним ведучим, і найчастіше видають якісь шаблонні, але найбільш безпечні відповіді. Якщо той, хто організує обговорення, спокійно сприймає кожну відповідь й кожну думку – аудиторія стає більш щирою та відкритою.

Таке «групове опитування» - найшвидший спосіб фокусувати увагу аудиторії в необхідній площині.

Крок 2. ***Створення у міні-групах переліку питань щодо актуальної теми заняття.*** На цьому етапі учасники обговорення об'єднуються у групи по троє. Перші п'ять хвилин одна людина озвучує власні міркування стосовно предмету обговорення, друга людина уважно його слухає та фіксує запитання, що виникають по ходу розповіді. Третій учасник групи стежить за часом та робить відеозапис бесіди на мобільний телефон. Учасники групи тричі міняються ролями, щоб кожен поспілкувався з кожним. Наприкінці вправи міні-групи складають перелік найбільш актуальних запитань в полі їх обговорення та презентують цей перелік на весь загал. Якщо кількість міні-груп завелика – достатньо презентації результатів роботи від 2-3 груп.

Створені на цьому етапі переліки питань відтворюють реальне поле запиту аудиторії на нову інформацію.

Крок 3. ***Моделювання ключових моментів актуального***

інформаційного простору. На цьому етапі учасники можуть об'єднатись у більш великі групи (5-7 осіб) для колективної обробки створених переліків запитань. Головна мета цього кроку – структурувати всі запитання таким чином, щоб вони були «прив'язані» до 4-5 головних ідей, напрямків, понять з простору актуальної тематики.

Цей крок сприяє розвитку вмінь структурувати інформацію.

Крок 4. Схематичне зображення розробленої моделі. Елементами цієї моделі є визначені на попередньому кроці ідеї або напрямки. Головне – схематично зобразити, намалювати взаємозв'язки між цими елементами.

Таким чином, актуальна інформація, надана у вигляді малюнка або схеми – стає більш доступною та зрозумілою.

Крок 5. ***Обговорення всіх моделей, які напрацювали окремі групи.*** За можливості – інтеграція їх в якусь спільну «інформаційну модель». Або презентація альтернативних моделей, які різняться за певною, принциповою, ознакою.

Важливо підвести до розуміння, що кожне явище може мати декілька варіантів його моделювання.

Крок 6. ***Виявлення проблематики моделі.*** Кожен учасник обирає ту модель, що йому до вподоби. Далі йде обговорення в груповому колі тих складнощів, які можуть виникнути під час реалізації обраної моделі. Цей крок завершується презентацією кожною групою переліку «проблемних моментів та складнощів». Якщо груп багато – достатньо, щоб ці переліки були занотовані на інтерактивній дошці.

Учасники обговорення бачать місце персональних складнощів в загальному просторі створених моделей.

Крок 7. ***Узгодження навчального матеріалу за обраною тематикою з тим проблемними полями, які було зафіксовано.*** Найскладніший для ведучого обговорення крок, тому що він потребує узгодження наявної в нього інформації з реальними запитами аудиторіЇ.

Дуже важливо, щоб інформація, яку надає ведучий (вчитель, тренер)

була відповіддю на ті реальні питання та проблемні моменти, що визначили учасники. Якщо якась інформація випадає – потрібно проводити додаткову роботу з налагодженням взаємоязв'язків нового навчального матеріалу та можливого «поля запиту» аудиторії.

Зараз проілюструємо можливості застосування запропонованої практики для обговорення професійного майбутнього учнів старшокласників або студентів перших років навчання коледжів. В якості приклада наведено матеріали реального обговорення цієї теми з студентами другого курсу Гуманітарного Інституту (курс «Психологія професійної самореалізації».

<u>«Сократівський діалог» для критичного осмислення студентами власного професійного майбутнього – приклад використання практики.</u>

Крок 1. ***Налагодження контакту з аудиторією за допомогою відкритих запитань.*** Приблизний перелік питань, що активізували увагу аудиторію.

- Які професійні задачі ви ставите перед собою на майбутнє?
- Чи вважаєте ви власне навчання успішним?
- Що можні назвати професійним успіхом?
- Від чого залежить досягнення професійного успіху?
- Що ви можете зробити зараз, аби підсилити власну здатність стати успішним?

Запитань може бути більше або менше. За часом таке оптивування може тривати 15-20 хвилин.

Головні висновки, що можливі після реалізації цього кроку.

- кожна людина живе у світі власних уявлень та фантазій.
- фантазії людини, що мало відповідають її реальній ситуації, призводять до не ефективноґ діяльності.
- щоб підвищити ефективність діяльності - людина має оптимізувати свої уявлення про себе, актуальну ситуацію та навколишній світ.
- перегляд, оптимізація уявлень людини передбачає їх рефлексію

та критичне осмислення.

Найголовніший висновок: метод запитань - найшвидший спосіб звернути увагу на те, на що раніше людина не дивилась.

Крок 2. ***Створення у міні-групах переліку питань щодо актуальної теми заняття.*** Після Обговорення у міні групах власного професійного майбутнього учнів створили наступні переліки запитань (надано приклади запитань від 3 міні-груп).

Міні-група 1. Чим зумовлений твій вибір професії? У якій країні маєш бажання працювати? Який напрямок діяльності буде обрано з широкого спектру спеціалізацій? Який Вплив батьків на твій вибір професії? Чи запланована можливість професійної реалізації ще в якійсь галузі, окрім обраної? Чи вважаєш за потрібне здобуття більш ніж однієї вищої освіти?

Міні-група 2. Якими інструментами ти користуєшся для досягнення поставлених цілей? Що тебе наштовхнуло на вибір саме цієї професії? Чи матиме вступ до ВНЗ важливий вплив на подальше професійне становлення? Який переломний момент в житті став для тебе ключовим у виборі професії? Чи подобається тобі те, чим ти займаєшся зараз? Наскільки твій професійний вибір знаходиться у резонансі з відчуттям власного «Я»? Чи бачиш ти альтернативи застосування обраної професії? Які?

Міні-група 3. Що означає «бути професіоналом своєї справи»? Як ти хочеш реалізувати собі у професії? Люди не завжди працюють у напрямку своєї спеціальності. Чому? Чого ти чекаєш від свого професійного майбутнього? Чи хотів (ла) б ти мати кілька вищих освіт? Чи ставиш ти перед собою межі в своїй професії? Що треба зробити, аби відчути себе кимось важливим?

Як можна побачити з переліків питань, студентів хвилює набагато ширший спектр питань, ніж це можна уявити з точки зору викладача. Питання доцільності вищої освіти, обрання окремої спеціалізації в форматі певної професійної галузі, постійне навчання та можливість надбання декількох освіт, вибір країни для життя та діяльності, індивідуальне ціле

покладання та інструменти реалізації досягнення поставлених цілей – такі питання турбують сучасну молодь? Викладачі не завжди розуміють та бачать, наскільки запити молодого покоління ширше звичних уявлень дорослих про цей період. Молоді люди є носіями викликів сучасної епохи глобалізації та суцільної інформатизації. Їх питання щодо професійного вибору та подальшого професійного розвитку – певною мірою це інноваційні виклики сучасності застарілому та звичному минулому

Крок 3. ***Моделювання ключових моментів актуального інформаційного простору.*** Переліки запитань щодо професійного майбутнього було структуровано наступним чином.

Модель 1: Розвиток. Освіта. «Я». Вплив.

Модель 2: Шлях до саморозвитку. Підґрунтя. Внутрішні чинники. Виклики (Challenge).

Моделей може бути більш, ніж дві. Та тоді буде складно їх опрацьовувати та інтегрувати. Найважливішим є розуміння, що кожна людина моделює оточуючий світ згідно з її уявленнями про нього, спираючись на власний досвід та включаючи в модель ті питання та виклики, які стоять перед нею.

Крок 4. ***Схематичне зображення розробленої моделі.*** У нашому випадку обговорення моделі успішного професіонала, студенти розробили такі дві принципово різні моделі :

Модель 1.

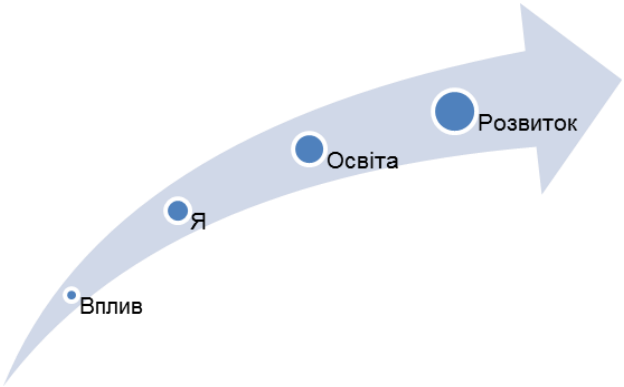


Рис. 1. Схематичне зображення розуміння студентами професійного становлення, варіант 1.

1) Модель фахівця певної галузі, який має певними професійними знаннями та вміннями. Завдання є професійної школи й професійного становлення – це «підтягування» самого себе до рівня тих компетентностей, що потребує професія (рис. 1).

2) Модель творчої, креативної, активної людини, яка постійно розвивається, і використовує простір професійної діяльності як один з майданчиків самовдосконалення (рис 2).

Модель 2.



Рис. 2. Схематичне зображення розуміння студентами професійного становлення, варіант 2.

Крок 5. ***Обговорення всіх моделей, які напрацювали окремі групи.*** Кожна людина обирає той алгоритм розвитку та становлення, який є найбільш комфортним саме для неї. Або структурований алгоритм «нарощування» певних професійних якостей в заданому форматі, або відсутність жорстких алгоритмів та формат «вільного митця». Кожен спосіб розвитку має свої «плюси» та «мінуси». Обговорення може бути присвячено усвідомленню особливостей кожної із запропонованих моделей.

Крок 6. ***Виявлення «проблематики моделі».*** На цьому етапі можливі декілька ракурсів. Перший ракурс - це виявлення тих складних, неузгоджених моментів, що містить сама модель. Наприклад, модель фахівця

окремої галузі з певним переліком конкретних компетентностей, являє собою дещо штучне утворення. Вона не враховує індивідуальної специфіки кожної людини. Адже нестача одних якостей може перекриватись за рахунок інших якостей. Така модель може виступати у якості попередніх орієнтирів розвитку. Та все ж таки критерії наявності/відсутності розвитку бажано створювати на порівнянні розширення компетентісного діапазону окремої людини (що було раніш – що є зараз), а не порівнюючи наявні компетенції конкретної людини з абстрактними компетенціями моделі (що є у конкретної людини - що має бути згідно моделі).

Другий можливий ракурс – виявлення складнощів самої людини. Так, учні, які брали участь у обговоренні, говорили про невміння розподілити власний час, про відсутність стійкої мотивації до тієї чи іншої діяльності, про невміння перейти від світу фантазій до дійсності та практичних кроків.

Передумовою такого обговорення є відчуття учасником обговорення психологічної безпеки – адже на публічний простір виносяться достатньо болючі моменти. Важливо не тільки наявність позитивного підкріплення з боку ведучого заняття та інших учасників обговорення, але й певні підказки – що учневі робити з тією чи іншою складністю.

Крок 7. ***Узгодження навчального матеріалу за обраною тематикою з тим проблемними полями, які було виявлено.*** Окрім узгодження навчального матеріалу з виявленими «проблемними полями» на цьому кроці можливе проектування подальшої діяльності учня, що дозволить вирішити наявні складнощі. Таке проектування може бути індивідуальним або колективним.

Так, для тих, хто не вміє розподіляти власний час – можна запропонувати проходження тренінгу з тайм-менеджменту. Або розробити план дій, які б були спрямовані на розвиток самоорганізації. Для розвитку мотивації дуже добре запропонувати учням виконати творчі завдання, що знаходяться у площині їх реального інтересу. Переходу від світу фантазій до реальності сприяють учнівські проекти, що потребують отримання певного,

конкретного результати. Якщо такі проекти пов'язані з планованою професійною діяльністю студента – одночасно реалізація проекту постане в якості першого професійного досвіду, «професійної розвідки» учня. Зразки таких тренінгів для студентів можна передивитись у матеріалах польської дослідниці Малгожати Олжак, яка розробила різнопланові заняття з розвитку творчих здібностей та творчого розв'язання проблем, вмінь визначати цілі та досягати їх, розвитку мотивації, волі та емоційного інтелекту, створення команд та командної взаємодії [2]. За нашим досвідом, саме такі напрямки навчання є найбільш актуальними для сучасних студентів, і після проведення процедури «Сократівського діалогу» студенти виділяють названі напрями у якості їх власного запиту на подальшу навчальну інформацію.

Це тезове викладення методу. Також у режимі ключових тез ті заперечення або запитання, що найчастіше надходять від колег:

1. Чисельність аудиторії. Оптимальна чисельність аудиторії для реалізації такого підходу – 15-25 осіб. Більш велика аудиторія дозволяє використовувати також всі кроки методу, але складніше презентувати напрацювання кожної міні-групи за весь загал. В цьому випадку у нагоді стають медіа-засоби. Достатньо занотувати робочі напрацювання кожної групи в будь-якому ресурсі. Ми для цього використовували сайт GOOGLE, куди викладали й перебіг обговорення, й його результати.

2. Інформація, яку необхідно донести до студентів, не залежить від їх запиту. Це просто потрібно знати. Якщо у студентів немає мотивації до такого «обов'язкового знання» – це трансформується в «інформування для галочки». В такому разі набагато легше зробити запис відеолекцій, які не потребують зворотного зв'язку аудиторії. Студенти можуть переглядати цей матеріал у будь-який час та стільки разів, скільки їм потрібно для запам'ятовування. Дорогоцінний час спілкування викладача та студента все ж таки краще витрати на живе спілкування та реальне наставництво.

3. Не всю інформацію можна донести у такий спосіб. Чітка, технічна інформація потребує такого ж чіткого, технічного донесення. Для

чіткої, структурованої інформації, дійсно, існують такі ж структуровані алгоритми її викладення. Метод Сократівського діалогу доречний на етапі мотивації студентів до засвоєння такої важливої, чіткої та структурованої інформації Демонстрація, які проблемні поля майбутнього фахівця «перекриває» запропонована інформація – то вже педагогічна майстерність самого викладача.

Метод «Сократівського діалогу» можна застосовувати у будь-якій галузі викладення нової інформації, нового матеріалу. Принципова відмінність такої побудови інформаційного простору – це його створення «від аудиторії», від її запиту, а не нав'язування інформації, що дібрав ведучий.

Висновки. В якості *висновків* – персональні міркування щодо запитань, що були запропоновані на початку:

1) Корисною є тільки та інформація, яка надає відповіді на актуальні питання самої людини. Ми не пам'ятаємо того, що вважали важливим наші вчителі. Ми пам'ятаємо те, що було важливим для нас самих.

2) Емоційне переживання – важлива складова сприйняття та запам'ятовування. Емоційно-забарвлена інформація має більше шансів бути поміченою та сприйнятою.

3) Важливим є не те, що розказав або показав викладач. Важливим є те, що учень захотів почути, сприйняти, зрозуміти. Щоб знати про це – необхідно задавати запитання. Ми всі живемо у світі власних фантазій. Викладачі – не виключення. Тому діалог – це розширення смислового поля і студентів, і самого викладача.

4) Викладач, який знаходиться «у діалозі» з учнем або студентом стає порадником в багатьох важливих моментах і питаннях молодої людини. Саме такий вчитель найчастіше впливає на її професійний вибір та подальший розвиток.

5) Викладач, що започаткував діалог з учнем – назавжди залишається в пам'яті останнього як провідник, порадник і наставник.

Вивчення та реалізація таких засад взаємодії педагога з вихованцями є нашим подальшим науковим інтересом.

Використана література

1. Richard Paul The Art of Socratic Questioning / Richard Paul and Linda Elder/ - Foundation for Critical Thinking. 2007. – 96 p.
2. Olczak M. Warsztaty samodoskonalenia / M. Olczak. – Łódź: Politechnika Łódzka, 2009. – 133 s.
3. Merzliakova O. Dialogue Culture in Education / Olena Merzliakova, Galina Pokhmelkina , Elian Fitze // 2015 Global Education Conference, webinar. – on-line resource. – access: http://www.globaleducationconference.com/page/2015-recordings .

Мерзлякова Елена Леонидовна,
кандидат психологических наук, докторант,
Институт педагогического образования и образования взрослых НАПН Украины,
г. Киев

ДИАЛОГИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Автор акцентирует внимание на важности использования преподавателем диалогичного метода взаимодействия с учениками или студентами, Предложен алгоритм использования метода «Сократовского диалога» совместно с применением инофрмационно-коммуникативных технологий. Описан конкретный пример использования обозначенного метода в работе со студенческой молодежью, курс «Психология профессиональной самореализации».

Ключевые слова: «сократовский диалог», образовательная практика, педагогическая деятельность.

Merzliakova Olena L.,
PhD, doctoral candidate of the Institute of Pedagogical and Adult Education NAPS of Ukraine,
Kiev city

DIALOGIC METHODS IN PEDAGOGICAL ACTIVITY

Annotation The author emphasizes the importance of using by the teacher of dialogical method in the interaction with the pupils or students. An algorithm of the using of the «Socratic dialogue» method together with information and communication technologies had shown. There is an example of the using of noticed method in the interaction with students of the course «Psychology of professional self-realization» The implementation of the method includes a number of consecutive steps. Step 1. Making of the contact with the audience with the help of open-ended questions. Step 2: Creating in small groups of the list of issues topical to subject of lesson. Step 3: Modeling of the key points of the current information space. Step 4: Schematic representation of the created model. Step 5. Discussion of models created by students. Step 6. Identify of the problematic points of model. Step 7. Approval of the educational material with the mentioned problem fields.

Keywords: Socratic dialogue, educational practice, educational activities.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 378.124.92]37.01

Гордієнко Микола Максимович,
асистент кафедри «Технічна експлуатація автомобілів та автосервіс»,
Національний транспортний університет, автомеханічний факультет

СТРУКТУРНО-ЗМІСТОВИЙ АНАЛІЗ ПОНЯТТЯ «ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ПРАКТИЧНОГО НАВЧАННЯ В ГАЛУЗІ ТРАНСПОРТУ»

Анотація. Перехід професійної освіти до компетентнісної парадигми підготовки фахівців різних спеціальностей, проведення наукових досліджень зумовлює необхідність вивчення суті нових понять, уживаних у сучасній педагогічній науці, що актуалізує дану проблему. Стаття присвячена теоретичному аналізу феномену «професійна компетентність викладача практичного навчання в галузі транспорту». За результатами дослідження визначено його суть, виявлено компоненти, що складають структуру зазначеного поняття.

Ключові слова: освіта, підхід, професійна компетентність, формування, транспорт.

Актуальність теми дослідження. Українська освітня система потребує викладачів нового типу, які не тільки володіють високою кваліфікацією та педагогічною культурою, але й здатні об'єктивно усвідомлювати педагогічні явища і факти, що швидко змінюються у сучасному світі, критично оцінювати й креативно перетворювати власну педагогічну дійсність. Це вміння пов'язано, у першу чергу, із проблемами саморозвитку педагога та його творчою самореалізацією, новітніми концептуальними підходами щодо реформування вітчизняної освіти, яка має здійснюватися на основі переорієнтації процесу навчання на розвиток особистості викладача, підтримку її самобутності та самоцінності, розвиток компетентності на основі знань, системи загальнолюдських цінностей та здібностей. Перехід професійної освіти до компетентнісної парадигми підготовки фахівців різних спеціальностей зумовив необхідність вивчення суті нових понять, уживаних в сучасній педагогічній науці, збагачуючи її.

Постановка завдання. З’ясувати суть і структуру поняття «професійна компетентність майбутніх викладачів практичного навчання в галузі транспорту».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В процесі дослідження нами виявлено чимало праць вчених, що здійснили вагомий науковий внесок в дослідження розвитку педагогічної компетентності педагога. Серед них слід зазначити таких, як: Б. Ахлибинський, В. Андрущенко, В. Гузєєв, М. Громкова, К. Уілбер та ін. Проблеми самоосвіти вчителів молодших класів вивчали Т. Гусєв, І. Зязюн, Г. Закіров, М. Піскунов, Л. Пуховська, Ф. Письменний, Б. Райський та ін. У педагогіці компетентність розглядається як складова виховання і вдосконалення особистості, що висвітлюється в працях таких учених, як А. Айзенберг, С. Архангельський, Н. Волкова, А. Громцева, П. Підкасистий, Ю. Шаров. Проблема формування і розвитку професійної компетентності порушена в наукових працях В. Лозовецької, В. Радкевич, В. Свистун, В. Ягупова, П. Лузан, О. Пометун, П. Решетник, С. Сисоєвої, Ю. Татур Т. Андрюхина, С. Демченко, О. Коваленко, Т. Дніпровської, Л. Шовкун, Д. Копиткова, Л. Тархан, Д. Ушакова, Т. Шаргун, О. Євсюкова, Н. Олексів та ін. Попередній аналіз свідчить про те, що, не дивлячись на наявність розвиненої теоретичної бази, дослідження проблем розвитку професійної компетентності викладача у педагогічній теорії не є закінченими, що обумовлює актуальність подальших наукових розвідок.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психолого-педагогічній літературі поняття «компетентність» з'явилося недавно, хоча все частіше зустрічаємо аналіз його сутності, спостерігаємо намагання провідних учених світу визначити його структуру, функції, охарактеризувати зміст, педагогічні умови та напрями формування й розвитку.

Етимологічний словник так пояснює походження слів «компетенція», «компетентність» (від лат. competentia – «відповідність, узгодженість», пов'язане з competere): «разом домагатися, прагнути, відповідати, узгоджуватися» [6, с. 282].

Словник іншомовних слів тлумачить поняття «компетентність» таким чином:

– «володіння знаннями, які дають змогу робити висновки про щось-небудь, висловлювати вагому, авторитетну думку» [17, с. 315];

– «поінформованість, обізнаність, авторитетність» [18 , с. 345];

– «володіння компетенцією» [19, с. 541].

За тлумачним словником С. Ожегова, «компетентний» визначається як ознака поняття «компетентність» – поінформований, авторитетний у будь-якій галузі; той, що володіє компетенцією [13, с. 288].

Співзвучне визначення знаходимо в словнику іншомовних слів: «компетентний» – «обізнаний, поінформований у певній галузі; який має право на основі своїх знань або повноважень робити чи вирішувати що-небудь, робити висновки про що-небудь» [17, с. 315]. У тлумачному словнику української мови подано аналогічне пояснення: «компетентний – обізнаний у певній галузі, знаючий; який за своїми знаннями або повноваженнями має право робити, вирішувати що-небудь»; той, хто «має достатні знання в якій-небудь галузі, з чим-небудь добре обізнаний; ґрунтується на знанні, кваліфікований» [8, с. 115].

Отже, вивчення словникової літератури вказує на ідентичність визначення смислового значення слів «компетенція», «компетентність», «компетентний».

Подальший науковий пошук ми спрямували на аналіз наукових досліджень із проблем компетентності в галузі педагогічної теорії. Його результати підтверджують, що вчені тлумачать поняття «компетентність» у широкому й вузькому значенні. У широкому значенні компетентність – це ступінь зрілості людини, що передбачає певний рівень психічного розвитку особистості та дає їй змогу успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому значенні компетентність – це ступінь готовності та здатності особистості ввійти в діяльність і продуктивно здійснювати її з урахуванням ціннісного ставлення до останньої.

Уведення терміну «компетентність» в науку пов’язують з ім’ям німецького соціолога Ю. Хабермаса, який використовував його як

соціологічне поняття в контексті теорії мовної комунікації. Під компетентністю вчений розуміє здатність суб'єкта до спілкування й діяльності, що дає йому можливість бути учасником процесів розуміння та створювати в них власну ідентичність [1, с. 209]. В останнє десятиріччя науковий інтерес до визначення суті і структури даної категорії у вітчизняній педагогічній науці значно зріс. Наведемо результати дослідження окремих учених. Так, компетентність як специфічну здатність, яка дає змогу швидко й ефективно розв'язувати проблеми, що виникають у реальних ситуаціях життя, розглядає І. Єрмаков. На думку вченого, природа компетентності така, що «оптимальні результати в розв'язанні проблем можливі лише за умови глибокої особистої зацікавленості людини», а розвиток компетентності – можливість моделювати та оцінювати наслідки своїх дій завчасно й на тривалу перспективу. Отже, компетентність, за І. Єрмаковим, – готовність та здатність людини діяти в будь-якій сфері. Цей феномен він визначає як адекватну орієнтацію особистості в різних галузях її діяльності: роботі, навчанні, культурі, політиці, освіті тощо [7, с. 143].

Слід зазначити, що в умовах інтеграції вітчизняної освіти важливо дотримуватися міжнародних підходів до тлумачення ключових понять у професійній педагогіці. Так, Міжнародною комісією Ради Європи суть поняття «компетентність» розглядається як загальні, або ключові, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, крос-навчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання, здатність застосовувати навчальні досягнення в нових нестандартних умовах [1].

З метою подальшого вивчення основних теоретичних підходів та практичних умов формування педагогічної компетентності викладача практичного навчання в галузі транспорту ми звернулися до результатів сучасних досліджень вітчизняних і зарубіжних учених професійної компетентності у педагогічній теорії, які представлені широким спектром трактувань сутності та структури означеного поняття. Наведемо деякі з них:

– «обізнаність учителя про знання й уміння та їх нормативні ознаки, необхідні для виконання цієї праці; володіння психологічними якостями, бажаними для її виконання, реальна професійна діяльність згідно з еталонами та нормами» (А. Маркова [11]);

– знання педагогом предмета та методики його викладання, розвиток професійної самосвідомості, індивідуально-типові особливості й професійно значущі якості (І. Зязюн [15]);

– базові знання, вміння, ціннісні орієнтації фахівця, умотивованість діяльності, усвідомлення свого місця у світі, особистий стиль взаємодії з людьми, загальна культура, здатність до розвитку (Т. Браже [3]);

– сукупність теоретичної та практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності (В. Сластьонін [14]).

Найбільший інтерес для нашого дослідження представляють наукові праці, в яких висвітлені результати дослідження професійної компетентності викладачів вищих навчальних закладів. Наприклад, Л. Шовкун за результатами аналізу розробленості досліджуваної проблеми конкретизувала суть поняття «професійна компетентність викладача» і визначила, що це – «складне, багаторівневе утворення особистості, яке характеризується теоретичною, практичною і психологічною її підготовленістю до здійснення педагогічної діяльності відповідно вимогам та нормам. Відповідно, ця категорія педагогічної науки в дослідженні розглядається як складна структура, що містить три системо твірних компоненти: мотиваційний, змістовий і процесуальний» [21, с. 192]. За визначенням В. Федіної, професійна компетентність є системним інтегральним утворенням, «процес формування якої охоплює єдність відповідних знань, якостей, умінь виконання різних видів діяльності та психологічної готовності і здатності, що виявляється у внутрішній мотивації, інтересах, потребах і спрямованості особистості» [20, с. 14]. І. Мухров в своєму дисертаційному дослідженні визначає професійну компетентність молодого кваліфікованого автомеханіка як інтегративну якість особистості робітника «бажаючого працювати в галузі

обслуговування автотранспорту; здатного ефективно здійснювати професійну діяльність з діагностування вузлів і агрегатів автомобіля, технічного обслуговування, ремонту й управління автомобільним транспортом, виконувати заправку транспортних засобів паливо мастильними матеріалами, у відповідності з технічними вимогами сучасного виробництва; професійно володіти інформаційно-комунікаційними технологіями, аргументовано обирати засоби і методи ремонту автомобіля; володіти почуттям обов'язку, особистої відповідальності та культурою праці» [12].

Цікаве для нас визначення професійної компетентності викладача інформаційних технологій пропонує М. Бирка, трактуючи його як «сукупність … особистісних характеристик, що забезпечують ефективне виконання ним завдань і обов'язків педагогічної діяльності і є мірою його відповідності професійній діяльності; вона виявляється в діяльності і не може бути ізольованою від конкретних умов її реалізації. Основними характеристиками професійної компетентності викладача інформаційних технологій ПТНЗ є професійні знання, вміння, досвід, мотиви, цінності та особистісні якості». Структура даного поняття представлена в дисертаційному дослідженні як «інваріантними складовими (вимоги, які пред'являються до будь-якого викладача ПТНЗ (загальнокультурна компетентність, нормативно-правова компетентність, психолого-педагогічна і саморозвиток) і варіантних (професійні вимоги до викладача інформаційних технологій – інформаційно-комп'ютерна, предметна і комунікативна компетентності)» [16]. В наукових працях інших дослідників структурними компонентами професійної компетентності викладача визначено професійно-змістовий компонент (теоретичні знання), професійно-діяльнісний (практичні знання) [5]; професійно-особистісний [9]; методичний, психофізіологічний, аутопсихологічний, контрольно-діагностичний, управлінський [4]; мотиваційний, когнітивний, комунікативний, моральний [12] тощо. Отже, науковцями не визначено єдиної позиції щодо

структури професійної компетентності викладача. Водночас такі компоненти, як теоретичні професійні знання, професійні практичні уміння і особистісні якості присутні в більшості описаних моделей.

На наш погляд, слід звернути увагу на те, що професійну компетентність часто порівнюють з кваліфікацією, як зазначає у своїй статті О. Ляско: «У багатьох країнах підготовка кадрів, орієнтована на розвиток компетентності, є найбільш поширеною концепцією в останні роки. Підкреслюється, що поняття «компетентність» ширше, ніж поняття «кваліфікація». Воно означає не тільки професійні знання, навички та досвід у певній спеціальності, а й ставлення до справи, визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, а також здатність ефективно використовувати знання й уміння, особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці. Компетентність це реальна здатність досягнення мети або результату, тоді як кваліфікація є лише потенційною здатністю виконувати завдання професійної діяльності» [10]. Важливість порівняння наукових категорій «кваліфікація» і «компетентність» для структурно-змістового аналізу поняття «професійна компетентність майбутніх викладачів практичного навчання в галузі транспорту» є очевидною, автором наведено їх суть і структуру, що слугуватиме основою для подальших умовиводів у нашому дослідженні.

Висновок. Застосування компетентнісного підходу у вищій технічній освіті спрямований на перехід до нових галузевих стандартів, створює передумови для більшого зближення результатів освіти до потреб суспільства та вимог ринку праці. Проведений аналіз різних підходів до суті поняття «професійна компетентність викладача» уможливлює визначення суті поняття «професійна компетентність викладача практичного навчання в галузі транспорту» як інтегративної якості особистості, що ґрунтується на готовності до інженерно-педагогічній діяльності, заснованій на технічних та психолого-педагогічних знаннях, досвіді, моральних засадах, і проявляється в критичних ситуаціях для вирішення нагальних проблем. За результатами

проведеного дослідження виявлено, що структура досліджуваного нами поняття складається з компонентів: (мотиваційного, змістового, предметного, методичного, діяльнісного, процесуального, загальнокультурного, нормативно-правового, психолого-педагогічного, особистісного, самоосвітнього, психофізіологічного, аутопсихологічного, морального, когнітивного, мотиваційного, контрольно-діагностичного, управлінського, комунікативного та ін.). Їх конкретизація може бути здійснена внаслідок проведення експертної оцінки, що й визначає *перспективи* подальшого нашого дослідження.

Використана література

1. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program. – OECD (Draft).
2. Habermas J. Theorie des kommunikativen Handelns, B.II, Frankfurt, 1981, S. 209.
3. Браже Т.Г. Развитие творческого потенциала учителя / Т.Г. Браже // Сов. педагогика. – 1989. – № 8. – С. 89-94.
4. Васильев И.Б. Методологические основы системно-компетент-ностного похода в профобразовании / Васильев И.Б. – Алматы: АГТУ, 2008. – 76с.
5. Гришина Н.П., Развитие профессиональной компетентности методистов ИПК в процессе практической деятельности : дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.П. Гришина. СПб., 1997. - 172 с.
6. Етимологічний словник української мови: у 7 т. / [за ред. О.С. Мельничука]. – К.: Наукова думка, 1985. – Т. 2. – 1985. – 572 с.
7. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики: [науково-методичний посібник] / [за ред. І.Г. Єрмакова]. – Запоріжжя: ХНРБЦ, 2006. – 640 с.
8. Короткий тлумачний словник української мови: близько 7 000 слів / [уклад.: Д. Г. Гринчишин та ін.]; за ред. Д.Г. Гринчишина. – К.: Просвіта, 2010. – 599 с.
9. Лукьянова М.И. «Психолого-педагогическая компетентность учителя» (диагностика и развитие) М: ТЦ Сфера, 2004
10. Ляска О.П. Принципи реалізації компетентнісного підходу в підготовці інженера-педагога / О.П. Ляска // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. - 2012. - № 34-35. - С. 37-42.
11. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя / А.К. Маркова. // Сов. педагогика. – 1990. – № 8. – С. 82-88.
12. Мухров И.С. Формирование профессиональной компетентности молодых квалифицированных рабочих автомехаников в системе начального профессионального образования в условиях социального партнерства тема диссертации и автореферата по ВАК 13.00.08, кандидат педагогических наук Мухров, Илья Сергеевич
13. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений: / С.И. Ожегов; под ред. Л.И. Скворцова. – М.: Мир и образование, 2016. – 1375 с.
14. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов.– М.: Школа-Пресса, 2011. – 512 с.

15. Педагогічна майстерність / І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

16. Розвиток професійної компетентності викладача інформаційних технологій професійно-технічного навчального закладу : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Бирка Маріан Філарентович.; Університет менеджменту освіти АПН України. – К., 2010.-21 с.

17. Словарь иностранных слов / [под ред. И.В. Лехина, С.М. Локшиной, Л.С. Шаумяна]; гл. ред. Ф.Н. Петрова. – М.: Сов. энциклопедия, 1964. – 784 с.

18. Словник іншомовних слів / [за ред. О.С. Мельничука]. – К.: Головна редакція УРЕ, 1974. – 776 с.

19. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / [уклад. Л.О. Пустовіт та ін.]. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.

20. Федина В.С. Формування професійної компетентності у майбутніх фахівців-сходознавців: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04 / Федина Володимира Степанівна; Університет менеджменту освіти АПН України. – К., 2009. – 20 с.

21. Шовкун Л.М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів аграрних навчальних закладів: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / Шовкун Людмила Миколаївна; Національний ун-т біоресурсів і природокористування. – К, 2010. – 198 с.

Гордиенко Николай Николаевич,
ассистент кафедры «Техническая эксплуатация автомобилей и автосервис»
Национальный транспортный университет

СТРУКТУРНО - СМЫСЛОВОЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ТРАНСПОРТА»

Аннотация. Переход профессионального образования к компетентностной парадигмы подготовки специалистов различных специальностей, проведение научных исследований предопределяет необходимость изучения сути новых понятий, употребляемых в современной педагогической науке, актуализирует данную проблему. Статья посвящена теоретическому анализу феномена «профессиональная компетентность преподавателя практического обучения в области транспорта». По результатам исследования определены его суть, обнаружено компонентный состав, составляет структуру указанного понятия.

Ключевые слова: образование, подход, профессиональная компетентность, формирование, форма , транспорт.

Gordienko Nik N.,
National transport university the assistant of
the department «Technical operation of cars , and auto repair»

«STRUCTURAL-SEMANTIC ANALYSIS OF THE CONCEPT PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS PRACTICAL TRAINING IN TRANSPORT SECTOR»

Annotation. The transition to vocational education paradigm competency training specialists of various disciplines, research necessitates the sense of new concepts used in modern pedagogical science that actualizes the problem. The article is a theoretical analysis of "the professional competence of the teacher of practical training in the field of transport. The study defined its essence detected component structure that is the structure of this notion. Prospects of

further research is the specification of structural components investigated by the concept of peer review.

Key words: education approach, professional competence, formation, form transportation.

Рецензент:
доктор педагогічних наук, старший
науковий співробітник
Петренко Лариса Михайлівна

УДК 378.112.001.76

Черновол-Ткаченко Раїса Іванівна,
кандидат педагогічних наук, професор, директор
Інституту підвищення кваліфікації, перепідготовки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г. С. Сковороди, Харків, Україна

КОНЦЕПТИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ФУНКЦІЇ ПЛАНУВАННЯ В УМОВАХ НОВОЇ ОСВІТНЬОЇ ПАРАДИГМИ

Анотація. У статті теоретично обґрунтовано нові концепти змісту функції планування. Закцентовано, що планомірність – це еволюційний процес освітньої системи в якісному напрямі, який розширює її горизонти, а отже, і планування. З`ясовано, що зміст функції планування – це зведення двох уявлень: опорного й цільового, що виражається в концептуальному аспекті, у локальному ж – це реалізація професійно-специфічної управлінської діяльності, інструмент досягнення конкретної цілі в конкретній організації. Встановлено певну взаємозумовленість директивного, індикативного і стратегічного планування.

Ключові слова: концептуальне, локальне, опорне і цільове уявлення про планування, планомірність, план, директивне, індикативне і стратегічного планування.

Вступ – постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Модернізація освітнього процесу в державі вимагає від керівників навчальних закладів професійної мобільності, здатності опановувати новими управлінськими функціями.

У науковому світі й серед практиків-управлінців постійно точаться суперечки й дискусії щодо загальних функцій управління, їх змісту, призначення, процесів оновлення. Але майже всі вчені й наукові школи приділяють значну увагу функції планування, яка посідає чи не одне з чільних місць в діяльності організації й покликана забезпечити цілеспрямовану впорядкованість її життєдіяльності.

Від успішності планування залежить якість і ефективність праці як адміністративної служби, так і всього колективу. Сутність планування полягає в постійному пошуку менеджерами освіти відповідей на актуальні питання, що стосуються вдосконалення функціонування й розвитку організації. Це є єдиний ефективний засіб, що забезпечує реальну можливість підвищити шанси на успіх

і конкурентоспроможність організації, запобігти невизначеності майбутніх подій.

Планування як складний і відповідальний процес знайшло своє нормативно-правове й теоретичне обґрунтування в документах Міністерства освіти і науки України. Зокрема, у Національній стратегії розвитку освіти України на період до 2021 року (2013) йдеться про потребу розв`язання суперечності між необхідністю реформування освітньої галузі на основі впровадження інноватики і недостатнім рівнем готовності керівників навчальних закладів до ґрунтовних концептуальних змін про що свідчать цільові установки їх планово-прогностичної діяльності. Так, під час планування роботи освітніх організацій не враховуються системні зв`язки, плани або надмірно деталізовані, або мають дуже загальний характер, а тому втрачають практичне значення. У них наявне порушення оптимального співвідношення навчальної і позаурочної роботи, не завжди враховується кадровий склад, професійний досвід педагогів [4, 8].

На особливу увагу заслуговує зміст розділу «Педагогічний аналіз роботи за минулий навчальний рік та пріоритетні цілі і задачі на новий навчальний рік», який переобтяжений за розміром (від 30 до 150 сторінок) і, окрім цього, переважно, має не аналітичний, а констатуючий характер: визначені досягнення і проблеми не аналізуються щодо умов і причин їх виникнення.

Часто менеджери освіти не усвідомлюють місію як чітке вираження причини існування організації, не розуміють її ролі в декомпозуванні цілей, що в більшості випадків спричинює недостатню усвідомленість і обґрунтованість як стратегічної мети, так і тактичних цілей. Саме тому вивчення й дослідження функції планування не лише не втрачає актуальності, а є на часі в умовах інноваційних перетворень в освітній сфері.

Останні дослідження та публікації, на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. Аналіз науково-теоретичних досліджень з проблем зарубіжного і вітчизняного менеджменту показав, що функцію планування, як конкретизацію

цілей у системі діяльності організації, що реалізується системою заходів у виконанні розроблених планів розглядали Р. Гріфін, М. Мартиненко, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, В. Терещенко, Ф. Хміль, В. Яцура та інші; систему принципів як основних правил, що упереджують неконструктивність планів обґрунтовували О. Васильченко, А. Єрмола, Б. Кобзар, Л. Москалець, О. Суржик, Т. Рябченюк та інші. Учені В. Білоголовський, Н. Городова, Т. Десятов, Г. Єльнікова, О. Коберник, П. Тельвін, Є. Хриков стверджують, що найбільш суттєвими чинниками, які визначають систему планів освітніх установ, є організаційна структура і профіль їх діяльності, масштаби і постійність напрямів усієї діяльності. Б. Андрушків, О. Гірняк, П. Друкер, Л. Даниленко, Л. Карамушка, П. Карестанье, П. Лазановський, М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоурі обґрунтували у своїх дослідженнях роль місії, на основі якої розробляються цілі, що слугують у якості критеріїв для всього послідовного процесу прийняття рішень на різних організаційних рівнях. В. Білоголовський, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, О. Мармаза, В. Маслов, І. Осадчий, А. Попова, І. Румянцева наголошують, що планування покликане на основі аналізу й прогнозу зовнішніх і внутрішніх обставин змоделювати оновлені образи майбутнього стану освітньої організації, визначити логічну структуру досягнення конструктивної модернізованої і адаптованої до умов сучасного соціуму мети; необхідні ресурси й умови, виконавців та їх взаємодію, терміни виконання, стандарти діяльності, критерії і показники оцінки.

Усе вищесказане дає підстави для висновку, що функція планування, незважаючи на її різнобічну досліджуваність науковцями, залишається ще не до кінця чіткою і зрозумілою й вимагає змін і оновлення в практиці управління сучасним навчальним закладом.

Завданнями статті є здійснення аналізу науково-теоретичних джерел з основ менеджменту та освітнього менеджменту з метою дослідження концепту модернізації функції планування в умовах утвердження нової освітньої парадигми.

Виклад власне матеріалу дослідження. Отже, нова філософія освіти

вимагає перегляду багатьох стійких позицій до функції планування. Проте зауважимо, що оновлений зміст планування це не відкидання попередніх положень і теорій, а шлях селективного відбору всього раціонального й позитивного [10]. Інноваційні технології в плануванні, це перш за все зміна змісту й смислу в стосунках керівник і керований. Головна мета планування в умовах нової освітньої парадигми – забезпечити не лише функціонування закладу освіти, коли наявні можливості управління використовуються в межах приписів, а розвиток – тобто якісне наростання все нових можливостей і їх реалізацію. Спрямовуючи вектор планування на розвиток, керівник повинен усвідомлювати цей процес не крізь призму стійких стереотипів і власного розуміння, а перш за все шляхом наукового усвідомлення, яке виражається відповідними законами в новому осмисленні, здавалось би, відомих явищ. Якщо це не враховується, ми ризикуємо не помітити важливі складові, про які нам не відомо, або вони здаються нам незначними.

Сучасний керівник має бути інноваційно-освіченим, тобто таким, який уміє доцільно обирати ті новітні технології, які дійсно сприятимуть утіленню нових смислів управління, а не вимірам розвитку якості звітності; мати к*онцептуальне* і *локальне* уявлення про планування і розуміти логіку своїх дій за використання сучасного арсеналу конкретних методів.

При цьому зауважимо, що концепція планування будується на певному понятійному апараті. Отже, щоб бути успішним менеджером і ефективно керувати тими чи іншими процесами, потрібно не тільки знати їх природу, а й розуміти зміст тих понять, якими ці процеси позначаються.

У *концептуальному* аспекті планування виступає як функція управління і передбачає попередній аналіз, визначення мети, прогнозування, створення нових програм тощо, охоплює конкретне коло дій, які обов`язково знаходять вираження у процесі складання планів. У локальному аспекті планування необхідно сприймати як способи ухвалення *управлінських рішень,* як професійно специфічну діяльність менеджера, як інструмент досягнення конкретної цілі в конкретній організації, а не як функцію управління [5].

Локальний цикл планування обов`язково повторюється у виконанні кожної функції під час здійснення всього управлінського циклу [3].

Досліджуючи функції управління, науковці [5; 9;10] стверджують, що планування – форма вияву *процесу планомірності*, спрямована на вироблення основного продукту – *плану*. План – це перш за все документ, у якому містяться основні положення життєдіяльності організації: прогноз розвитку на майбутнє; проміжні і кінцеві цілі й задачі; пріоритети розподілу ресурсів, необхідних для реалізації поставлених задач; механізм координації діяльності різних організаційних рівнів.

Таким чином, планомірність – це еволюційний процес розвитку освітньої системи у якісному напрямку, який розширює її горизонти, а отже, і планування. В. Ясинський і О. Гайдей [10] наголошують, що планомірність в економіці початку XX століття спричинила відповідності між попитом і виробництвом товарів. Ми стоїмо на позиції, що планомірність в освітній системі зумовила необхідність її реформування, наявність стандартів, усвідомлення нової філософії навчання й виховання на основі суб`єктно-суб`єктних стосунків.

Досліджуючи зміст функції планування, науковці [3; 5; 10] стверджують, що вона може включати *опорне і цільове уявлення. Опорне уявлення* – це планування життєдіяльності організації спрямоване на забезпечення її функціонування за стабільних умов і наявності накопиченого досвіду. Сама можливість використання організацією опорних уявлень створює видимість відсутності планування. Але за умов нестабільного соціуму організація змушена враховувати зовнішні впливи й уникати загроз дестабілізації в досягненні мети. За таких умов недостатньо наявного потенціалу реалізації цілі, адже необхідно визначити чого, коли і якими ресурсами мета може бути досягнена. Такий вид *планування* називається *цільовим уявленням.* Зведення двох уявлень (опорного і цільового) в планове уявлення і становить *зміст функції планування.*

Залежно від *змісту* й *статусу* в системі управління розрізняють

директивне, індикативне, стратегічне планування [2].

Аналіз наукових джерел дає підстави вважати, що директивне планування, за умов застосування його в освітній системі, зберігає свої функції в межах реалізації законів та різних нормативно-правових актів, починаючи з Міністерства освіти і закінчуючи місцевими органами самоврядування районного масштабу.

Щодо визначення поняття «індикативне планування», то науковці не мають сталого погляду. Наприклад, існує думка, що в галузі економіки в основі директивного планування є влада, а індикативного – гроші [10].

Вивчаючи сутність індикативного планування, ми переконались, що його доцільно адаптувати і до системи освіти, особливо за умов її реформування. Це планування пов`язане з м`яким директивним упливом через законодавчі та нормативні акти на навчально-виховний процес і сприяє забезпеченню творчого напряму колективу щодо розвитку інноваційних технологій, розробки авторських програм, концепцій та інше. Таким чином, індикативне планування – це планування, яке виражає зміни освітньої парадигми, пов`язані зі змінами в житті суспільства через місію навчального закладу, декомпозицію цілей і задач.

Отже, індикативне планування, з одного боку, є системою необов`язкових рекомендацій для керованих об`єктів і визначає лише певні пріоритети, які мають одержати максимальну державну підтримку, з іншого – частина індикативного планування є директивою, зокрема, це стосується заходів, що фінансуються з бюджету. Директивними і контрольованими є заходи, що стосуються матеріального забезпечення закладу освіти, оплати праці педагогічних кадрів тощо.

Адаптуючи погляди В. Ясинського та О. Гайдая до освітньої сфери, можна виділити такі основні функції індикативного планування: ретроспективний аналіз, прогнозування й обґрунтування цілей, термінів і умов та можливостей закладу освіти і соціального розвитку країни; розробка системи прямих державних рішень в галузі освіти; формування цільових

комплексних програм; раціональне поєднання національних інтересів із внутрішніми і зовнішніми факторами впливу на загальноосвітній заклад в цілому; координація і взаємозв`язок розробки індикативного планування з можливостями фінансування освіти державним бюджетом. Отже, це оновлений погляд на систему планування з урахуванням змін у парадигмі освіти в сучасних умовах розбудови нашої держави – від стратегії до тактики розвитку освітньої організації.

З огляду на вищезазначене, індикативний план повинен бути схожим більше на ринок у розумінні свободи взаємодії суб`єктів планового процесу, де творчий педагогічний колектив проектує свій розвиток з урахуванням власних можливостей і державного фінансування, створюючи здорові умови конкурентоспроможності з іншими закладами освіти.

Таким чином, освітній заклад, що розвивається, повинен користуватися попитом споживачів (батьків, учнів і держави) з одного боку, і з, іншого боку, бути конкурентоспроможним щодо йому подібних (мова йде про заклади освіти району, регіону, області і, навіть, на загальнодержавному рівні).

Батьківщиною класичної апробації індикативних планів в економіці є Франція. Україна, ліквідувавши бюрократичну систему планування, у 1993 році майже перейшла на індикативне планування [10].

Таким чином, упровадження французької моделі індикативного планування, заснованої на демократичних засадах координації позиції держави і конкретного регіону в систему освіти України, має передбачати регулювання державним управлінням освітніх процесів таким чином, щоб державна бюрократія не «задушила» ефективного функціонування й розвитку конкретного навчального закладу.

Зміст і структура такого плану народжується в результаті багатоступінчатих інтеграцій і в консенсусі (оскільки в його реалізації зацікавлені всі учасники). Водночас міністерські директиви виступають як індикатори-носії інформації про очікувані результати, тобто мають

концептуальний, а не циркулярний характер.

Розглянемо більш детально порівняльну характеристику традиційного та індикативного планування. Отже, якщо традиційне планування забезпечує *функціонування* (потенційні можливості колективу реалізуються в межах приписів), то *індикативне – розвиток* (якісне нарощування нових можливостей і їх реалізацію). У *традиційному* акцент спрямовано на ЗУНи (незаперечна відповідність знань учнів до вимог програм, підручників, які до цього часу сприяють формуванню особистості), а не усвідомленню нової якості знань – знань не для об`єму знань, а для розвитку ціннісного потенціалу особистості, як це передбачено індикативним плануванням. Відсутність критеріїв і оцінок замірів якості знань, спрямованих на розвиток особистості, приводить до замірів якості звітності в традиційному, тоді як в *індикативному* законодавче делегування розробки нових критеріїв оцінки якості знань, засноване на кваліметричних, комплексних, рейтингових підходах. Прагнення перевести управління освітою з режиму функціонування в режим розвитку за умов збереження функціональної звітності перебуває в основі *традиційного, індикативне* ж прагне до забезпечення достатнього рівня інноваційної грамотності учасників, які спрямовують розвиток навчально-виховного процесу. Суєтний активізм, демократизація псевдодіяльності в процесі вибору психолого-педагогічних концепцій, теорій, підходів з метою модернізації управління лежить в основі традиційного планування, а індикативне будується на забезпеченні не лише знань інноваційних підходів концепцій, а й усвідомленні й грамотному науковому розумінні їх смислу. Репродуктивне засвоєння нових технологій – традиційний погляд на планування. Упровадження лише тих технологій, які дійсно втілюють нові смисли управління – основа індикативного планування.

Очевидно, за умов перехідного періоду в економіці і політиці держави важливо знайти оптимальне співвідношення між індикативним рекомендаційним (пріоритетним) і суто індикативним (вказівним), пам'ятаючи, що рекомендаційне (пріоритетне) планування передбачає право

учасників цього процесу на творчість, власне бачення напрямів розвитку. Наприклад, з метою ліквідації певних проблем у закладі освіти керівництво розробляє систему заходів з їх ліквідації з урахуванням обраної місії, а індикативне (вказівне) планування з позиції Міністерства освіти, місцевих органів самоуправління формує напрями щодо стратегічного розвитку галузі в цілому, визначає пропорції, встановлює певні пріоритетні цілі на загальнодержавному стратегічному рівні.

Немає сумніву, що між стратегічними, річним й оперативними планами мають бути прямі й зворотні зв'язки, які дозволяють забезпечити їхню узгодженість.

Якщо *стратегічний* план визначає, що повинно бути зроблено, то *річний* і *оперативний* – як це зробити: тобто коли, у які етапи, за допомогою яких заходів і ким. Принципова особливість стратегічного планування в тому, що за багатомірністю і багатоаспектністю цього процесу інтегрується приватна стратегія закладу освіти.

Таким чином, *індикативне планування* – це система планування закладу освіти, тобто: стратегічний, річний, щомісячний чи тижневий плани роботи. Річний план – це основний документ діяльності освітньої організації, в якому висвітлюється мета і завдання на рік, а з іншого боку – це спеціальний інструмент управління або функціональна форма безперервності стратегічного планування як основної складової індикативного.

Отже, кожна із зазначених форм індуктивного планування відображає певний ступінь зрілості колективу, засоби налагодженості, взаємодії всіх етапів його становлення й розвитку.

При цьому зауважимо, що поряд з визначенням необхідності розробки стратегій, значна кількість керівників шкіл все ж надає перевагу оперативним діям. Якщо методика планування на рік досягла значних зрушень в системі роботи навчального закладу, то система проектування є прерогативою далеко не всіх освітніх організацій. Перспективні плани здебільшого мають статистичний, а не концептуально-аналітичний зміст, теоретично не

обґрунтовується місія як основна передумова існування освітньої організації. Зокрема, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року та інші законодавчі й нормативні документ не забезпечені системою різнорівневих комплексно-цільових програм для регіонів, навчальних закладів різних типів і форм власності тощо. Не напрацьовано і відповідної технології планування, хоча останнім часом вийшли роботи вітчизняних учених, присвячені цій проблемі (Л. Даниленко, О. Гайдей, Г. Єльнікова, О. Зайченко, Л. Карамушка, Ф. Хміль, Л. Федулова, В. Ясинський та інші).

Адаптація елементів методології індикативного планування до системи планування в освітніх організаціях – це шлях до ефективного керівництва в умовах швидких змін у житті суспільства і реформування освіти.

Висновки з пропонованого дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. У контексті сказаного, уважаємо, що індикативне планування в галузі освіти дійсно потребує глибокого теоретичного осмислення, зокрема як його змісту, так і форм його вияву. Важливою ознакою цього феномену є можливість здійснювати корекцію розвитку навчального закладу залежно від зовнішніх і внутрішніх флуктуацій, якими є органи управлінської ієрархії, соціум та внутрішкільні процеси.

У змісті самого поняття «індикатор» (прилад для вимірювання, визначення; речовина, після введення якої до розчину можна встановити його хімічну природу) закладено сутність змін вектора планування від директивного до гнучкого, передбачливого, навіть альтернативно-варіативного щодо однієї й тієї ж організації. Тобто, складання з основним варіантом плану двох інших: песимістичного й оптимістичного [10].

Отже, мова йде про те, що окреслюючи стратегію розвитку закладу освіти, доцільно розробляти кілька її варіантів і, оцінивши їх, обрати найкращий, розділивши загальні завдання на такі дрібні складові, які б конкретизували й уточнювали напрям діяльності організації не лише в тактичних (річних) планах, а й в оперативних, забезпечуючи тісні прямі і

зворотні узгоджувальні зв'язки. Якщо ми говоримо про гнучке управління, то саме воно і виражатиметься в індикативному плануванні з урахуванням директив і стратегії розвитку.

Перспективами подальшого дослідження є теоретичне обґрунтування факторів, показників і критеріїв оцінки якості й ефективності індикативного планування.

Використана література

1. Вудкок М. Раскрепощенный менеджер для руководителя-практика / Пер. с англ. / М. Вудкок, Д. Френсис. – М. : «Дело», 1991. –320 с.
2. Економічна енциклопедія: У 3-х томах / Відп. ред. С. В. Мочерний. – К. : КНЕУ, 2001. – Т. 2. – С. 749.
3. Єльнікова Г. В. Управлінська компетентність / Г. В. Єльнікова. – К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. — 128 с. – (Б-ка «Шк. Світу»).
4. Кобзар Б. С. Управление школой продленного дня / Б. С. Кобзар. – К. : Рад. шк., 1988. – 188 с.
5. Мартиненко М. М. Основи менеджменту: підручник / М. М. Мартиненко. – К. : Каравела, 2005. – 496 с.
6. Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посібник / За ред. Л. І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2004. – 272 с.
7. Рабченюк Т. С. Внутрішкільне управління / Т. С. Рабченюк. – К. : Рута, 2000. – 176 с.
8. Хриков С. М. Управління навчальним закладом : навч. посібник / С. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.
9. Хміль Ф. І. Основи менеджменту : підручник / Ф. І. Хміль. – К. : Академвидав, 2007. – 576 с.
10. Ясинський В. В. Бізнес-планування : теорія і практика : навч. посібник / В. В. Ясинський, О. О. Гайдей. – К. : Каравела, 2004. – 232 с.

Черновол-Ткаченко Раиса Ивановна,
кандидат педагогических наук, профессор, директор
Інститута повышения квалификации, переподготовки
Харьковского национального педагогического
университета имени Г. С. Сковороди,
г. Харьков, Украина

КОНЦЕПТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ФУНКЦИИ ПЛАНИРОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ НОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПАРАДИГМЫ

Аннотация. В статье теоретически обоснованы новые концепты содержания функции планирования. Акцентировано, что планомерность – это эволюционный процесс системы просвещения в качественном направлении, который расширяет ее границы, в том числе и планирование. Вияснено, что содержание функции планирования представляет собой сведения двух понятий: опорного и целевого, что выражается в коцептуальном аспекте. В локальном же – это реализация профессионально спецефической управленческой деятельности, инструмент достижения конкретной цели в конкретной

организации. Установлено определенную взаимообусло-вленность директивного, индикативного и стратегического планирования.

Ключевые слова: концептуальное, локальное, опорное и целевое представление о планировании, планомерность, план, директивное, индикативное и стратегическое планирование.

Chernovol-Tkachenko Raisa Iv.

CONCEPTS OF MODERNIZING PLANNING FUNCTIONS UNDER THE CONDITIONS OF A NEW EDUCATIONAL PARADIGM EMERGING

Abstract. The present article focuses on theoretically substantiating new content concepts of the function planning. It is emphasized that systematicity is an evolutionary process of the educational system in terms of quality that broadens its boundaries, including planning. It has been revealed that the content of the function of planning is a blend of two concepts which are the source and the target ones, which is expressed conceptually. Locally, it means realizing professionally specific managing activities, a tool of achieving specific goals with in the framework of a specific organization. There has been an interrelation of directive, indicative and strategic planning found out.

Key words: conceptual, source and target, local images of planning, systematicity, content of the function of planning, systematically plan, directive, indicative and strategic planning.

Матеріали розміщено в авторській редакції

УДК 378.036.5

Пятак Наталія Миколаївна,
асистент кафедри педагогіки та методики професійного навчання,
Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків

ОСОБЛИВОСТІ КРЕАТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ-ДИЗАЙНЕРІВ ТКАНИНИ ТА ОДЯГУ

Анотація. У статті розглядаються особливості креативності студентів – майбутніх дизайнерів тканини та одягу. На основі дослідження дається аналіз результатів визначення особливостей креативності студентів-дизайнерів тканини та одягу, взаємозв'язок вербальної та невербальної креативності, соціальної креативності та інших показників креативності.

Ключові слова: креативність студентів-дизайнерів, вербальна креативність, невербальна креативність, показники креативності, кореляція.

Актуальність дослідження обумовлена необхідністю розвитку творчих якостей особистості, створення умов для формування основних компонентів творчого мислення. Завдання розвитку креативності, загальної здатності до творчості, стоїть і перед вищою школою. У повсякденному житті дизайн замінив собою мистецтво і став чи не найважливішою формою самовираження. Згідно статусу дизайну у сучасному світі зростає і місія дизайнера, який працює безпосередньо у цій галузі, формує образ предметного середовища, своєю діяльністю впливає на розвиток здібностей людини чуттєво сприймати дійсність.

В сучасних умовах креативність слід розглядати як одне з основних професійних якостей дизайнера. В динамічно мінливому світі успішність професійної самореалізації дизайнера залежить від його спроможності своєчасно знаходити і приймати ефективні оригінальні рішення, добре орієнтуватися в новому контексті.

Дослідження у різних сферах психологічної науки дали змогу визначити креативність як складне, багатокомпонентне психологічне явище. Перспективною тенденцією сьогодні є пошук способів дослідження

креативності як особливої психічної реальності, складного психологічного явища, встановлення зв'язків між факторами, які впливають на креативність.

Креативність як психологічний феномен є предметом спеціального вивчення у дослідженнях Дж. Гілфорда, Е. Торренса, Ф. Баррона, Дж. Рензуллі, Р. Стернберга, М. Воллаха, Н. Когана, С. Медника, Я. Пономарьова, В. Дружиніна, Д. Богоявленської, А. Вороніна та ін. Питання розвитку креативних здібностей дітей і дорослих досить широко розроблене у працях Ю. Гільбуха, В. Дружиніна, Н. Лейтеса, В. Моляко, О. Матюшкіна, Л. Обухової, Н. Хазратової, Т. Любарта, Т. Баришевої, Н. Вишнякової, Д. Ушакова, О. Щебланової та ін. Сформовані до теперішнього часу психологічні підходи до даної проблеми мають різні підстави у визначенні сутності поняття «креативність»: як властивості всієї особистості (К. Роджерс та ін.); особливості інтелекту, рівня або властивості мислення (Д. Богоявленська, А. Брушлинский, та інші); як здібності (М. Воллах, Н. Коган); як потреби особистості у пошуково-перетворювальній діяльності за умови активної взаємодії з оточуючим середовищем. Проте проблема творчості та особливо феномен креативності до сьогодні ще недостатньо вивчені. Відсутні однозначно інтерпретовані поняття, феномен креативності не має єдиного пояснення та змісту, не визначена психологічна структура креативності, не знайдені надійні способи визначення і розвитку креативності [2; 4; 5].

Незважаючи на те, що накопичено великий і змістовний матеріал з вивчення креативності, який дав певні результати як в теоретичному, так і практичному відношенні, єдиної та стрункої теорії креативності досі не існує, як і не існує однакового її визначення і всіма визнаних методик, які діагностують цю здатність.

Нами у діагностичній частини були використані наступні методики:

– діагностика невербальної креативності за методикою Е. Торренса [3];

– діагностика вербальної креативності за методикою С. Мідника [1];

– методика визначення особливостей творчої особистості «Діагностика особистісної креативності (О. Тунік)» [7];

– методика визначення типів мислення і рівня креативності (Дж. Брунера) [6];

– методика Бойко «Визначення соціальної креативності особистості» [7].

У ході експериментального дослідження нами були визначені особливості креативності студентів-дизайнерів тканини та одягу за показниками, що визначалися.

У ході дослідження було визначено типи мислення досліджуваних. Результати наведені на рис. 1.

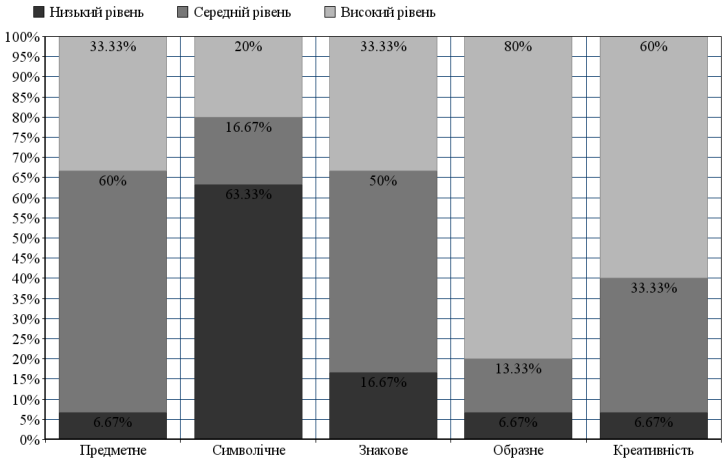


Рис. 1. Дольовий розподіл опитуваних за рівнями мислення та креативності (методика Дж. Брунера)

Як бачимо, 80% студентів мають домінуючий *образний* тип мислення та 60% студентів високі показники креативності, по іншим типам мислення , а саме *символічному, знаковому, предметному,* більшість студентів мають середні показники. Люди з художнім складом розуму надають перевагу образному типу мислення. Це відділення образу від предмета в просторі та часі, здійснення і перетворення інформації за допомогою дій з образами. Результатом є думка, втілена в новому образі.

Це необхідна умова для студента-дизайнера. Тож отриманий результат закономірний.

Аналізуючи показники креативності за тестом Торренса отримали наступні результати. В цілому по групі мають показники вище середніх 86,67% по шкалі *«розробленість»*, та 50% за шкалою *«оригінальність»*.

По іншим показникам , а саме *«гнучкість», «вправність», «абстрактність назви»* та *«опір замиканню»* в цілому по групі маємо середні показники.

За результатами дослідження за тестом Мідника на вербальну креативність отримали наступні середні значення показників по групі: *«код оригінальності»* – 0,55, *«код унікальності»* – 7,7.

За методикою О. Тунік «Діагностика особистісної креативності» виявили такі результати за шкалами: *допитливість, уява, складність и схильність до ризику*. В цілому по групі маємо, що показник «*креативність»* за методикою О. Тунік вищий за середній має 60% опитуваних.



Рис. 2. Дольовий розподіл опитуваних за рівнем соціальної креативності (методика Бойко)

За допомогою методики Бойко «Визначення рівня соціальної креативності особистості» за самооцінкою поведінки в нестандартних ситуаціях життєдіяльності визначили *рівень соціальної креативності*. Результати діагностики приведено на рис. 2.

Як видно з результатів діагностики 23,33% опитуваних мають середній рівень, 43,33% опитуваних мають рівень *соціальної креативності* трохи вище середнього, 23,34% – вище середнього, високий мають тільки 10%.

У нашому дослідженні ми отримали взаємозв'язок досліджуваних показників креативності. Зв'язок величин, сила зв'язку і їх залежність охарактеризована коефіцієнтом кореляції r-Пірсона.

Кореляційний аналіз виявив статистично достовірну позитивну кореляцію між рівнем *образного мислення* та показниками креативності за методикою О. Тунік, а саме з *допитливістю* ($r = 0,671$, $p < 0,001$), з *уявою* ($r = 0,641$, $p < 0, 1$), *потягом до ризику* ($r = 0,515$, $p < 0,01$), *складністю* ($r = 0,418$, $p < 0,05$) та *креативністю* ($r = 0,671$, $p < 0,001$). Також виявлений статистично достовірний позитивний зв'язок між *рівнем образного мислення* та *креативністю* за тестом Дж. Брунера ($r = 0,63$, $p < 0,001$), а також «*кодом оригінальності*» ($r = 0,594$, $p < 0,001$) та *«кодом унікальності»* і ($r = 0,368$, $p < 0,05$) за тестом Мідника, та показником *«абстрактність назви»* за тестом Торренса ($r = 0,484$, $p < 0,01$).

Скоріше за все це пов'язано з тим, що образне мислення дозволяє маніпулювати з інформацією незалежно від простору та часу, дає можливість виконувати операції послідовно та одночасно, що дає більший простір для принципово нових ідей.

Рівень *соціальної креативності* статистично достовірно позитивно корелює з показником *креативності* за методикою О. Тунік $r = 0,313$ при рівні значимості $p < 0,1$, також з *допитливістю* ($r = 0,318$), *уявою* ($r = 0,303$), *складність* ($r = 0,304$), окрім *потягу до ризику*, хоча позитивна тенденція є і там ($r = 0,179$). Також *рівень соціальної креативності* взаємопов'язаний з рівнями *символічного* ($r = 0,526$, $p < 0,01$) та *знакового* типів мислення ($r = 0,488$, $p < 0,01$), є позитивна тенденція зв'язку з рівнем *креативності* за Дж. Брунером ($r = 0,245$).

Взаємозв'язку показника *соціальної креативності* з іншими

показниками креативності не знайдено.

За допомогою статистичного аналізу визначили взаємозв'язок *типу мислення* та рівня *креативності* (за Дж. Брунером) з іншими показниками, що діагностувалися. Результати кореляції представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати кореляційного аналізу окремих показників креативності та типів мислення

	Предметне мислення	Символічне мислення	Знакове мислення	Образне мислення	Креативність (Брунер)
Допитливість		0,362**	0,450***	0,671*****	0,521****
Уява		0,246	0,508****	0,641*****	0,319*
Складність				0,418**	0,345*
Потяг до ризику				0,515****	0,228
Креативність (Тунік)	0,169	0,329*	0,540****	0,638*****	0,401**
Предметне мислення					0,420**
Символічне мислення					0,285
Знакове мислення					0,412**
Образне мислення					0,633*****
Оригінальність (Медник)				0,596*****	0,515****
Унікальність (Медник)				0,360**	0,381**
Соціальна креативність		0,526****	0,488****	0,042	0,245

Примітка:
* достовірно значимо при p < 0,1
**достовірно значимо при p < 0,05
***достовірно значимо при p < 0,02
****достовірно значимо при p < 0,01
*****достовірно значимо при p < 0,001

З кореляційного аналізу видно статистично достовірний позитивний зв'язок показників креативності (за Дж. Брунером та О. Тунік) з рівнями розвитку типів мислення. Причому *креативність* як нестандартний, оригінальний підхід до вирішення творчої задачі позитивно корелює з *образним, знаковим, символьним* типами мислення. Тож бачимо підтвердження теорії про те, що всебічний розвиток, в даному випадку високий розвиток усіх типів мислення, є передумовою високого рівня креативності. Тоді як *соціальна креативність* корелює у більшому ступені з *знаковим* та *символьним* типом мислення. Можна припустити, що

соціальна креативність, як нестандартність рішення комунікативних ситуацій, гнучкість та продукування різноманітних варіантів міжособистісної взаємодії в більшій мірі потребує високого рівня розвитку знакового та символьного типів мислення. Так як саме ці типи мислення допомагають виконати логічний аналіз ситуації, сформувати з образів та змістовних конструкцій висловлювання, тобто виразити мовою.

Таблиця 2

Результати кореляційного аналізу показників вербальної та невербальної креативності

	Абстрактність назви	Опір замиканню	Оригінальність	Розробленість	Індекс оригінальності	Індекс унікальності
Допитливість	**0,364****	0,134	-0,238	0,067	0,311*	0,247
Уява	**0,355***	0,008	0,000	0,014	0,256	0,212
Рівень образного мислення	**0,466*****	0,109	0,007	0,192	**0,596******	**0,360***
Рівень креативності (за м. Брунера)				-0,006	**0,515********	**0,380****
Оригінальність	0,269	0,161			0,248	**0,370****
Розробленість	**0,365****	**0,379****			**0,402****	**0,427*****
Абстрактність назви			0,269	**0,365****	**0,369****	0,010
Опір замиканню			0,161	**0,379****	**0,356***	0,193

Примітка: *** достовірно значимо при** $p < 0,1$

****достовірно значимо при** $p < 0,05$

*****достовірно значимо при** $p < 0,02$

******достовірно значимо при** $p < 0,01$

*******достовірно значимо при** $p < 0,001$

Як бачимо із таблиці 2 показник вербальної креативності *«абстрактність назви»,* що виражає здатність виділяти головне, здатність розуміти суть проблеми, передати її, виразити почуття або філософію, достовірно корелює з *допитливістю* та *уявою,* рівнем *образного мислення*

та *«розробленістю»* за тестом Торренса на невербальну креативність, також з показником «*оригінальність»* за тестом на вербальну креативність. В той же час *«розробленість»* достовірно позитивно корелює також з показником *«опір замиканню»* та показниками вербальної креативності *«індексом оригінальності»* та *«індексом унікальності».*

Показник «*опір замиканню»* показує здатність довгий час залишатися відкритим для нового та різноманіттю ідей, здатність створити оригінальну ідею. Таким чином можна припустити, що саме ці особливості креативності стають передумовою здатності бачити об'єкт під різними кутами зору та розширяючи поле зору, відкривати нові зв'язки, образи, що й виражається у показнику *«розробленість»* Торренса та показниках вербальної креативності.

Показник вербальної креативності *«індекс оригінальності»* достовірно позитивно корелює з *допитливістю*, рівнем *образного* мислення та рівнем *креативності* (за Брунером), що ймовірно говорить про те, що зацікавленість новому, інтерес до ще непізнаного дає великий багаж інформації, якою можна маніпулювали та находити нові комбінації вже відомих варіантів.

Не було знайдено вагомих кореляцій між показниками невербальної креативності «*оригінальність*», «*розробленість*», «*гнучкість*» та «*опір замиканню*» з рівнями типу мислення.

Метафори, асоціації, які виникають в уяві, свідомості досліджуваних характеризуються більшою широтою смислів, ніж конкретні назви. Індивідуальна метафора, асоціація, абстракція – це більш суб’єктивний феномен у сприйняття образів і їх кодування, тобто «називання». Узагальнюючи вище викладене, необхідно зазначити, що рішення проблемно-когнітивних «мовленнєвих» і пізнавальних ситуацій за допомогою метафори дає підставу вважати процес її створення творчим, для його реалізації необхідно наявність креативних здібностей. Наше дослідження показало, що цей показник креативності *«абстрактність*

назви» достовірно корелює з іншими. Вправи та завдання за навчальною програмою для дизайнерів розвивають образне мислення. А от для розвитку таких особливостей мислення як метафоричність та «опір замиканню», тобто здатність довгий час залишатися відкритим новизні й розмаїтості ідей, досить довго відкладати ухвалення остаточного рішення для того, щоб зробити розумовий стрибок і створити оригінальну ідею, та розвитку здатності виділяти головне, здатності розуміти суть проблеми, необхідно створити умови для розвитку.

Таким чином були визначені особливості креативності студентів-дизайнерів, що дало змогу визначити рекомендації щодо розвитку креативності та розробити програма з розвитку креативності у студентів-дизайнерів. У програмі було враховано взаємозв'язок показників креативності.

До перспективних напрямів досліджень у даній сфері вважаємо за доцільне вирішення наступних завдань: розвиток у студентів метафоричності та асоціативності мислення; розвиток відкритості новому, розвиток нестандартного мислення, здатності до генерації ідей; подолання бар'єрів; розвиток уяви і виразності.

Використана література

1. Акімова М. К. Психологічна діагностика / М. К. Акімова. - Санкт-Петербург: Питер, 2005 – 304 с.
2. Барышева Т. А. Креативность. Диагностика и развитие./ Т. А. Барышева. – Санкт-Петербург, 2002. – 260 с.
3. Воронин А. Н. Диагностика невербальной креативности (краткий вариант теста Торренса) / Воронин А. Н. // Психологическое обозрение. – 1995. - № 1. – С. 31–33, С. 75–87.
4. Ильин Е. П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е. П. Ильин. - Москва: Питер.– 434 с.
5. Психология способностей: современное состояние и перспективы исследований: мат-лі науч. конф., посвященной памяти В. Н. Дружинина, 19–20 сентября 2005 года. – Москва, 2005.
6. Тест на мышление и креативность. Опросник «Определение типов мышления и уровня креативности», диагностика по методике Дж. Брунера. – Електронний ресурс. – Режим доступу до ресурсу: http://psycabi.net/testy/355-test-na-myshlenie-i-kreativnost-oprosnik-opredelenie-tipov-myshleniya-i-urovnya-kreativnosti-diagnostika-po-metodu-dzh-brunera .

7. Фетискин Н. П. та ін. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М Мануйлов. – Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 490 с.

Пятак Наталья Николаевна,
ассистент кафедры педагогики и методики профессионального обучения,
Украинская инженерно-педагогическая академия,
м. Харьков

ОСОБЕННОСТИ КРЕАТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ ТКАНИ И ОДЕЖДЫ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности креативности студентов – будущих дизайнеров ткани и одежды. Осуществлен анализ результатов исследования особенностей креативности студентов-дизайнеров ткани и одежды, определены взаимосвязи показателей вербальной и невербальной креативности, социальной креативности и других составляющих креативности.

Ключевые слова: креативность студентов-дизайнеров, вербальная креативность, невербальная креативность, показатели креативности, корреляция.

Piatak Natalya N.
assistant of the Department of Pedagogy and methodology of vocational training,
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy,
Harkov town

FEATURES OF CREATIVITY OF STUDENTS – FASHION DESIGNERS AND DESIGNERS OF FABRIC

Annotation. In the article the analysis of research results of features of creativity of students- fashion designers and designers of fabric is carried out. There are defined the relationships between verbal and unverbal creativity, social creativity and other indexes of creativity.

Keywords: creative design students, verbal creativity, nonverbal creativity, creativity indices, correlation.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК 377:657

Тупчій Антоніна Филимонівна,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри обліку і аудиту
Київського університету туризму, економіки і права,
м. Київ

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ОБЛІКУ

Анотація. У статті проаналізовано та визначено переваги застосування сучасних інноваційних технологій, що ґрунтуються на активних методах і формах навчання, спрямованих, насамперед, на розвиток критичного мислення і творчих здібностей студента, на формування потенціалу особистості і розвиток аналітичних навичок в процесі підготовки фахівця обліку. Доводиться необхідність використання сучасних методик проведення практичних занять щодо підвищення адаптивності майбутніх фахівців обліку до вимог роботодавця.

Ключові слова: інноваційні технології, майбутні фахівці, комп'ютерна програма, уміння використання комп'ютерних засобів

Постановка наукової проблеми. Необхідність реформування системи освіти і формування цілісної ефективної освітньо-наукової системи, що повною мірою відповідає вимогам часу, зумовлюється низкою чинників внутрішнього і зовнішнього характеру. Сьогодні серед найгостріших проблем вітчизняної освіти є невідповідність наявної якості освіти сучасним вимогам, недостатній ступінь впровадження у навчальний процес інформаційно-комунікаційних технологій, недостатній доступ до якісної освіти, недостатня ефективність фінансування освіти, поглиблення диспропорції між підготовкою фахівців і попитом на них на ринку праці.

Одним з перспективних шляхів подолання цих проблем вітчизняної освітньої системи та забезпечення її поступального розвитку є впровадження елементів відкритої освіти, а саме, застосування у навчальному процесі на всіх рівнях новітніх інформаційно-комунікаційних технологій та інноваційних методів роботи: від забезпечення ефективного моніторингу до створення цілісних систем забезпечення доступу до освітніх ресурсів та обміну передовим педагогічним досвідом і методичними матеріалами. Навчальним закладам дана можливість забезпечувати підготовку кваліфікованих кадрів, здатних до творчої праці, професійного розвитку,

опанування та впровадження наукоємних і інформаційних технологій, конкурентоздатних на ринку праці, як визначено в Концепції професійної освіти України та Національній Доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті. Таким чином, освітня реформа в Україні передбачає не лише нову модель педагогічного процесу, але й принципову зміну завдань освіти. Кінцевою метою навчання має стати не підготовка висококваліфікованих кадрів для народного господарства країни, а підготовка людини до життя і праці в такому мінливому суспільстві, створення умов для всебічного розвитку людини та її адаптаційних можливостей, підготовка високоосвіченої, професійно орієнтованої особистості, здатної знайти своє місце в сучасних життєвих умовах.

Саме підготовка та використання конкурентоспроможної робочої сили, здатної розробляти, впроваджувати та обслуговувати інноваційно-орієнтовані технології, ефективно працювати в умовах загострення конкуренції, дозволить країні реалізувати існуючі конкурентні переваги.

Поширення інформаційних технологій в економіці та, зокрема, в бухгалтерському обліку, принесло із собою масштабні революційні зміни. Інформаційні системи почали змінювати звичну структуру управління. В умовах ринкової економіки саме бухгалтерія є основним органом формування масивів управлінської інформації, а облікова бухгалтерська система охоплює практично весь процес формування, опрацювання й передавання для потреб управління техніко – економічної інформації [1, с. 80].

Метою статті є визначення шляхів удосконалення існуючої системи інноваційних процесів в Україні з бухгалтерського обліку, висвітлення теоретичних питань, пов’язаних з організацією і використанням інноваційних технологій у підготовці майбутнього фахівця обліку, а також приведення доказів того, що обійтись без інформаційних систем на сьогодні неможливо.

Останні дослідження та публікації. Аналіз літератури свідчить, що останніми роками в Україні та за її межами інтенсивно ведуться дослідження

з питань упровадження інформаційних технологій навчання. Науковим доробкам, пов’язаним із впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес присвятили свої праці А. Ашеров, В. Беспалько, Т. Бондаренко, В. Биков, Р. Гуревич, М. Головань, О. Гуменний, А. Гуржій, О. Мацейко, О. Спірін та інші. Проблему моделювання бухгалтерського обліку та інноваційних процесів у вищій школі досліджували науковці В. Горемикін, С. Івахнєнков, Ю. Карпова, М. Теловата, Є. Тонконогий, інші. Питання облікового аспекту інноваційних процесів розглядали вчені М. Білуха, Ф. Бутинець, С. Голов, М. Кужельний та інші. В колі уваги вчених знаходяться і окремі аспекти з бухгалтерського обліку А. Заремба, О. Заремба, Ю. Ковбаса, Е. Перемов, Д. Чистов, А. Таранов, Н. Чижевська та інші.

Аналіз літературних джерел показав, що деякі питання методологічного і практичного характеру щодо створення інноваційних технологій в обліку, які забезпечують прийняття ефективних управлінських рішень залишаються в повній мірі не розв’язаними.

Виклад матеріалу дослідження. В Україні, як і в сучасному світі, існує глобальна проблема комп’ютеризації всіх сфер людського життя. Тому впровадження інноваційних комп'ютерних технологій в освіту можна охарактеризувати як логічний і необхідний крок в розвиток сучасного інформаційного світу в цілому. Освітня діяльність згідно з вимогами Болонської декларації – це насамперед нова філософія освіти, нові принципи організації навчального процесу, новий тип відносин між студентами і викладачами, новітні технології опанування знань, прозорість навчального процесу тощо. У зв'язку з цим сьогодні необхідно змінювати характер і функції процесу навчання у вищих навчальних закладах. Освіта повинна не тільки передати знання, сформувати уміння, але й розвинути здібності до самонавчання, підготувати майбутніх фахівців до самостійних дій.

Вивчення і використання комп'ютерних технологій мають величезні техніко-операційні можливості та несуть в собі незрівняний з раніше

застосованими технічними засобами навчання, дидактичний матеріал, який може і повинен бути реалізований в навчальному процесі. Справжня дієвість науково-технічного прогресу у вирішальній ступені залежить від підготовки кадрів на рівні сучасних вимог, а особливо підготовки майбутніх фахівців обліку.

Актуальність дослідження зумовлена перебудовою системи вищої освіти. Основними проблемами, що супроводжують цей процес є: підвищення якості підготовки безпосередніх виробників матеріальних цінностей держави – професійних кадрів, приведення їх у відповідність до світових стандартів, розвиток професійної компетентності. Важливим аспектом підготовки таких фахівців є формування теоретичних знань та практичних умінь, що дозволить їм вільно застосовувати їх на практиці. В той же час, впровадження комп'ютерних технологій в навчальний процес дасть можливість автоматизувати не тільки бухгалтерський облік, але й упорядкувати облік, збільшити кількість одержуваної інформації, підвищити оперативність, зменшити число арифметичних помилок. Це зумовлює необхідність використання можливостей комп'ютерних технологій у навчальному процесі, зокрема в процесі вивчення дисциплін «Фінансовий облік» та «Інформаційні системи і технології в обліку».

Необхідність оперативного реагування на складну кон'юнктуру ринку і швидко мінливу економічну ситуацію вимагає перебудови внутрішньої мікроекономіки підприємства, постановки управлінського обліку та наближення фінансового обліку до міжнародних стандартів, оптимізації процесів управління, які слід автоматизувати.

В умовах зростаючої інформатизації суспільства та потреб опрацьовувати, аналізувати та засвоювати великі обсяги різнопланової інформації, важливе місце у підготовці майбутнього працівника обліку займають технології навчання, які всебічно використовують можливості сучасних інформаційних технологій. Доведено, що використання таких технологій навчання забезпечать можливість студентам максимально

проявити себе, розкрити свій потенціал, оцінити власні можливості під час вирішення проблемних виробничих ситуацій, а форми та обсяги бухгалтерських даних повинні бути такими, щоб ці особи могли приймати рішення щодо розглянутого суб’єкта господарювання.

Аналіз існуючих досліджень показав, що для забезпечення конкурентних переваг на ринку праці сучасному фахівцеві з обліку, який володіє глибокими фундаментальними знаннями в поєднанні з уміннями їх застосовувати в різних умовах професійної діяльності, необхідно формувати одну із компетентностей як здатність швидко засвоювати нові технології навчання.

На сучасному етапі розвитку дидактики набувають актуальності питання використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі як такі, що сприяють оптимізації і інтенсифікації освітнього простору. В даному контексті постає питання щодо впровадження у навчальний процес технологій навчання, які потребують певних уточнень.

Термін «технологія» – грецького походження: techne – мистецтво, майстерність, logos – наука, закон; наука про майстерність [3, с. 1330]. С. Гончаренко вважає [2, с. 331], що технологія навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти.

Під технологією навчання нами розуміється ціла низка системи методів, прийомів, дій викладача і студента у процесі навчання, які забезпечують діяльнісний підхід до навчання. Такий підхід ґрунтується на нових методологічних засадах, сучасних дидактичних принципах і психолого-педагогічних теоріях, що потребує постійного перегляду й адаптування нормативної бази в освіті, розроблення й впровадження в навчальний процес інноваційних форм і методів.

На наш погляд, сучасні інформаційні технології це - форми і методи передачі інформації при допомозі новітніх засобів та пристроїв зв'язку

(комп'ютеризація, Інтернет, мобільна мережа зв'язку).

У сучасному навчальному закладі використовуються як традиційні, так і нові технології навчання. До традиційних умовно можна віднести пояснювально-ілюстративне, проблемне, програмоване і диференційоване навчання. До нових технологій навчання віднесемо: програмоване, мультимедійне, активні методи навчання.

Розглянемо активні методи навчання, які відзначаються інтенсивною подачею матеріалу, активною позицією і самостійністю студентів, постійним самоконтролем і самокорекцією, діалогічністю, проблемністю. Оскільки вони розвивають кращі ідеї традиційного навчання, їх називають сучасними інноваційними. Активні методи навчання забезпечують: активізацію того, хто навчається незалежно від його суб'єктивного бажання брати участь у процесі навчання; підвищення ступеню мотивації і емоційності; виникнення прямих і зворотних зв'язків між викладачем і студентами; органічне поєднання теорії та практики; використання персональних комп'ютерів та можливостей Інтернету.

На наш погляд така ситуація потребує проведення модернізації і перебудови процесу навчання бухгалтерського обліку з системи, яка подає знання, на систему пошукову, активну, розвиваючу самоосвіту, що дає можливість розвивати і впроваджувати активні методи навчання [4, с. 97].

Підводячи підсумок аналізу науково-педагогічної літератури та власного практичного досвіду, можна вважати, що традиційні методи навчання, які розраховані на відносну стабільність навчальної інформації, у даний час є менш ефективними, тому при підготовці майбутнього фахівця бухгалтерського обліку значну увагу необхідно приділяти активним методам навчання, а саме використання сучасних комп'ютерних технологій. Проведення таких занять, особливо практичних, допоможуть вирішити такі дидактичні завдання: засвоїти базові знання з дисципліни; систематизувати засвоєні знання; сформувати навички самоконтролю; сформувати мотивацію до учіння; надати навчально-методичну допомогу студентам у самостійній

роботі над навчальним матеріалом.

На ринку програмних продуктів представлено широкий спектр програм по автоматизації бухгалтерського обліку, найпоширенішими з яких і найбільш адаптованими до української системи ведення обліку є пакет «1С:Підприємство» (1С).

«1С:Підприємство» - це універсальна система автоматизації діяльності підприємства. За рахунок своєї універсальності вона може бути використана для автоматизації самих різних ділянок економічної діяльності підприємства: обліку товарних і матеріальних коштів, взаєморозрахунків з контрагентами, розрахунку заробітної плати, розрахунку амортизації основних коштів, бухгалтерського обліку по будь-яких розділах тощо.

Основною особливістю системи 1С є її конфігуруємість, що являє собою сукупність механізмів, призначених для маніпулювання різними типами об'єктів предметної області. Конкретний набір об'єктів, структури інформаційних масивів, алгоритми обробки інформації визначає конкретна конфігурація. Разом з тим система виступає в якості вже готового до використання програмного продукту, орієнтованого на певні типи підприємств і класи розв'язуваних завдань. Тому при вивчені дисциплін «Фінансовий облік» і «Інформаційні системи і технології в обліку» є потреба впроваджувати методику використання програмного продукту 1С.

Так, наприклад при вивченні теми практичного заняття «Облік виробничих запасів» з використанням програмного продукту 1С, студенти швидко можуть визначити методологічні засади формування у бухгалтерському обліку інформації про запаси і розкриття її у фінансовій звітності. Облік товарно-матеріальних цінностей у конфігурації 1С побудовано відповідно до стандарту бухгалтерського обліку П(С) БО 9 «Запаси». Для реєстрації господарських операцій, пов’язаних з обліком запасів, система автоматизованого бухгалтерського обліку 1С має такі основні елементи: рахунки обліку доходів від реалізації та витрат запасів, довідники місць збереження, номенклатури та партій запасів, а також

документи «Прибуткова накладна», «Повернення постачальнику», «Переміщення», «Калькуляція», «Видаткова накладна», «Роздрібна накладна», «Накладна на повернення», «Повернення в роздріб».

Особливостями наведених елементів є: облік запасів ведеться в сумовому, кількісному та аналітичному вимірі в розрізі місць збереження, номенклатури та партій, а облік доходів і витрат – в сумовому вимірі в розрізі видів діяльності та видів витрат, зокрема, облік продукції ведеться на рахунку 26 «Готова продукція», а облік витрат виробництва – на рахунку 23 «Виробництво»; в довіднику місць збереження визначається два види складів: оптові та роздрібні, на яких облік запасів ведеться за первісною вартістю на рахунках обліку, визначених для них в довіднику номенклатури, та за цінами продажу на рахунку 282 «Товари в торгівлі» відповідно; в довіднику номенклатури для кожного запасу визначається його вид («матеріал», «товар», «продукція» тощо), котрий, в свою чергу, визначає рахунок обліку доходів від реалізації та рахунок обліку витрат (собівартості); документи «Прибуткова накладна», «Повернення постачальнику», «Калькуляція», «Видаткова накладна» та «Накладна на повернення» підтримують роботу лише з оптовими складами; документи «Роздрібна накладна» та «Повернення в роздріб» підтримують роботу лише з роздрібними складами; документ «Переміщення» підтримує роботу з оптовими і роздрібними складами, формує відповідні форми звітів і звітності до органів самоврядування.

Таким чином, особливості виробництва в сучасних умовах вимагають детального аналітичного та кількісного обліку запасів. Ці особливості полягають в тому, що матеріальні запаси обліковуються не тільки за кількістю та сумою, а й за окремими складами, змінами, за матеріально-відповідальними особами та іншими об’єктами. Усе це вимагає від бухгалтерів і інших відповідальних осіб і, в першу чергу, керівників підприємства вжити заходів щодо удосконалення та підвищення ефективності обліку матеріалів. Для цього потрібна обґрунтована нормативна

база матеріальних затрат, яка надає можливість визначити залежність між матеріальними затратами й обсягом випущеної продукції та необхідне вирішення питань, пов'язаних з веденням обліку і здійсненням внутрішньогосподарського контролю матеріальних запасів.

Отже, вивчення вказаної теми за допомогою програмного продукту 1 С дасть нагоду сформувати основні дидактичні можливості сучасних комп'ютерних технологій, що можуть використовуватися у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця обліку: послідовне опрацювання теоретичного матеріалу; опанування змісту явищ за допомогою програмного продукту 1С; ознайомлення з технологією розв'язування виробничих ситуацій та конкретних задач з обліку запасів; самостійне управління методикою обліку; організація самоперевірки рівня засвоєння знань; проведення аналізу виконаних завдань.

Висновки з даного дослідження. Дослідивши значення застосування інноваційних комп'ютерних технологій в процесі підготовки фахівців обліку, можна зробити такі висновки:

- вивчення 1С дозволяє студентам не лише отримати певні знання, а й підвищити свою конкурентоспроможність на ринку праці;
- застосування інноваційних технологій при вивченні дисципліни «Фінансовий облік» та «Інформаційні системи і технології в обліку» з метою формування фахової компетентності майбутнього бухгалтера значно підвищить якість освітніх послуг;
- постійно оцінювати та аналізувати ефективність процесу прийняття, а потім й реалізації рішення.

Як показав аналіз дослідження, проблема вибору практичних аспектів організації навчального процесу залишається актуальною і потребує особливо ретельного підходу в умовах реформування системи вищої освіти, враховуючи вимоги євроінтеграційних процесів. У сучасному світі вища освіта є фундаментом розвитку людства і кожного суспільства зокрема. Безумовно, вона також є гарантом індивідуального розвитку особистості,

сприяє формуванню інтелектуального, духовного і виробничого потенціалу суспільства. Тому розвиток освіти повинен гармонійно поєднуватися з розвитком держави, в якій кожна особистість отримала б сприятливі умови для повноцінного індивідуального розвитку, задоволенню як інтелектуальних, так і матеріальних потреб.

Подальші дослідження будуть направлені на розробку принципів організації навчання за допомогою комп'ютерних технологій, необхідності приймати до уваги, з одного боку, дидактичні властивості і функції навчання самих засобів комп'ютерних технологій, як основи навчання, з іншого боку, концептуальні напрями дидактичної організації такого навчання, як елемента загальної системи освіти на сучасному рівні.

Використана література

1. Великий тлумачний словник української мови / укл. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь: Перун, 2003. – 925 с Волинець В.І. Автоматизований облік запасів підприємства громадського харчування / В.І. Волинець, Н.В. Гордополова // [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ekon/2010_29_1/statti/3.htm.

2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

3. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А. М. Прохоров. – 4-е изд. – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 1632 с.

4. Тупчій А.Ф. Формування фахової компетентності майбутніх спеціалістів бухгалтерського обліку в процесі навчання : дис. ... к. пед. наук : 13.00.04 / Антоніна Филимонівна Тупчій; ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – К., 2013. – 314 с.

Тупчий Антонина Филимоновна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры учёта и аудита
Киевского университета туризма, экономики и права,
г. Киев

ИННОВАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ УЧЕТА

Аннотация. В статье проанализированы и определены преимущества применения современных инновационных технологий, основанных на активных методах и формах обучения, направленных, прежде всего, на развитие критического мышления и творческих способностей студента, на формирование потенциала личности и развитие аналитических навыков в процессе подготовки специалиста учета. Доказывается необходимость использования современных методик проведения практических занятий по повышению адаптивности будущих специалистов учета требованиям работодателей.

Ключевые слова: инновационные технологии, будущие специалисты, компьютерная программа, умение использования компьютерных средств

Tupchiy Antonina Filimonovna
Ph.D., assistant professor of accounting and auditing
Kyiv University of Tourism, Economics and Law,
t. Kiev

INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS A MEANS OF PROFESSIONAL TRAINING FUTURE SPECIALISTS IN ACCOUNTING

Annotation. The article analysed and identified the advantages of using modern innovative technologies, based on active methods and forms of education, primarily focused on the development of critical thinking and creative abilities of the student, on the formation potential of the individual and the development of analytical skills in the preparation of expert accounting.

It proves the necessity of using modern methods of practical training to improve the adaptability of future specialistov account the requirements of employers.

Key words: innovative technologies, the future professionals of using, computer program, ability to use computer tools.

Матеріали статті у редакції автора

УДК 37.015.3:614.8

Кулалаєва Наталя Валеріївна,
кандидат хімічних наук, доцент, старший науковий співробітник
лабораторії технологій професійного навчання
Інституту ПТО НАПН України

ПЕДАГОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРАНСЛЯЦІЇ ФАХОВОГО ДОСВІДУ КВАЛІФІКОВАНИМ РОБІТНИКАМ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У статті визначено педагогічні особливості трансляції фахового досвіду майбутнім кваліфікованим робітникам через вплив наставництва, як форми передання знань, умінь та навичок, спрямованих на забезпечення адаптації і набуття професійних компетенцій у будівельній галузі. Проаналізовано критерії відбору наставників, що враховують як професійні так і особисті їхні якості. Показано, що основним наставником учнів у ПТНЗ є майстер виробничого навчання. Наведено методи керування поведінкою вихованців, а також вказано переваги та недоліки застосування наставництва для адаптації й підготовки персоналу на виробництві. До перспектив подальших розвідок вбачаємо визначення та аналіз педагогічних умов та розроблення методичного інструментарію передачі фахового досвіду майбутнім кваліфікованим робітникам будівельного профілю.

Ключові слова: наставництво, майбутні кваліфіковані робітники будівельного профілю, передача фахового досвіду, професійна адаптація.

Вступ. Система підготовки кваліфікованих робітників будівельної галузі України у наш час вимагає особливої уваги і активного розвитку. Очікуваний вступ країни до Європейського союзу потребує наявності конкуренто здатних виробничих підприємств, які широко використовуватимуть наукомісткі технології. Відповідно мають змінитися й вимоги до підготовки фахівців спроможних їх реалізувати. Звідси, потреба у кваліфікованих робітниках будівельного профілю у цілому буде зростати, а з нею й необхідність реалізації найбільш ефективних, сучасних і якісних форм і методів їхнього навчання. На сьогоднішній день одним із них є наставництво – як засіб трансляції фахового досвіду під час підготовки і у професійно технічних навчальних закладах (ПТНЗ), і на робочих місцях безпосередньо на виробництві. Серед способів формування вмінь і навичок робітників у досить короткий термін система наставництва має істотні конкурентні переваги – за її допомогою, наприклад, вдається досягти порівняно невисокого рівня витрат на підготовку і зниження плинності кадрів [10, с. 90].

Вихідні передумови. У сучасній теорії освіти за рубежем наставництву як методу й способу адаптації майбутнього кваліфікованого робітника в професійній діяльності приділяється велике значення. У цьому контексті відомі роботи провідних науковців, а саме Т. Аляб'євої, Н. Банько, С. Батишева, В. Бутенко, Е. Горшкової, І. Горькової, Б. Карташова, Г. Льюіса, Д. Майстера, А. Макаренко, Н. Ничкало, К. Ушинського, М. Фетисової, Н. Яшина та ін.. Більшість з них вважає, що сьогодні актуальності набув особистісний вплив наставника на новачка, представлений в роботах Алексєєвої Т. Р., М. Воланен, Ж. Гаврилова, Д. Ганихина, Н. Ничкало, Л. Чеглаковой, Н. Яськової та інших. При цьому, зміна ролі й функцій наставника вимагає трансформації наявних у нього компетенцій, як інструментарію ефективного впливу на новачка – молодого будівельника.

Мета статті полягає у визначенні педагогічних особливостей трансляції фахового досвіду молоді через вплив наставництва, як форми передання знань, умінь та навичок, спрямованих на забезпечення адаптації і набуття професійних компетенцій у будівельній галузі, що сприятиме професійному самоствердженню майбутніх кваліфікованих робітників.

Виклад основного матеріалу. Різноманітність будівельних процесів вимагає для їхньої реалізації залучення кваліфікованих робітників різних професій, що мають необхідні знання й практичний досвід, обумовлені видом і характером виконуваних ними робіт (муляри, монтажники, бетонники, малярі тощо). Крім того, таким фахівцям потрібна відповідна кваліфікація – наявність знань і навичок для виконання роботи певної складності. Сприяють же найшвидшому оволодінню професійними навичками й наступному підвищенню кваліфікації своїх учнів наставники, які, створюють реальні передумови підвищення кваліфікації їхньої праці [5, с. 251]. Причому, наставниками можуть бути і майстри виробничого навчання у ПТНЗ, і безпосередньо висококваліфіковані робітники на будівельному майданчику підприємства. Адже наставництво часто розглядають, як фактор, що сприяє ціннісної адаптації молоді до відповідної спеціальності та формуванню визначеного виду відносин щодо забезпечення введення молодої людини до

певної культури [11, с. 27].

Основними категоріями процесу наставництва є розвиток, виховання та професійна адаптація робітника в трудовій виробничій діяльності [2]. Успішна професійна адаптація є одним з показників обґрунтованості вибору професії, що сприяє розвитку позитивного відношення робітника до власної діяльності, зближенню суспільної й особистої мотивації праці.

При цьому процес професійної адаптації має дві взаємозалежні та взаємообумовлені складові: професійну та соціально-психологічну. Перша, пов'язана з успішним оволодінням майбутніми кваліфікованими робітниками власною професією, а друга – з благополучним входженням до виробничого колективу, прийняттям і засвоєнням його поведінкових норм. У цей час молоді робітники долучаються до фахових традицій, усвідомлюють суспільну значимість власної трудової діяльності, в них формується стійка професійна особистісна спрямованість. Але, якщо завдання опанування професійними знаннями й навичками практично вирішується досить успішно протягом перших місяців навчання на виробництві, то розв'язання питань, пов'язаних із соціально-психологічною адаптацією у виробничому середовищі, вимагає тривалого часу (нерідко декількох років). Слід зауважити, що хоча професійна адаптація молодого працівника часто характеризується рівнем оволодіння ним певної кількості знань, навичок і вмінь, не слід нехтувати і його стійким позитивним відношенням до власного фахового призначення, чому, насамперед, сприяє розкриття творчих можливостей професії будівельника. Цей фактор має для молодих людей особливе соціально-психологічне значення, причому чільним для них стає підвищення змістовності праці, розширення діапазону власних можливостей у професії. І саме тут потрібний наставник.

Поняття наставництва набагато ширше ніж інформаційна допомога в роботі, оскільки охоплює й взаємини наставника з вихованцем, пов'язані з його розвитком як фахівця, і постійний діалог, а також сумісне виконання завдань, розв'язуваних тільки за участі наставника або під спостереженням останнього. Його розуміють як індивідуальне чи колективне шефство досвідчених робітників над новачками (індивідуально) або з їх групами з метою трансляції

фахового досвіду майбутнім кваліфікованим робітникам будівельного профілю. Тому, важливою постає психологічна сумісність наставника з підшефними, яка залежить від особливостей їхнього сприйняття, уваги, мислення, емоційно-вольової сфери. «Знання вихованця має прийти до вихователя не в процесі байдужного його вивчення, а тільки в процесі спільної праці з ним й самої активної допомоги йому» вказував А. Макаренко [8, с. 92].

Однозначно визнане, що наставник має бути висококваліфікованим фахівцем. Але вимоги до його особистісних якостей є суперечливими. Так, до складу особистісної компетентності наставника дехто включає допомогу новачкам у розвитку, інструктування на робочому місці, керівництво діяльністю й контроль, дружню підтримку, захист інтересів підопічного тощо [6. с. 75]. Цей перелік доповнюється такими якостями, як відповідальність, відмінні комунікативні навички, уміння працювати в команді, розуміння й підтримка кадрової ідеї організації, здатність і бажання навчати [4, с. 197]. У практиці керування адаптацією на будівельних підприємствах у якості критеріїв відбору наставників окрім професійної компетентності звичайно виділяють виконавську дисципліну [7 с. 142], особисте бажання, авторитет у колег, схильність до викладання, розвинені комунікативні здатності, організованість, врівноваженість та позитивний емоційний настрій [3, с. 302].

Наставництво дає змогу здійснювати неформальний обмін знаннями, соціальним досвідом, надавати психологічну підтримку новачкові у роботі та професійному розвитку. Особистість наставника посідає ключове місце в успішному (або навпаки, деструктивному) ефекті даного методу розвитку персоналу. У якості найпоширеніших критеріїв відбору наставників можна визначити наступні. Професійна компетентність – наявність спеціальних знань і навичок, здатність підтримувати професійну кваліфікацію. Відповідний стаж роботи в організації та на посаді. Виконавська дисципліна – відповідальне відношення до роботи й відсутність дисциплінарних порушень протягом певного періоду. Особисте бажання. Співробітник не тільки має розуміти сутність ролі наставника й переваги цього положення, але й мати бажання займатися такою діяльністю. Авторитет у колег. Наставників слід вибирати

серед лідерів колективу, однак, їхні лідерські прагнення не повинні суперечити нормам і правилам організації. Схильність до педагогічної діяльності. Не завжди професіонал у певній області обов'язково буде хорошим викладачем. Для викладацької діяльності потрібні готовність ділитися досвідом, здатність дохідливо викладати інформацію й велике терпіння стосовно тих, що навчаються, організованість та емоційна врівноваженість. Добрі комунікативні здатності проявляються в активному спілкуванні та володінні ініціативою, емоційному відгуку на стан партнерів спілкування, доступному викладі власних думок, позитивному емоційному настрої.

Центральною фігурою в навчанні й вихованні учнів ПТНЗ є майстер виробничого навчання. Йому доручене навчання й виховання молодих робітників. Він є безпосереднім керівником професійного навчання учнів і відповідає за якість їхньої професійної підготовки. Майстер – це основний вчитель за професією, наставник, організатор позакласної виховної роботи та життєдіяльності учнівського колективу, закріпленої за ним навчальної групи. Майстер виробничого навчання протягом усього навчання є для учнів вчителем і вихователем. Його авторитет визначається, насамперед, власною професійною та педагогічною кваліфікацією, знаннями, досвідом, педагогічним тактом.

Основним фактором впливу на вихованця є авторитет наставника, який залежить не тільки від переконаності, знань, умінь, навичок, професійної майстерності останнього, але й від чинності особистого прикладу. Наставник має поєднувати вимогливість і чуйність, а також враховувати особливі риси молоді: з одного боку, потяг до нового, нетерпимість до недоліків, максималізм, прагнення до активної діяльності, бажання виявити себе, не відстати від старших; з іншого боку – відсутність професійного досвіду, навичок, трудової дисципліни, уявлення особливостей своєї професії.

Тому наставникові треба знати погляди, переконання, прагнення, захоплення, інтереси, прихильності, темперамент, характер й інші психологічні особливості «підопічних». К. Ушинський писав: «Вихователь мусить прагнути довідатися про людину, яка вона є в дійсності, з усіма її слабостями; й в усій її величі, з усіма буденними, дрібними потребами й з усіма її великими

духовними вимогами. Вихователь має знати людину в родині, суспільстві, серед народу й наодинці зі своєю совістю...» [9, с. 184].

Важливою вимогою до особистості наставника є повага ним честі й гідності вихованця, тонкий педагогічний такт. Соціологи та психологи звертають істотну увагу на комунікабельність, як на важливу рису характеру вихователя. Дії наставника будуть повною мірою успішними тільки, якщо не викликатимуть у новачка негативних емоцій. Навіть найбільш правильні поради, що не враховують почуття людини, провокують роздратування, ворожість, опір до їхнього втілення в життя. Особливо це спостерігається у випадках, коли наставник допускає безтактність, емоційну нестриманість у взаємодіях з вихованцем.

Найпоширенішими методами керування поведінкою вихованців є наступні: переконання, вплив, особистий приклад, метод умов, які орієнтують, й інші. Метод переконання апелює до свідомості, розуму, розважливості і ціннісних настанов працівників. Насамперед, вихованець має бути добре обізнаний особливостями життя власного колективу. Звідси й випливає значення своєчасного та повного інформування його про зміни в житті трудового колективу. Досить розповсюдженим є також метод особистого прикладу. Наставник безпосередньо демонструє зразок необхідної поведінки або вказує на особу, чия поведінка може вважатися зразковою. Цей метод розрахований на ефект наслідування. Новачок може наслідувати власного наставника в манерах поведінки, міміці, жестах, мові, у відношенні до навчання, праці, співробітників, у прагненні до пізнання нового. Метод умов, які орієнтують, – це створення обстановки (ситуації), що спрямовує особистість у потрібному для фахового зростання напряму. Прискоренню процесу адаптації вихованця до нових для нього умов сприяє залучення до трудового колективу. Завдання наставника полягає тут у допомозі підопічному розробити конкретний особистий план підвищення фахового, загальноосвітнього та культурного рівня, оволодіння професійною майстерністю.

Важливим аспектом наставництва на виробництві, як методу розвитку персоналу, є реалізація його без усунення наставника від виконання власних

обов’язків. Тобто, протягом усього періоду навчання працівник залишається на робочому місці й продовжує розв’язувати виробничі завдання. Більше того, сам процес навчання побудований на їх виконанні. Отже, одночасно вирішується проблема усунення можливої невідповідності теоретичної підготовки вихованця та практичної діяльності.

У якості переваг застосування методу наставництва для адаптації й підготовки персоналу на виробництві можна виокремити:

- навчання робітників безпосередньо на робочому місці;
- персональний підхід до учіння, що дозволяє враховувати певні особливості працівника, якого навчають;
- спрощення й прискорення процесу адаптації у робочому середовищі;
- прискорене опанування корпоративних цінностей і культури безпеки професійної діяльності робітниками, яких навчають, підвищення рівня їх задоволеності працею;
- підвищення мотивації новачків до освоєння умінь і навичок за фахом;
- поліпшення міжособистісної та професійної взаємодії працівників;
- зниження плинності кадрів.

До речи, у середніх і великих будівельних організаціях наставництво використовується також з метою поліпшення систем розвитку й збереження персоналу [5, с. 253]. У процесі адаптації наставництво дозволяє новим працівникам співробітничати з більш досвідченими колегами (наставниками), одержуючи необхідні в роботі поради, допомогу та підказки. Згідно зі статистикою, нові робітники, що працювали з наставниками, залишаються в організації вдвічі частіше, ніж ті, хто наставників не мали. Таким чином, організація стабілізує чисельність робочого колективу, через зниження плинності кадрів, формує команду висококваліфікованих і лояльних працівників. Зниження плинності кадрів при використанні програм наставництва так само актуально й для діючих працівників, оскільки співробітник, якого навчають, одержує, з одного боку, професійну підтримку в

роботі, і, з іншого, можливість постійної міжособистісної комунікації з більш досвідченими робітниками, опановуючи корпоративну культуру [1, с. 239].

Однак даний метод не вільний від певних недоліків, а саме:

- зниження робочої ефективності наставника;
- неструктуроване подання інформації;
- нехтування педагогічними алгоритмами навчання.

У той же час, метод наставництва довгі роки, є одним з найбільш затребуваних методів навчання й розвитку виробничого персоналу суб'єктів господарювання. Навіть у тих випадках, коли будівельна організація не може забезпечити підготовку фахівців за повноцінною програмою наставництва, потенційні наставники можуть формувати їх самостійно, неформальним шляхом. При підтримці керівництва такий вид наставництва може давати високий освітній ефект при мінімальних витратах.

Висновки. Система наставництва має істотну конкурентну перевагу у формуванні вмінь і навичок працівників у досить короткий термін. З її допомогою вдається досягти порівняно невисокого рівня витрат і зниження плинності кадрів. Наставником, як правило, має бути висококваліфікований фахівець, що володіє достатнім досвідом роботи в будівельній організації, який допомагає адаптуватися новим робітникам, сприяє їхньому професійному зростанню. До перспектив подальших розвідок у цьому напрямі слід віднести визначення та аналіз педагогічних умов, а також розроблення методичного інструментарію процесу передачі фахового досвіду майбутнім кваліфікованим робітникам будівельного профілю.

Використана література

1. Алексеева Т. Р. Особенности инновационного развития строительного комплекса в условиях модернизации национальной экономики. / Т. Р. Алексеева // Вестник МГСУ. – 2014. – № 3. – С. 236–246.

2. Алябьева Т. А. Наставничество как один из эффективных способов обучения и развития персонала. / Т. А. Алябьева, А. Б. Корешкова, Е. С. Горшкова, И. А. Горькова, М. М. Фетисова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2013. – № 10. – С. 119–121.

3. Багракова А. А. Наставничество в организации /А. А. Багракова // Управление развитием персонала. – 2008. – № 4. – С. 296–311.

4. Банько Н. А. Управление персоналом / Н. А. Банько, Б. А. Карташов, Н. С. Яшин. – Волгоград: Изд-во Волг. ГТУ, 2006. – 304 с.

5. Бутенко В. С. Наставничество как форма непрерывного образования и профессиональной самореализации. / В. С. Бутенко, О. С. Бутенко // Гуманитарные и социальные науки. – 2012. – № 4. – С. 248–255.

6. Бурмистрова Е. Навыки высокоэффективных наставников / Е. Бурмистрова // Справочник по управлению персоналом. – 2008. – № 11. – С. 74–77.

7. Майстер Д. Первый среди равных: как руководить группой профессионалов / Дэвид Майстер, Патрик Маккена; пер. с англ. М. С. Иванова и М. В. Фербера. – 3-е изд. – Москва: Изд-во «Манн, Иванов и Фербер», 2008. – 248 с.

8. Макаренко А. С. Сочинения в 5-ти томах / А. С. Макаренко. – М.: изд-во АПН РСФСР. – 1951. – 511 с.

9. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинский. – Москва: Изд-во: ФАИР-ПРЕСС, 2004. – 239 с.

10. Чеглакова Л. М. Наставничество: новые контуры организации социального пространства обучения и развития персонала промышленных организаций/ Л.М. Чеглакова // Экономическая социология. – 2011.– Т. 12. – № 2. – С. 80–98.

11. Шебалкина И. П. Формирование инновационной кадровой политики: роль личности / И. П. Шебалкина // Справ. по упр. персоналом. – № 9. – С. 21–32.

Кулалаева Наталья Валерьевна,
кандидат химических наук, доцент, старший научный сотрудник
лаборатории технологий профессионального обучения, Институт ПТО НАПН Украины,
г. Киев

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ТРАНСЛЯЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА КВАЛИФИЦИРОВАННЫМ РАБОЧИМ СТРОИТЕЛЬНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье определены педагогические особенности трансляции профессионального опыта будущим квалифицированным рабочим посредством влияния наставничества как формы передачи знаний, умений и навыков, направленных на обеспечения адаптации и приобретения профессиональных компетенций в строительной отрасли. Проанализированы критерии отбора наставников, учитывающие как профессиональные, так и личные их качества. Показано, что основным наставником учащихся в ПТУЗ является мастер производственного обучения. Приведены методы управления поведением воспитанников, а также указаны преимущества и недостатки использования наставничества для адаптации и подготовки персонала на производстве. В перспективе дальнейших исследований планируем определение и анализ педагогических условий, и разработку методического инструментария передачи профессионального опыта будущим квалифицированным рабочим строительного профиля.

Ключевые слова: наставничество, будущие квалифицированные рабочие строительного профиля, передача профессионального опыта, профессиональная адаптация.

Kulalaieva Natalia Valeriivna
Ph.D. in Chemistry, docent,
Senior research fellow of the Laboratory for technologies professional training of the Institute of Vocational Education and Training of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine,
Kiev city

PEDAGOGICAL FEATURES OF TRANSLATION PROFESSIONAL EXPERIENCE QUALIFIED WORKERS OF BUILDING PROFILE

Annotation. The pedagogical features of transferring professional experience to future skilled workers through the influence of mentoring, which is a form of giving knowledge and skills to provide an adaptation and gaining of the professional competences in the building industry are identified. Mentor selection criteria which take into their professional and personal qualities is

analyzed. It is shown that the main students mentor in vocational schools is a master of industrial training. Methods of the behavior of pupils are directed. Identification and analysis of educational conditions and developing of methodological tools for giving professional experience to future qualified workers of building structure.

Key words: mentoring, future skilled workers of building profile, transfer of professional experience, professional adaptation.

Науковий консультант:
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
Радкевич Валентина Олександрівна

УДК 378.1:159.9

Слесик Катерина Мітрофанівна,
доцент кафедри педагогіки та методики професійного навчання,
Українська інженерно-педагогічна академія,
м. Харків

ГУМАНІТАРНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ІНЖЕНЕРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ В УМОВАХ НОВОЇ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ

Анотація. У статті розглядається досвід організації гуманітарної підготовки студентів інженерних спеціальностей в умовах нової парадигми освіти. На основі аналізу підходів до змісту профільної підготовки майбутніх інженерів в Україні та зарубіжних країнах виявлено перспективи організації гуманітарної освіти у студентів вищих технічних навчальних закладів. Сформульовані рекомендації з підвищення мотивації до оволодіння студентами змістом гуманітарної складової інженерної освіти.

Ключові слова: гуманітарна складова інженерної освіти, вищі технічні заклади освіти, конкурентоздатність, компетентність, широкий світогляд майбутніх інженерів.

Вступ. У XXI столітті висуваються нові вимоги до вищої технічної освіти, що надає їй нові можливості, пов’язані з інтеграцією України до єдиного Європейського простору. У зв’язку з цим, сьогодні центральними проблемами вищої технічної школи стають питання формування творчої, професійно і соціально відповідальної особистості, готової до розв’язання різноманітних суспільних і професійних завдань. Серед головних тенденцій подальшого розвитку вищої освіти виокремлюють такі: поширення освіти як головного чиннику стабілізації економічних і політичних систем, міжнародних відносин, фундамент зростання добробуту людей; ґрунтування розвитку вищої освіти на використанні вже здобутих наукових знань і технічних досягнень, послідовності розвитку наукових досліджень і розробці новітніх технологій, інтеграції освітніх досягнень вищих навчальних закладів світу; наближення вищої освіти до користувача, зокрема організація дистанційного навчання з використанням телекомунікаційних комп'ютерних мереж і системи Інтернет; активізація гуманітарної складової вищої освіти, що стає необхідною умовою збереження і розвитку культури світу.

Важливим напрямом на шляху вирішення означених проблем може бути

інтегрування гуманітарних дисциплін у процес професійної підготовки фахівця технічного вузу в рамках системи безперервної гуманітарної освіти. Інтеграція України у світову економічну систему висунула нові вимоги до випускника вищих технічних навчальних закладів, який у змінених умовах повинен бути не тільки професіоналом у певній галузі, але й глибоко ерудованою людиною, що має ґрунтовну гуманітарну підготовку, володіє вміннями професійного й особистісного спілкування і співробітництва.

З огляду на вищезазначене, професійно-гуманітарна підготовка в технічному ВНЗ спрямована на розвиток у студентів соціально-особистісних компетенцій і базується на оновленні змісту соціально-гуманітарних дисциплін з урахуванням сучасних вимог до майбутньої професійної діяльності студентів і структури формованих у них компетенцій; діяльнісному оволодінні студентами змістом освіти через активні форми й методи навчання, проблемні, проектно-дослідницькі технології, модульну систему навчання на основі комплексного навчально-методичного й інформаційного забезпечення навчального процесу; розширенні обсягу керованої самостійної роботи студентів, що забезпечена відповідним методичним та інформаційним супроводженням [7].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень підготовки майбутніх інженерів у вищих навчальних закладах ближнього і дальнього зарубіжжя (Т. Анисимова, В. Маслак, Н. Ничкало, В. Приходько та ін.), дав можливість констатувати, що зміст освіти в закладах вищої освіти ґрунтується на принципах стандартизації, фундаменталізації, гуманітаризації, інтеграції, диференціації і є багатоступінчастою професійною освітою. Разом з тим, варто зазначити, що більша увага в системі професійної підготовки зарубіжних університетів акцентується на принципах індивідуалізації й самостійності навчання, а також на реалізації діяльнісного підходу у навчанні [7].

Нова якість освіти і професійної підготовки майбутніх фахівців, на думку багатьох учених-дослідників (Г. Васянович, М. Євтух, Н. Ничкало, О. Романовський та ін.), безпосередньо пов’язана з проблемою формування і

розвитку у вищий технічній школі інтегрованих знань, вмінь і навичок майбутніх фахівців на основі міждисциплінарного зв'язку гуманітарних, природничих і технічних циклів дисциплін та їх практичного використання в майбутній професійній діяльності.

Розуміння студентом своїх можливостей йде через формування в нього вмінь використовувати їх у майбутній професійній діяльності.

Вивчення літературних джерел, нормативно-правових актів, аналіз якості професійної підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів за формуванням їхньої готовності до професійної комунікації дали можливість виявити низку суперечностей, що негативно позначаються на кінцевому результаті навчально-виховного процесу, зокрема між соціальним замовленням щодо якісної підготовки з професійної комунікації у вищих технічних навчальних закладах і недостатнім рівнем сформованості у майбутніх фахівців технічного профілю готовності до професійної комунікативної діяльності;

Інженерна освіта в XXI ст. обов'язково має враховувати нові зв'язки інженерної діяльності з навколишнім середовищем, суспільством, людиною, тобто діяльність інженера має бути гуманістичною. Особливе місце в цьому належить гуманітарним дисциплінам, що посідають особливе місце в навчальних планах університетів і сприяють формуванню і розвитку готовності до професійної комунікації. До дисциплін з вагомим виховним потенціалом, можна віднести державну та іноземну мови, риторику, ораторське мистецтво, культуру й етику спілкування, основи психології і педагогіки. Названі дисципліни лежать в основі розвитку свідомості і самосвідомості майбутніх фахівців, міжкультурної комунікації, формують навички самопізнання і самовдосконалення, комунікативні вміння, сприяють формуванню компетентності і грамотності у спілкуванні.

В освітніх документах простежується педагогічна установка на формування в студентів цілісного світогляду. Одне з фундаментальних завдань вищої технічної школи – сформувати в майбутніх інженерів погляд на свою майбутню професійну діяльність як єдине взаємозалежне ціле, вміння бачити й

розуміти проблеми та шляхи їх вирішення. У змісті професійної освіти постає проблема виявлення базових взаємозв'язків змісту навчання, що мають системотвірне значення, що реалізується з допомогою інтегративного підходу до професійної підготовки. Отже, професійна підготовка майбутніх інженерів є функцією загальної і професійної освіти і здійснюється за допомогою взаємозв'язку загальноосвітніх, загальнотехнічних і спеціальних предметів.

Мета статті полягає в аналізі інтегративних тенденцій розвитку змісту гуманітарної підготовки майбутніх інженерів у вищих технічних закладах в Україні та за кордоном, пошуку шляхів підвищення якості гуманітарної підготовки студентів інженерних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У законодавчо-нормативних документах, зокрема законі України «Про освіту», підкреслюється, що головною метою освіти є всебічний розвиток особистості, формування в неї професійної компетентності, широкого світогляду, розвиток творчих здібностей і талантів, отже простежується установка на формування у тих, хто навчається, цілісного світогляду. Одне з фундаментальних завдань вищої технічної школи – сформувати в майбутніх інженерів погляд на свою майбутню професійну діяльність як єдине взаємозалежне ціле, вміння бачити й розуміти проблеми, що виникають, та шляхи їх вирішення. У змісті професійної освіти центральною постає проблема вияву основних взаємозв'язків навчального матеріалу, які мали б системоутворювальне значення, що встановлюється шляхом практичної реалізації інтегративного підходу до професійної підготовки.

Проблеми гуманітарної підготовки набули в останні роки особливої актуальності у зарубіжних країнах. Гуманітарна підготовка у навчальних планах Британської вищої технічної школи забезпечується впровадженням циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін (12-20 кредитів). Переважна більшість вищих навчальних закладів включає у навчальні плани невелику кількість гуманітарних предметів. Як відмічає Н. Бідюк, навчання циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін, як правило,

передбачає шість дисциплін, зокрема, половина – із гуманітарного циклу, інша частка – із соціально-економічного [1].

Метою вищої школи США є підготовка спеціалістів, здатних систематично мислити, робити правильні оцінні судження, застосовувати творчу уяву. Основний акцент робиться не на обсяг, а на фундаментальність навчання, на знання спеціалістами концепцій розвитку певних галузей науки і техніки, на формування у них навичок подальшої самоосвіти [6, с. 78].

Цікаву тенденцію, притаманну сучасній інженерній освіті США, відмічає О. Сиротін. Концепція інженерної освіти Сполучених Штатів Америки передбачає, що інженерні ВНЗ мають готувати кадри не лише для інженерної діяльності, але й для роботи в галузі права, медицини, біотехнологій, біофізики та в інших, де необхідна інженерна підготовка. Реалізувати цей підхід допомагає широка загальнотеоретична освіта, яка дозволяє здійснювати широкий вибір подальшої спеціалізації [8].

Конкретними шляхами реорганізації змісту інженерної освіти, на наш погляд, є посилення уваги до навчання гуманітарних дисциплін, що здійснюється як екстенсивним шляхом (кількісне зростання навчального часу для вивчення дисципліни), так і інтенсивним (структурна перебудова програм курсу з включенням нових наукових досягнень, наданням програмам якостей гнучкості, відкритості, варіативності), зокрема посилення уваги до вивчення психолого-педагогічних курсів. Вивчення останніх розглядається як засіб посилення конкурентоздатності особистості на ринку праці, засіб активізації міжособистісного, міжгрупового та міжкультурного спілкування.

Розуміючи важливість гуманітарної освіти для майбутніх інженерів, в Українська інженерно-педагогічна академія надає значну увагу гуманітарним курсам у структурі освіти студентів. Вже у другому семестрі першого курсу для студентів усіх інженерних спеціальностей введено курс «Основи психології і педагогіки».

Метою вказаного навчального курсу є формування у студентів загальних теоретико-методологічних знань щодо основних питань психології і

педагогіки, сприяння розширенню і поглибленню їхньої свідомості, розвиток практичних умінь, що забезпечують творчість та ініціативу в професійній діяльності та особистому житті.

Завдання дисципліни полягають у забезпеченні формування у студентів знань предмета, функцій і завдань психології і педагогіки, основних категорій та місця цих дисциплін у системі інших наук, методології психолого-педагогічних досліджень; наданні уявлення про природу психіки людини, закономірності і принципи навчання і виховання; сприяння оволодінню уміннями аналізу психолого-педагогічних ситуацій, усвідомленню навколишнього світу і самого себе; розвитку практичних умінь розвитку творчості та ініціативи в різних видах діяльності. Обсяг курсу дорівнює 180 навчальних годин, з яких 112 годин відводиться на самостійну роботу, зокрема в режимі дистанційного навчання.

Зміст навчання передбачає формування у студентів уявлень про біологічне і соціальне, фізичне і духовне начала в людині, етичні норми, що регулюють відносини однієї людини до іншої, суспільства, довкілля, знань про здоровий спосіб життя, уміння застосовувати їх у своїй професійній і соціальній діяльності і поведінці; практичних навичок і прийомів, необхідних для комунікації в колективі, соціально-професійної адаптації.

Спостереження та опитування студентів інженерних спеціальностей першого курсу Української інженерно-педагогічної академії показало відсутність у них мотиваційної готовності до вивчення гуманітарних дисциплін. Так, з’ясовано, що лише 16 % студентів вважають необхідним упровадження гуманітарної складової у структурі інженерної освіти. Отже, виявлено несформованість у студентів розуміння сутності вищої освіти в сучасних умовах, що полягає у всебічному розвитку особистості, і має забезпечити конкурентоздатність майбутніх фахівців на ринку праці. Це передбачає формування у майбутніх фахівців професійних компетентностей і широкого кругозору, прагнення до саморозвитку і самовдосконалення протягом життя. Саме цей вектор розвитку вищий навчальний заклад має

задавати студенту за допомогою впровадження у зміст освіти світоглядних і культурологічних курсів протягом терміну навчання.

Підвищення рівня мотивації студентів до оволодіння змістом дисципліни потребує пошуку способів навчання, що включають активні методи і прийоми викладання і пізнавальної діяльності студентів, зокрема повідомлення цікавих фактів із психології («точка подиву»), проведення експериментів, розповідь історій з міфології, зокрема застосування діалогічного методу навчання.

Висновки. Таким чином, цінність випускника вищого навчального закладу на ринку праці в умовах активного розвитку міжнародних контактів багато в чому визначається рівнем сформованості професійної комунікації майбутнього інженера. Тому сьогодні гуманітарні дисципліни вимагають перетворення на профільну дисципліну, що стоїть в одному ряду із загально технічними. Зважаючи на вищезазначене, головним напрямом на шляху вирішення поставленої проблеми може бути інтегрування гуманітарних дисциплін у процес професійної підготовки фахівця технічного вищого навчального закладу в рамках системи неперервної гуманітарної освіти.

Використана література

1. Бідюк Н. М. Підготовка майбутніх інженерів в університетах Великої Британії: Монографія / Н. М. Бідюк; за ред. Н. Г. Ничкало. – Хмельницький: ХДУ, 2004. – 306 с.
2. Бобіна О.В. Про статус соціально-гуманітарних дисциплін в системі вищої інженерної і технічної освіти / О.В.Бобіна // Гуманітарний вісник НУК. – Миколаїв: Вид-во «ВАРТ», 2008. – Том 1. С. 159 – 161.
3. Параил В. А. Подготовка инженеров в США и в СССР (Сравнительная оценка) / В. А.Параил // США и Канада: экономика, политика, идеология. – 1991. – №12. – С. 32 – 39.
4. Реан А. А. Социальная педагогическая психология / А. А. Реан, Я. Л. Коломинский. – Санкт Петербург:Питер, 2000. – 416 с.
5. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции / Н. М. Воскресенская, Б. Л. Вульфсон, О. И. Долгая и др. – М.: Изд. Российского открытого ун-та, 1995. – 272 с.
6. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навчальний посібник / А. А. Сбруєва. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
7. Серьожникова Р. К. Аналіз тенденцій професійно-гуманітарної підготовки майбутнього інженера у зарубіжному досвіді / Р. К. Серьожникова. - Електронний ресурс. - Режим доступу до ресурсу: http://ea.dgtu.donetsk.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/23934/1/serjognikova.pdf
8. Сиротін О. С. Інтегративні тенденції розвитку змісту гуманітарної підготовки майбутніх інженерів / О. С. Сиротін. - Электронный ресурс. - Режим доступу до ресурсу: http://www.rusnauka.com/17_AND_2010/Pedagogica/69167.doc.htm

Слесик Катерина Митрофановна,
доцент кафедры педагогики и методики профессионального обучения,
Украинская инженерно-педагогическая академия,
м. Харьков

Аннотация. В статье рассматривается опыт организации гуманитарной подготовки студентов инженерных специальностей в условиях новой парадигмы образования. На основе анализа подходов к содержанию профильной подготовки будущих инженеров в Украине и зарубежных странах выявлены перспективы организации гуманитарного образования у студентов высших технических учебных заведений. Сформулированы рекомендации по повышению мотивации к овладению студентами содержанием гуманитарной составляющей инженерного образования.

Ключевые слова: гуманитарная составляющая инженерного образования, высшие технические заведения образования, конкурентоспособность, компетентность, широкий кругозор будущих инженеров.

Slesik Katerina M.,
Associate Professor of pedagogy and methodology of training,
Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy,
Harkov town

Annotation. In the article experience of organization of humanitarian preparation of students of engineering specialties is examined in the conditions of new paradigm of education. On the basis of analysis of going near maintenance of profile preparation of future engineers in Ukraine and foreign countries the prospects of organization of liberal education are educed for the students of higher technical educational establishments. Set forth to recommendation on the increase of motivation to the capture by students by maintenance of humanitarian constituent of engineering education.

Keywords: humanitarian constituent of engineering education, higher technical establishments of education, competitiveness, competence, broad mind of future engineers.

Матеріали статті подано в редакції автора

УДК: 378.046.4

Шамралюк Олена Леонідівна,
аспірант Інституту ПТО НАПН України

ТЕХНОЛОГІЧНА КУЛЬТУРА МАЙСТРА ВИРОБНИЧОГО НАВЧАННЯ: СУТНІСТЬ І СТАН ДОСЛІДЖЕННЯ

Анотація. У статті на основі теоретико-емпіричного дослідження визначено наукові підходи щодо трактування терміну «технологічна культура» (діяльнісний, компетентністний, інтегративно-особистісний, ціннісний) та охарактеризовано їх сутність.

Розкрито особливості професійної діяльності майстра виробничого навчання професійно-технічного навчального закладу. З'ясовано сутність поняття «технологічна культура майстра виробничого навчання». Констатовано, що підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці робітників можуть забезпечити майстри виробничого навчання з високим рівнем технологічної культури. Охарактеризовано стан вивченості даної проблеми у педагогічній теорії і практиці.

Ключові слова: технологія, технологічна культура, майстер виробничого навчання, професійна компетентність, діяльнісний підхід, компетентнісний підхід, інтегративний підхід, професійні якості.

Вступ. Одним із основних завдань професійно-технічній освіти щодо модернізації освітнього процесу в контексті соціально-економічних замовлень держави є удосконалення професійно-педагогічної діяльності майстра виробничого навчання. Саме від його компетентності, готовності до впровадження новітніх педагогічних та виробничих технологій, здатності цілісно усвідомлювати вимоги до навчально-виховного процесу в ПТНЗ, ураховувати поточні й перспективні потреби ринку праці залежить ефективність роботи закладів профтехосвіти.

У зв'язку з цим актуалізується проблема розвитку технологічної культури майстра виробничого навчання як одного з ключових чинників у забезпеченні якісної професійної підготовки висококваліфікованих робітничих кадрів.

Аналіз досліджень і публікацій. Теоретичні і практичні питання культурологічного підходу до професійно-педагогічної діяльності розкрили І. Андрощук, І. Башкірова, І. Кияшко, В. Лола, С. Прийма, В. Нікітіна.

Аспекти технологізації освіти та технологічної культури педагога

розглянуті у публікаціях В. Радкевич, Б. Бричка, Л. Комісарової, М. Левиної, В. Монахова, О. Пєхоти, С. Сисоєвої, В. Моштука, Г. Джеваги, С. Ткачука, В. Ковальчука, О. Павлюк, О. Рубцової та ін.

Дослідники у поняття «технологічна культура педагога» включають не тільки якості особистості, систему технологічних знань, умінь і навичок, специфічне мислення і світогляд, необхідні нинішньому педагогу, але й такий винятково важливий компонент, як професійно активна педагогічна позиція. Науковці зазначають, що важливо розвивати технології самопізнання, самовиховання і самоосвіти педагогів, спрямовувати їх інтелектуальний та професійний розвиток в технологічне середовище.

Мета статті полягає у з'ясуванні сутності поняття «технологічна культура майстра виробничого навчання» як важливої складової професійно-педагогічної культури та визначенні стану вивченості проблеми у педагогічній теорії і практиці.

Виклад основного матеріалу. Технологічна культура, являючись базовим компонентом професійної педагогічної діяльності, на сьогодні також є важливим аспектом неперервної освіти, «освіти впродовж життя», який дозволяє педагогові використати всі можливості, надані йому суспільством для індивідуального розвитку, та передбачає зміну характеру педагогічної діяльності, що, в свою чергу, зумовлює нові вимоги до професійно-особистісних якостей і діяльності педагога.

Професійна діяльність майстра виробничого навчання професійно-технічного навчального закладу – це складне інтегральне утворення, що поєднує два компоненти: працю власне педагогічну (організація навчання і виховання) та виробничо-технічну. При цьому професійна складова передбачає роботу спеціаліста у відповідній галузі виробництва в якості організатора, проектувальника та експлуатаційника, а педагогічна – роботу з організації та здійснення навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах. Цей взаємозв'язок і зумовлює специфіку професійної діяльності майстра виробничого навчання.

Таким чином, підготовку висококваліфікованих, конкурентоспроможних на ринку праці робітників можуть забезпечити майстри виробничого навчання, які володіють методикою професійного навчання, сучасними організаційно-педагогічними формами навчання, впроваджують інноваційні та інформаційно-комунікаційні технології в навчально-виробничий процес і разом з цим досконало знають техніку і технологію, науково-технічні досягнення відповідної галузі виробництва, її економіку, екологію, інфраструктуру підприємств регіону та їх перспективи, обізнані з законами ринку праці та вимогами роботодавців до особистісних якостей працівників. Вищезазначене вимагає від майстрів виробничого навчання високого рівня технологічної культури, професійної майстерності.

Зазначимо, що термін «технологічна культура» сьогодні є достатньо розповсюдженим у наукових публікаціях. Технологічна культура, як вважає П. Козловські [13, с. 9], є одним із проявів інноваційного характеру трансформації, виступає її важливою евристичною характеристикою. Вона виникає в умовах нового феномену – техносфери, яка стає тотальним простором культури, оскільки все більшого значення набувають техніка і наука, а не мистецтво і філософія.

На думку С. Пилипенко, технологічна культура обумовлює нові шляхи вирішення складних питань сучасної соціокультурної реальності. Вона пов’язана з раціоналізацією та інформатизацією буття. Її характеристиками є інноваційність, дистанційність, можливості безмежного вдосконалення тощо. Як зазначає дослідниця, технологічна культура спрямована на вирішення проблеми не що зробити, а як зробити, яку технологію обрати для досягнення мети. Вона генерує нові культурні образи, ідеї та концепції [13, с. 10].

У наукових дослідженнях виділяють декілька підходів щодо трактування поняття «технологічна культура педагога», а саме: діяльнісний (М. Левіна, І. Ісаєв, І. Яцукова, В. Симоненко, Н. Салівоненко, Ю. Коломієць, В. Гаргін); компетентнісний (Б. Бричок), інтегративно-особистісний (О. Пєхота, Г. Джевага, В. Моштук, Р. Пріма), ціннісний (Н. Максимова,

О. Коберник, В. Сидоренко).

Відповідно до діяльнісного підходу технологічна культура особистості є похідною від виробничо-професійної діяльності. Зокрема, в наукових публікаціях М. Левіної [8] технологічна культура розглядається як оволодіння логікою професійної поведінки педагога, досвідом креативної діяльності, способами організації технологічних процесів, адаптація їх до цілей гуманізації та гуманітаризації освіти.

Дослідники І. Ісаєв, І. Яцукова під технологічною культурою розуміють оволодіння педагогами певною системою способів і прийомів технології навчання і виховання, а також умінням аналізувати у педагогічному процесі альтернативні освітні технології [14].

Близьку трактовку терміну дають ряд інших науковців, зокрема, В. Симоненко [17, с. 91], який розглядає технологічну культуру як рівень розвитку перетворювальної діяльності людини, що виражений в сукупності досягнутих технологій матеріального і духовного виробництва і який дає змогу їй ефективно брати участь в сучасних технологічних процесах на основі гармонійної взаємодії з природою, суспільством і технологічним середовищем, тобто забезпечувати комфортність тріади: природа – суспільство – техносфера.

Досліджуючи питання техніко-технологічної культури особистості, В. Юрженко визначає її як інтегральний показник рівня компетентності особистості у виробничій сфері діяльності, який виступає результатом рівня сформованості техніко-технологічної грамотності в результаті загальноосвітнього процесу [18]. При цьому основними ознаками техніко-технологічної культури особистості науковець виділяє наступні: розуміння нею сутності техніки і технологічних процесів, ролі матеріальних, енергетичних і інформаційних ресурсів у процесі пізнання оточуючої дійсності й продуктивної, творчої діяльності людини на всіх етапах соціального і економічного розвитку цивілізації; уміння адекватно законам і нормам поведінки діяти в умовах сучасного суспільства й виробництва;

здатність людини передбачати наслідки власних дій в процесі використання певної техніки й технологій.

Водночас В. Гаргін визначає технологічну культуру як загальну форму реалізації мистецтва, планування, прогнозування,творення, виконання й оформлення, яка віднайшла своє вираження в сукупності досягнутих технологій матеріального та духовного виробництва, є необхідною умовою ефективності будь-якої діяльності, а особливо – педагогічної [3, 46].

Компетентнісного підходу дотримується Б. Бричок і розуміє технологічну культуру педагога як його професійну компетентність, що передбачає здатність орієнтуватись у інформаційному просторі, володіти й оперувати інформацією відповідно до потреб високотехнологічного суспільства, застосовувати технології у педагогічному процесі, давати оцінку процесові й досягнутим результатам [2, с. 31].

Ряд вчених розглядають технологічну культуру з позицій інтегративно-особистісного підходу. На думку О. Пєхоти [12, с. 174], технологічна культура викладача – це така узагальнююча характеристика його особистості, що відображає здатність наполегливо і успішно здійснювати професійну діяльність у поєднанні з ефективною взаємодією з оточуючими людьми.

У дослідженнях Г. Джеваги технологічна культура розглядається як інтегральний комплекс якостей особистості, які надають можливостей застосовувати виробничі і педагогічні технології для ефективної організації предметно-перетворювальної і пізнавальної діяльності учнів. У такому розумінні технологічна культура – це не просто вміння доцільно застосовувати різноманітні технології для зміни навколишнього світу і самовдосконалення, але й важлива якість особистості вчителя формувати ці духовні цінності в учнях [4, с. 104].

Дослідник В. Моштук також трактує поняття «технологічної культури» як якісне інтегральне професійно-особистісне утворення, яке передбачає: сукупність фахових компетенцій, котрі відповідають сучасному рівню

розвитку суспільства; розвиток функціональних можливостей проектування і конструювання та психологічну готовність застосування інноваційних підходів їх реалізації; здатність творчо вирішувати проектно-технологічні завдання; можливість учнів в нестандартних умовах процесу трудової підготовки і вміння їх трансформувати; здібності прогнозувати наслідки прийнятих проектних рішень і вміти нести за них відповідальність [11, с. 209].

Цього ж підходу дотримується Р. Пріма [14], в наукових працях якої технологічна культура розглядається як інтегральне особистісне утворення, що динамічно поєднує в собі технологічні знання, уміння і навички, професійно значущі особистісні якості, необхідні для успішного оволодіння продуктивною перетворювальною діяльністю, що дозволить особистості адаптуватися в існуючому інформаційному та технологічно насиченому світі; рівень сформованості індивідуально-творчої готовності особистості до проектування і реалізації педагогічної діяльності; прагнення до професійної самоосвіти і саморозвитку;неперервний інноваційний пошук.

Дослідник В. Лола наголошує, що технологічна культура є складовою професійно-педагогічної культури вчителя, розглядаючи останню як інтегральну якість особистості педагога-професіонала, умову та передумову ефективної педагогічної діяльності. На думку автора технологічна культура передбачає наявність у людини особистісних якостей і системи технологічних знань, умінь та є необхідним компонентом творчої самореалізації і професійного самовдосконалення особистості фахівця, глибокого володіння основами перетворювальної діяльності, готовності до інновацій і новаторства [9, с. 15].

Ціннісний підхід передбачає орієнтацію педагога на загальнолюдські, національні й професійні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності. В контексті даного підходу Н. Максимова розглядає технологічну культуру як динамічну систему педагогічних цінностей, технологічних умінь та творчої індивідуальності педагога [10]. В структурі такої системи

дослідниця виділяє наступні компоненти: педагогічна позиція і професійно-особистісні якості, технологічні знання і культура педагогічного мислення, технологічні уміння.

Вчені О. Коберник і В. Сидоренко зазначають, що технологічна культура передбачає оволодіння системою понять, методів та засобів перетворювальних цінностей зі створення матеріальних і духовних цінностей. Вона забезпечує вивчення сучасних перспективних технологій, планування й організацію трудового процесу, технологічної дисципліни, обладнання робочого місця, забезпечення безпеки праці, психології людського спілкування, основ творчої й підприємницької діяльності, виконання проектів.

Водночас, аналіз наукових праць дозволяє зробити висновок, що поняття «технологічна культура майстра виробничого навчання» ще недостатньо досліджене.

Адже, як зазначає В. Радкевич [15, с. 11], поряд з високим рівнем дидактичної компетентності для педагогів професійно-технічної освіти 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.

В наукових працях В. Радкевич [16, с. 344] технологічна культура розглядається як складова професійної освіти, в структуру якої входять знання основ педагогіки і психології, навчальної дисципліни, методик їх навчання, вміння синтезувати наукове знання, відбирати та структурувати зміст освіти, аналізувати професійно-педагогічні ситуації, вирішувати педагогічні та виробничі завдання.

Дослідниця переконана, що в системі професійно-технічної освіти 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 знаннями має включати і способи діяльності, досвід емоційно ціннісного ставлення до світу, людей і власне до себе.

Основними складовими технологічної культури викладачів і майстрів виробничого навчання ПТНЗ художнього профілю, які сприяють зростанню рівня їх педагогічної майстерності, професіоналізму в професійно-педагогічній діяльності, В. Радкевич визначає: вміння моделювати та проектувати власну концепцію навчання і виховання учнівської молоді; прогнозувати і оволодівати педагогічними інноваціями, впроваджувати їх у процес професійної підготовки майбутніх фахівців художніх промислів і ремесел; розробляти методики викладання навчальних дисциплін з використанням засобів педагогічного діагностування, інноваційних технологій навчання, комплексу навчально-методичного забезпечення; здатність до творчого саморозвитку та самоактуалізації, інноваційної діяльності, рефлексії, здійснення системних досліджень традицій народного мистецтва й на цій основі – генерування творчих педагогічних і виробничих ідей та їх реалізації в навчальному процесі ПТНЗ художнього профілю; орієнтованість на розвиток учня як суб’єкта навчальної та майбутньої професійно-художньої діяльності.

Дослідники Н. Алова і К. Романова [1, с. 82] виділяють технологічний компонент у структурі педагогічної культури педагога професійного ліцею, який на їхню думку розкриває діяльнісний характер, способи і прийоми взаємодії учнів і педагогів, культуру спілкування, використання педагогічної техніки, інформаційних та освітніх технологій. У зв’язку з цим, як вважають науковці, в деяких джерелах він розглядається як діяльнісний компонент

професійно-педагогічної культури.

Досліджуючи проблеми змісту і структури педагогічної майстерності майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів, В.І. Ковальчук наголошує, що однією з найбільш суттєвих особливостей професійної діяльності майстра виробничого навчання є те, що успішність його праці безпосередньо залежить від високого рівня предметно-виробничих компетенцій [6]. Адже тільки високий рівень умінь предметної діяльності, заснованих на досвіді, дозволить завоювати професійний авторитет, який, як відомо, є необхідною передумовою успішності навчального процесу. Тому науковець вважає за доцільне виділяти у структурі педагогічної майстерності майстра виробничого навчання такої складової, як «технологічна культура», яка характеризується технологічними уміннями, технологічним мисленням та технологічним мовленням.

Особливий інтерес становлять праці Л. Комісарової, яка досліджувала проблеми розвитку технологічно культури майстрів виробничого навчання швейної галузі. На думку дослідниці, технологічна культура майстрів виробничого навчання є інтегральним особистісно-професійним утворенням, що охоплює сукупність взаємопов'язаних професійно важливих якостей і компетентностей, необхідних для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності на основі використання інноваційних педагогічних і виробничих технологій [7, с. 13].

В ході наукових досліджень науковцем розкрито суть компетентнісного підходу до розвитку технологічної культури майстрів виробничого навчання швейного профілю, а також запропоновано авторську методику її поетапного розвитку у міжкурсовий період підвищення кваліфікації, яка передбачає навчання у Школі розвитку технологічної культури, стажування в умовах сучасного виробництва, самостійне вдосконалення професійно-педагогічної майстерності, а також участь майстрів виробничого навчання у професійних конкурсах, освітніх виставках, фестивалях тощо.

На основі теоретико-емпіричного дослідження можна зробити висновок, що технологічна культура майстра виробничого навчання є складовою професійно-педагогічної культури і розглядається як інтегральне професійно-особистісне утворення, яке передбачає сукупність взаємопов'язаних професійно важливих якостей і компетентностей, необхідних для успішного здійснення професійно-педагогічної діяльності шляхом використання педагогічних, інформаційно-комунікаційних і виробничих технологій, володіння й оперування інформацією відповідно до потреб високотехнологічного суспільства.

Висновки. Розвиток технологічної культури майстра виробничого навчання є багатоетапним процесом, який реалізується в системі безперервного розвитку професійної компетентності майстрів виробничого навчання.

При цьому складовими технологічної культури майстрів виробничого навчання визначено: здатність цілісно усвідомлювати вимоги до навчально-виробничого процесу в ПТНЗ; впровадження сучасних педагогічних, виробничих та інформаційно-комунікаційних технологій у навчально-виробничий процес ПТНЗ; готовність до інноваційної діяльності; прагнення до неперервної професійної самоосвіти, саморозвитку і досягнення професійної мобільності; забезпечення якісної підготовки висококваліфікованих робітників відповідно до потреб ринку праці. Перспективи подальших розвідок у даному напрямі полягають у визначені структури і змісту технологічної культури майстра виробничого навчання аграрного профілю.

Використана література

1. Алова Н. Н., Романова К. Е. Пути формирования педагогической культуры преподавателя профессионального лицея / Н. Н. Алова, К. Е. Романова // Научно-теоретический журнал «Исследования молодых ученых». – 2012. – Вып. 3 (12). - С. 80-84.

2. Бричок Б. П. Сутність педагогічної культури викладача ВНЗ / Б. П. Бричок // Педагогічний дискурс : зб. наук. праць. – Хмельницький : ХГПА, 2007. – Вип. 2. – С. 29-31.

3. Гаргін В. Технологічна культура як структурний компонент професійно-

педагогічної культури вчителя трудового навчання / Володимир Гаргін // Технологічна освіта: досвід, перспективи, проблеми. – 2009. – № 3–4. – С. 44–52.

4. Джевага Г. Формування технологічної культури студентів в процесі технічного моделювання / Г. Джевага // Проблеми підготовки сучасного вчителя. - 2012. – Вип. 6 (Ч. 1). - С. 102-106.

5. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы: воспитательный аспект : учеб. пособие / И. Ф. Исаев. – Москва-Белгород : Везелица, 1992. – 102 с.

6. Ковальчук В. І. Зміст та структура педагогічної майстерності майстра виробничого навчання ПТНЗ - [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe/

7. Комісарова Л. О. Розвиток технологічної культури майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів швейного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Л. О. Комісарова; НАПН України, Ін-т проф.-техн. освіти. - К., 2012. - 20 с.

8. Левина М. М. Технология обучения и ее роль в структуре педагогического знания учителя / М. М. Левина. – М. : МГПУ, 1991.

9. Лола В. Г. Формування технологічної культури майбутніх учителів трудового навчання: Автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / В. Г. Лола; Терноп. держ. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. — Т., 2003. — 19 с.

10. Максимова Н. А. Система формирования технологической культуры учителя - [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://cyberleninka.ru/article/n/sistema-formirovaniya-tehnologicheskoy-kultury-uchitelya/ .

11. Моштук В. В. Сутність поняття «проектно-технологічна культура» та її основні структурні компоненти / В. В. Моштук // Технологічна освіта: досвід, перспективи, проблеми. – 2011. – № 2. – С. 204–211.

12. Пєхота О. Формування технологічної культури сучасного викладача як складової його педагогічної майстерності / О. Пєхота // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. – Вип. 3 – С. 165–180.

13. Пилипенко С. Г. Трансформація культури в умовах глобалізації: філософсько-антропологічний вимір [Текст] : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.04 / Пилипенко Світлана Григорівна ; Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. - Х., 2012. – 18 с.

14. Пріма Р М. Аспекти технологічної культури у формуванні професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів - [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.vuzlib.com.ua/articles/book/20357-Aspekti tekhnolog%D1%96chno%D1%97_kult/1.html/

15. Радкевич В. Інноваційні процеси у сучасній професійній школі / В. Радкевич // Професійно-технічна освіта. – 2005. − № 1. – С. 9-11.

16. Радкевич В. О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю : монографія / В. О. Радкевич; за ред. Н. Г. Ничкало. – К.: УкрІНТЕІ, 2010. – 420 с.

17. Симоненко В. Д. Технологическая культура и образование / В. Д. Симоненко. – Брянск : Изд-во БГПУ, 2001. – 214 с.

18. Юрженко В. В. "Культура" і "цивілізація": позиціонування понять у відношенні до змісту освітньої галузі "Технологія" (методологічний аспект) - [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_90/Yurzhen.pdf .

Шамралюк Елена Леонидовна
аспирант Института ПТО НАПН Украины

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ: СУЩНОСТЬ И СОСТОЯНИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Аннотация. В статье на основе теоретико-эмпирического исследования определены научные подходы к трактовке термина «технологическая культура» (деятельностный, компетентностный, интегративно-личностный, ценностный) и охарактеризовано их сущность.

Раскрыты особенности профессиональной деятельности мастера производственного обучения профессионально-технического учебного заведения. Выяснено сущность понятия «технологическая культура мастера производственного обучения». Констатировано, что подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных робочих кадров могут обеспечить мастера производственного обучения с высоким уровнем технологической культуры. Охарактеризовано состояние изученности данной проблемы в педагогической теории и практике.

Ключевые слова: технология, технологическая культура, мастер производственного обучения, профессиональная компетентность, деятельностный подход, компетентностный подход, интегративный подход, профессиональные качества.

Shamralyuk Olena L.,
postgraduate of the Institute of Vocational Education and Training of
the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

TECHNOLOGICAL CULTURE OF MASTER OF PRODUCTION TRAINING: ESSENCE AND STATUS OF INVESTIGATIONS

Summary. On the basis of theoretical and empirical research identified scientific approaches to the interpretation of the term “technological culture”(activity, competence, integrative and personal, value), characterized their essence.

Describes the features of professional work of the master of production training of vocational school. It is found the essence of the concept of "technological culture of master of production training". It was stated that the preparation of highly skilled, competitive labor market working people can provide master of production training with a high level of technological culture. Describes the state of knowledge of the problem in the pedagogical theory and practice.

Keywords: technology, technological culture, master of production training, professional competence, competence approach, integrative approach, professional quality.

Науковий керівник, рецензент:
доктор педагогічних наук, професор
Романова Ганна Миколаївна