

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
МІЖНАРОДНИЙ ЕКОНОМІКО-ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ основи
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ШКОЛІ ТА ВНЗ**

**БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНІ ТА ЄВРОПІ:
ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ
Збірник наукових праць
ВИПУСК VIII**

*15-річчю з дня заснування
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ*

Рівне-2008

Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ. Болонський процес в Україні та Європі: досвід, проблеми, перспективи. Збірник наукових праць. Випуск VIII. - Рівне, 2008. - 376 с.

У збірнику вміщено наукові праці вітчизняних та зарубіжних учених стосовно проблем впровадження основних положень Болонської декларації у навчальний процес ВНЗ України та країн ЄС. Охарактеризовано пріоритетні шляхи підвищення ефективності в питаннях контролю за якістю освіти в межах гуманітарної освітньої парадигми. Визначено місце і роль у педагогічній системі освіти понять вкомпетентнісний підхід», «особистісно орієнтоване навчання», що набувають нових якісних ознак у контексті вимог Болонського процесу.

ISBN 966-7359-37-9

Рекомендовано до друку Вченою радою
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
(Протокол № 3 від 30. 10.2008 р.)

Редакційна колегія:

голова - доктор педагогічних наук, професор, академік АВШУ України **Дем'янчук А.С.**; заступник голови - кандидат фізико-математичних наук, професор, академік МАНПО **Тадесв П.О.**; заступник голови - кандидат педагогічних наук, професор **Пелех Ю.В.**; члени редколегії: професор, Канцлер Вищої школи Краківської ім. Анжея Фріча Моджевського **Клеменц Будзовський**; доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України **Євтух М.Б.**; доктор педагогічних наук, професор, академік АПСН **Лісова С.В.**; доктор фізико-математичних наук, професор **Джунь Й.В.**; доктор педагогічних наук, професор, академік АПН України **Ярмаченко М.Д.**; доктор технічних наук, професор **Сідоров А.В.**; доктор медичних наук, професор **Поташнюк Р.З.**

Відповідальний за випуск: кандидат педагогічних наук, доцент **Грицай Н. Б.**

Збірник є фаховим у галузі педагогічних наук
(Постанова президії ВАК України від 14 листопада 2001 року № 3-05/9)

ISBN 966-7359-37-9

©Міжнародний економіко-
гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука, 2008

ЗМІСТ

Вступне слово ректора Західнофінляндського коледжу п. Самі Малінена.....	6
---	----------

Бабік О. С. Специфіка вивчення фінансових термінів на заняттях з ділової англійської мови у ВНЗ України в умовах євроінтеграції вищої освіти.....	8
--	---

Бодик Л.А. Методологічні і теоретичні фактори розвитку толерантності студентів у процесі навчання в контексті Болонського процесу.	16
--	----

Бодик О.П. Самостійна робота студентів як важлива складова навчального процесу в контексті Болонського процесу.	24
---	----

Булигіна О. О. Економічна освіта і виховання як чинники формування економічної культури старшокласників.....	31
---	----

Бурцева Ю. О. Використання групових технологій навчання як засобу підвищення якості освітнього процесу в умовах кредитно-модульної системи	39
---	----

Гоццай Н. Б. Удосконалення методичної підготовки майбутніх вчителів біології в контексті Болонського процесу.	46
---	----

Дем'янчук А., Яницька О. Упровадження ECTS у Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука.....	56
---	----

Дрозд І. В. Проблема активізації проведення оздоровчо-спортивної роботи в початковій школі.....	65
--	----

Завацька Л. А., Григус І., Петрук І. Особливості підготовки фахівців здоров'я людини та європейська система освіти.....	70
--	----

Завацька Л. А., Сотник Ж. Г Професійна компетентність як критерій конкурентноспроможності фахівців в галузі фізичної культури та спорту.....	78
---	----

Завальнюк В. В. Педагогічні ідеї Н.-Я. Цинцендорфа	86
---	----

Зарубінська І. Б. Підготовка студентів до подолання критичних життєвих ситуацій як складова формування соціальної компетентності.....	93
--	----

Коваль Л. А. Теоретико-методологічні принципи застосування інноваційних підходів при вивченні податкового менеджменту.....	103
---	-----

Козлакова Г. О., Смирнова М. І. Навчальний посібник як засіб організації самостійної роботи студентів з іноземної мови.....	110
Коробович Л. П. Забезпечення моніторингу оцінювання знань на основі таксономії навчальних завдань.....	121
Корсак К. В. Різноманітність поглядів на Болонський процес (БП): Європейський союз, Росія та Україна	128
Корсак Ю. К. Європейські погляди на еволюцію освітньо-наукових комплексів.....	138
Косенко О. І., Ольховська Ж. П., Тарутіна З. Є. Варіативність освітніх змін на Болонському просторі: приклад вивчення фізики та інших природничих наук.....	148
Кочурко В.И., Хитрюк В.В. Структура и показатели сформированное™ профессионально-педагогической готовности преподавателя вуза	158
Красовська О. О. Модернізація вищої педагогічної освіти за кредитно-модульною системою навчання в контексті приєднання України до Болонського процесу.....	166
Кукалець М. В. Самостійна робота в контексті Болонського процесу... ..	172
Лалак Н. В. Організація творчої діяльності майбутніх учителів історії ваудиторній і позааудиторній роботі.....	176
Лещенко Г. П. Компетентнісний підхід до мовної освіти як умова євро-інтеграції	184
Лісова С. В. Болонський процес і якість освіти.....	194
Миськова Н. М. Вивчення якості вищої математичної освіти майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації принципів Болонського процесу.....	199
Мовчун А. І. Педагогічні основи використання ділової гри в підготовці юристів.....	206
Овдійчук Л. М. Особливості викладання курсу «Дитяча література» за кредитно-модульною системою навчання у ВНЗ.....	212
Онкович Г. В., Онкович А. Д., Кобченко В. І. Навчально-методичний комплекс з розвитку мовлення на українознавчій основі	219
Пелех Ю. В., Пагула Т. І. Професійна підготовка майбутнього вчителя в контексті Болонських рекомендацій.....	228

Петрук А. П. Високоморальна громадська позиція студентів як одна із найважливіших умов професійного становлення майбутнього вчителя початкових класів239

Петрук О. М. Удосконалення професійної та педагогічної майстерності викладачів як невід'ємна складова інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти 244

Пихтелькова О. М. До проблеми формування у старшокласників навичок самоорганізації навчальної діяльності у процесі вивчення іноземної мови250

Пономаренко Т. О. Адміністративно-господарська діяльність у ДНЗ як засіб та результат культуровідповідного управління..... 25С5

Суровцева Р. Ф. Проблеми підвищення якості педагогічної освіти у ВНЗ відповідно до реалізації Болонської конвенції.....267

Суховерхий І. О., Джунь Й. В. Вимоги до системи тестування знань студентів, адаптованої до системи ECTS.....283

Тадєєв П. О., Міськова Н. М. Компетентності як ключ до оновлення змісту математичної освіти та покращення професійної підготовки вчителів початкових класів.....291

Тадєєв Ю. П. Елементи моделювання сталого розвитку еколого-економічних систем у курсі «Економічна кібернетика»301

Тадєєва І. М. Формування потреби у самоосвіті фахівців фізичного виховання і здоров'я людини при вивченні дисципліни «Педагогіка» за кредитно-модульною системою307

Tadeyeva M. The main peculiarities of modern languages' development in the European union countries313

Таланова Ж. В. Формування моделі 6-го (найвищого) рівня освіти в Україні, баланс традицій та інновацій316

Тимошук О. В. Духовні цінності в контексті вищої освіти: нівелюємо чи ігноруємо?330

Федорович О. Р. Основні критерії ефективності підготовки фахівців» ВНЗ 336

Szmyd K., Frączek Z. Niektóre problemy rozwoju pedagogiki humanistycznej i aksjologicznej (*badania, konferencje i publikacje naukowe Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego 2002-2008*) 3*12

Якубович Т. Р. Роль кафедр социально-гуманитарных дисциплин в совершенствовании идеологической и воспитательной работы 366.'

Самі МАЛІНЕН,
ректор Західнофінляндського коледжу

THE PROCESS IN FINLAND

The Finnish universities initially took a fairly negative view of the Bologna Declaration. Now the situation has changed and universities are actively preparing their participation in the creation of the European Higher Education Area. The polytechnics took a positive view of the process from the outset.

In order to strengthen the position of Finnish universities in the European Higher Education Area, Finland is reforming the degree structure and devising an international strategy for the Finnish higher education system. Another important means is to strengthen quality assurance in universities and polytechnics. The new two-cycle degree system adopted by Finnish universities in August 2005.

The Ministry of Education has not seen it necessary to create a two-cycle degree system in polytechnics, which will keep the present system. The status of polytechnic postgraduate degrees in the higher education system as a whole must be determined explicitly. The extent of Finnish polytechnic degrees determined on the basis of ECTS at the same time as the university degrees.

In Finland universities and polytechnics have adopted the Diploma Supplement. It is a document jointly designed by the EU, the Council of Europe and UNESCO to provide information about the studies completed by the student, the status of the degree and the qualification provided by the degree for further studies and for jobs. In Finland the universities and polytechnics have a statutory duty to issue a Diploma Supplement to the student on request.

Finnish higher education institutions use the ECTS system in international student mobility schemes. This has revealed the problems in the Finnish credit unit system, especially as regards university studies, which is why the Finnish degrees reformed to be compatible with the ECTS in connection with the adoption of the two-cycle degree system.

At present degree structures are evolving in line with the Bologna Declaration, and the Bachelor-Master structure is becoming the prevalent model. However, the extent and duration of degrees in Europe vary, the most common structures being 3+2 years and 4+1 years. The ECTS

and the Diploma Supplement are in use in most countries.

The recent years the Bologna process has focused on quality assurance systems and their recognition. Most countries have adopted some kind of an accreditation system, which has stood in good stead when the higher education systems have been in the whirlwind of change. The Finnish Higher Education Evaluation Council has been very active in quality assurance cooperation.

Ольга БАБІК,
*викладач-магістр кафедри іноземних мов,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
ім. академіка С. Дем'янчука*

СПЕЦИФІКА ВИВЧЕННЯ ФІНАНСОВИХ ТЕРМІНІВ НА ЗАНЯТТЯХ З ДІЛОВОЇ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ У ВНЗ УКРАЇНИ В УМОВАХ ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація

Стаття присвячена проблемі правильного вибору еквівалента при перекладі фінансових термінів на заняттях з ділової англійської мови.

Аннотация

Статья рассматривает проблему правильного выбора эквивалента при переводе финансовых терминов на занятиях по деловому английскому языку.

Annotation

This article deals with the problem of a right equivalent choice while translating English financial terms in Business English classes.

Динаміка сучасного світового прогресу доводить, що практика потребує синтезу ефективної і спрямованої у перспективу взаємодії політики, економіки та фінансів. У стратегії найрозвиненіших держав світу політика й економіка нерозривно пов'язані і взаємозумовлені одна одною. Взаємовпливи і взаємозв'язки між політичною та економічною сферами особливо посилюються в умовах ринкової економіки, коли економічна політика ставить питання про можливість та ефективність використання економічної влади для досягнення цілей і завдань довгострокової державної стратегії [1 ;5].

Правильний підбір кадрів із відповідним рівнем освіти на керівні посади є першочерговим завданням і головною передумовою успіху держави у сфері економічної політики.

У сучасному світі, коли незалежність України стала незаперечним фактом, а освіта - власною справою українського народу, розбудова системи освіти та її докорінне реформування мають стати

основою відтворення інтелектуального, духовного потенціалу народу, виходу вітчизняної науки і техніки на світовий рівень, інтеграції України у світовий культурний та економічний простір. Освіта є стратегічним ресурсом поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності держави на міжнародній арені [2;6].

Основним завданням української вищої освіти нині є якнайшвидша адаптація до єдиних європейських освітянських критеріїв і стандартів [3;6].

З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження України у європейський політичний, економічний і правовий простір та створення передумов для набуття Україною членства у Європейському Союзі указами президента України затверджено Стратегію інтеграції України до Європейського Союзу. Інтеграційний процес полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків у ЄС.

Незважаючи на досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система України, вона, однак, ще не має належної якості. Чимало випускників вищих навчальних закладів не досягли належного рівня конкурентоспроможності на європейському ринку праці [4;7].

Це зобов'язує глибше аналізувати тенденції в європейській та світовій освіті. Необхідність реформування системи освіти України, її удосконалення і підвищення рівня якості є найважливішою соціокультурною проблемою, яка значною мірою зумовлюється потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації і самореалізації в цьому світі. Розвиток вищої освіти треба розглядати у контексті тенденцій розвитку світових освітніх систем, у т.ч. європейських. Зокрема, привести законодавчу і нормативно-правову базу вищої освіти України до світових вимог, відповідно структурувати систему вищої освіти та її складові, упорядкувати перелік спеціальностей, переглянути зміст навчальних програм; забезпечити інформатизацію навчального процесу та доступ до міжнародних інформаційних систем. Водночас розвиток вищої освіти повинен підпорядковуватися законам ринкової економіки, тобто закону розподілу праці, закону змінності праці та закону конку-

ренції, оскільки економічна сфера є винятково важливою у формуванні логіки суспільного розвитку [4;7].

Таким чином, питання змісту навчальних програм основних дисциплін економічного спрямування та його відповідності змісту європейських навчальних програм є надзвичайно актуальним. Серед навчальних предметів економічного профілю важливе місце займає дисципліна "Ділова англійська мова", адже вона тісно пов'язана з базовим курсом "Фінанси", який готує спеціалістів економічного профілю, маючи на меті надання фундаментальних знань з функціонування фінансів та їх впливу на соціально-економічний розвиток суспільства [5;4].

Вивчення фінансових термінів англійської мови базується на знаннях студентів з предмету фінансової науки.

Вибір специфіки вивчення термінів фінансової справи на заняттях з ділової англійської мови в якості об'єкту нашого дослідження пояснюється її комунікативним значенням для сучасної англійської мови, що зумовлене важливістю функцій фінансової економіки в суспільстві. Разом з тим, англійська фінансова терміносистема є однією з тих, що найбільш поновлюються й інтенсивно розширюються на сучасному етапі. Кожна ділова людина відчуває потребу як найглибше й у стислі строки опанувати найуживанішими термінами, поняттями та категоріями реалізації продукції, менеджменту, банківсько-кредитних відносин та фінансів.

Семантичні процеси, що відбуваються у сучасній фінансовій термінології привертають особливу увагу. Однією з актуальних проблем є проблема розмежування явищ полісемії, омонімії, синонімії та антонімії при вивченні фінансових термінів студентами економічних спеціальностей на заняттях з ділової англійської мови. Дослідженням проблеми розмежування вищезгаданих явищ займалися такі мовознавці, як Ф. Березін, Б. Головін, В. Даниленко, Р. Кобрін, Ю. Карпенко, М. Кочерган, О. Потебня, О.Реформатський, А. Суперанська.

Одним з завдань, яке ставить перед собою термінознавець - обмежити наявність в терміносистемі таких природних явищ, як полісемія, синонімія, омонімія та антонімія. Оскільки термінологічна лексика є частиною словника будь-якої мови, і творення термінологічних одиниць підпорядковується загальним правилам словотвору в

мові, то забезпечити повну однозначність і відсутність синонімії, омонімії та антонімії терміна залишається неможливим.

Тому в термінології будь-якої галузі людських знань відіграють певну роль усі лексико-семантичні процеси, які характеризують лексику в цілому, але в межах терміносистем дані процеси мають свою специфічну реалізацію.

Отже, спочатку з'ясуємо що таке полісемія.

Полісемія (гр.πολυ-багато і sema-знак)-здатність слова мати різні лексичні значення у різних контекстах [6; 198].

Полісемія (від гр.polysemos) - наявність різних лексичних значень у одного і того ж слова [7; 194].

При полісемії різні значення слова обов'язково пов'язані між собою, що зумовлено спільністю семантичних компонентів

Полісемія не є споконвічною, вона розвивається поступово у процесі функціонування слова у різних контекстах. Синтагматичні, тобто зумовлені словесним оточенням, зміни контекстуального значення з часом узагальнюються і стають парадигматичними. Це означає, що контекстуальне значення слова стає його лексичним значенням (фіксованим у словнику) і переходить з мовлення у мову. Зміна значення слова виявляється у розвитку в слові нового значення при збереженні старого. Її сутність можна з'ясувати шляхом зіставлення нового значення лексеми з її старим значенням (навіть якщо воно з часом вийшло з ужитку) за обсягом або за їх зв'язком [6; 199].

Зміна лексичного значення слова відбувається в результаті його звуження, розширення або зміщення. Зв'язок нового значення слова зі старим зумовлений тим, що будь-яка зміна значення є перенесенням його з одного предмета чи явища на інший. Отже, нове значення слова порівняно із його старим значенням завжди є похідним (походить від старого значення) і переносним (з'являється внаслідок перенесення). Перенесення значення, як правило, не буває довільним. Нове значення породжується старим, спирається на нього, з'являється на основі асоціативних зв'язків. Прикладами полісемії в англійській фінансовій терміносистемі є наступні терміни:

checkbook I - чекова книга (банківська справа);

checkbook II-контрольна книга (валютні операції);

bargain I - торгова угода (фондова біржа);

bargain II-договір про купівлю (індустріальна економіка) [8]

Розвиток значення слова може зумовити не тільки полісемію, а й омонімію. Вона виникає також внаслідок випадкового збігу звучання різних слів

Омоніми (грец. *ὁμοῖον* - однойменний) - слова з однаковим звучанням, але різним значенням [6 ;210].

Омоніми потрібно відрізняти від багатозначних слів. У випадку багатозначності одне слово має декілька пов'язаних між собою значень, у випадку омонімії маємо декілька різних слів, значення яких між собою не пов'язані: вони не мають спільних елементів смислу (сем) і асоціативних зв'язків[7; 198].

До термінів-омонімів фінансової справи можна віднести.

account - доповідь, звіт (банківська справа);

операційний період на Лондонській фондовій біржі (фондова біржа);

bill brokerage - брокерська комісія з виконання угоди (банківська справа);

брокерські операції, куртаж (сфера векселів) [8].

У термінології існує міжнаукова термінологічна омонімія, вивчення якої є важливим для перекладознавства і практики викладання іноземних мов. О.Реформатський звертав увагу на те, що "один и тот же термин может входить в разные терминологии данного языка, что представляет собой межнаучную терминологическую омонимию" [9,52].

До міжгалузевих термінів-омонімів можна віднести наступні:

check - переказний вексель, який оплачується на пред'явника (банківська справа);

перевірка (митниця);

interest - позичковий відсоток (банківська справа);

майнове право (юриспруденція);

bill - банкнот, накладна, переказний вексель (сфера векселів) позов, позовна заява (юриспруденція);

законопроект (парламент);

рекламне оголошення в афіші (реклама) [8].

Явища омонімії і полісемії дуже схожі. Для їх розмежування потрібно пам'ятати, що омонімія наявна тоді, коли в значеннях слів відсутні спільні семантичні ознаки.

У фінансовій терміносистемі широко представлена синонімія. У

мовознавчій науці синоніми визначаються як слова різні за звучанням, але подібні за значенням.

Синоніми (грец.зупопутоз - однойменний) - слова, близькі або тотожні за лексичним значенням, але відмінні за звучанням і написанням [6;207].

Синоніми - слова однієї й тієї ж частини мови, значення яких повністю чи частково збігаються [7;267].

Однак ці визначення неповні, тому що лексичне значення слова- складне явище. У ньому спостерігається відношення предмета-денотата, до поняття -сигніфіката. Таким чином, синонімія загальнолітературної мови існує, по-перше, між двома словами, які по-різному називають один предмет і відповідно виражають два різних поняття стосовно цього предмета і, по-друге, вона існує між словами, котрі виражають одне й те саме поняття, але називають два різні предмети [10:96].

Розглядаючи синоніми загальнолітературної мови і синоніми відповідних терміносистем, спостерігаємо між ними певну різницю. В загальнолітературній мові вони співвідносяться переважно з предметним, денотативним значенням, а в термінології - з поняттям, сигніфікатом. Сигніфікативні групування, чи ряди синонімів, є відображенням сучасного стану розвитку термінологічних систем, синоніми вживаються для вираження відтінків одного поняття [10:96].

Синонімія в термінології є хоч і небажаним, проте неминучим явищем. Вона спостерігається в термінологічних системах на будь-яких етапах їх розвитку. Це пояснюється тим, що термінологія є складовою частиною мови (мова дає матеріал для термінології), її підсилює і розвивається за тими самими законами, що й словниковий склад мови. Тому з самого початку виникнення терміносистем виникає потреба в їх упорядкуванні, тобто виборі із синонімічного ряду того терміна, котрий найповніше, найточніше характеризував би те чи інше поняття, оскільки слово, як підкреслював О.Потебня, виражає не весь зміст поняття, а одну із ознак, саме ту, яка видається народному погляду найважливішою ... однією з причин виникнення синонімів є лексична мотивація слів [10;97].

Деякі мовознавці визнають наявність абсолютних синонімів у системі мови. Причини виникнення абсолютних синонімів різні. Як зазначалось, синонімія особливо характерна для початкових етапів

розвитку термінологіки, коли відбувалось формування системи основних наукових понять (відповідно термінів) рівними мовними засобами - прямого запозичення, калькування, пошуки відповідного найменування у своїй національній мові.

Абсолютні синоніми з'являються у термінології різними шляхами:

а) в результаті взаємодії літературної мови і діалектного мовлення або взаємодії англійської мови з іншими мовами;

б) внаслідок різного фонетичного освоєння іншомовних слів або творення термінів на власній основі з використанням запозичених елементів;

в) внаслідок появи фіксованих варіантів одного і того самого терміна.

У фінансовій терміносистемі англійської мови представлені в більшості синоніми, що виникли в результаті подвійного позначення поняття, наприклад:

actual yield - effective yield - фактичний прибуток;

banking establishment - banking institution - банківська установа;

call loan - call money - онкольна позичка, позичка до запитання;

copy of bill - duplicate of bill - дублікат векселя;

currency depreciation - currency devaluation - знецінення валюти;

declining rate - dropping rate - курс, що знижується;

rate of returns - rate of earnings - норма прибутку;

running yield - current yield - поточний прибуток [8].

Явища антонімії також зустрічаються у фінансовій термінологічній лексиці. Наприклад:

active bond - облігація з більшим об'ємом продаж;

negative bond - знецінена облігація.

Таким чином, у термінологічній лексиці фінансів сучасної англійської мови наявні такі основні лексико-семантичні процеси, як полісемія, омонімія, синонімія та антонімія. Не дивлячись на загальноприйняту думку про шкідливість таких явищ, як полісемія, синонімія і омонімія для термінології, природний розвиток таких лексико-семантичних процесів сильніший штучних прийомів позбавлення від них

Отже, вивчаючи фінансові терміни на заняттях з ділової англійської мови у вищих навчальних закладах України необхідно звертати особливу увагу на точність перекладу англійських фінансових

термінів. Від правильного розуміння семантики слів у різному контексті залежить результат ділових відносин між представниками європейських держав.

Отже, вкрай необхідно наповнити зміст самої програми з ділової англійської мови новітніми матеріалами, впровадити сучасні технології навчання з високим рівнем інформатизації навчального процесу, які відповідали б європейському рівню якості освіти. Тільки за таких умов наші випускники вищих навчальних закладів будуть дійсно конкурентоспроможними не лише в Україні, а й на європейському ринку праці.

Література:

1. Сліпушко О. М. Політичний і фінансово-економічний словник. - К: Криниця, 1999. - 390 с.
2. Болонський процес: Нормативно-правові документи/Укладачі: 3.1. Тимошенко, І.Г. Оніщенко, АМ. Грехов, Ю.І. Палеха.-К.:Вид-во Європ. ун-ту, 2004.-102 с.
3. Вища освіта і Болонський процес: Навч. посіб. для студ вищ. навч. закл./Дмитриченко М.Ф., Хорошун Б.І., Язвінська О.М., Данчук В.Д. - К.: Знання України, 2006. - 440 с.
4. "Освіта України" № 60-61, 10 серпня 2004 р.
5. Романенко О.Р. Фінанси: Підручник. - К: Центр навчальної літератури, 2006. -312 с.
6. Карпенко Ю.О. Вступ до мовознавства: Підручник. - К.: Видавничий центр «Академія», 2006. - 336 с. (Альма-матер)
7. Кочерган М. П. Вступ до мовознавства: Підручник.-К: Видавничий центр «Академія», 2000. - 368 с. (Альма-матер)
8. Business Dictionary. English-Russian. Moscow International Publishers in Cooperation with L & H Publishing Co., Copenhagen, Moscow, 1994.
9. Гзловин Б.Н., Кобрин РЮ. Лингвистические основы учения о терминах. - М., 1987. - 103 с.
10. Склад і структура термінологічної лексики української мови. -К, 1984. - 194с.

**МЕТОДОЛОГІЧНІ І ТЕОРЕТИЧНІ ФАКТОРИ РОЗВИТКУ
ТОЛЕРАНТНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ
В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

Анотація

У статті розглянуті методологічні і теоретичні фактори розвитку толерантності студентів в умовах інтеграції системи вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору.

Аннотация

В статье рассмотрены методологические и теоретические факторы развития толерантности студентов в условиях интеграции системы высшего образования Украины к общеевропейскому образовательному пространству.

Annotation

In the article the methodological and theoretical factors of development of students' tolerance are considered in the conditions of integration of the Ukrainian higher education system to European educational space.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства виховання на ідеях толерантності набуло особливої актуальності. Здійснюються наміри по-новому подивитись на світ, подолати перешкоди, які роз'єднують людей, утвердити між ними стосунки на засадах гуманізму та взаєморозуміння. Тому активізується процес пошуку ефективних механізмів виховання молоді в дусі толерантності, поваги до прав та свобод інших людей незалежно від їхньої національної, соціальної приналежності, поглядів, світосприйняття, способів мислення та поведінки.

Інтегрування України до Європейського співтовариства обумовлює необхідність критичного осмислення й творчого застосування в умовах нашої держави позитивного досвіду Європейської спільноти, де проблема толерантності введена в ранг державної політики у галузі виховання, створені певні традиції та накопичений значний педагогічний досвід.

Для науковців України проблема формування толерантної особистості є відносно новим об'єктом дослідження. Проте у її розвиток в останнє десятиріччя певний доробок внесли наукові праці А.Асмолова [1], С.Бондиревої [2], О.Гриви [4], В.Золотухіна [5], З.Кочергіної [6], В.Кременя [7], О.Матієнко [8] та інших. Але ще й сьогодні ряд важливих проблем теорії та практики виховання толерантності залишається невирішеним.

Мета нашої статті - розглянути методологічні і теоретичні фактори розвитку толерантності студентів у процесі навчання в контексті Болонського процесу.

Саме по собі явище толерантності представляється складним і може бути розглянуте з різних точок зору: філософської, культурологічної, соціологічної, етнологічної, політологічної, а також психолого-педагогічної. Поняття толерантності формувалося упродовж багатьох століть, і цей процес знаходиться в розвитку і зараз, накопичуючи різносторонні значення, прагне відповідати дійсності. В даний час існує багато тлумачень даного поняття, в тому числі і в психології, і у філософській літературі. Толерантність не має однозначного визначення і розуміється в різних наукових дисциплінах по-різному: як активна форма відношення до світу, як пристосовна функція організму, як еквівалентність і міра розрізнення, як етична стриманість, як терпимість, емоційна стійкість тощо. Таким чином, толерантність можна розглядати як мінімум у трьох аспектах: по-перше, оволодіння певною філософією толерантності як цінністю; по-друге, як культура толерантної свідомості; по-третє, як відношення до відповідної дійсності, що втілюється в реальній поведінці. Авторське розуміння базується на вищезазначених взаємодоповнюючих аспектах. Багатовимірний підхід до розгляду явища толерантності ініційований складністю його як інтеграційної, багатокомпонентної і багатопланової проблеми.

Таким чином, проаналізувавши підходи до розуміння суті толерантності, виявлене наступне: під **толерантністю** слід розуміти **якість особистості, яка є складовою гуманістично спрямованої особистості, і визначається її ціннісним ставленням до оточуючих. Вона представляє установку на певний тип відносин, який проявляється в особистісних діях людини. Толерантність ґрунтується а розуміючому співпереживанні,**

яке веде до з'ясування цілей взаємодії протилежної сторони, мотивації і точок зору. Непогодження з міркуваннями, поглядами, способом поведінки партнера не приводить до конфлікту, а передбачає існування його думки як даності, як об'єктивно існуючої реальності, зберігаючи при цьому внутрішній спокій, самоповагу, свободу. Толерантність не передбачає поблажливості, потурання, поступку, не припускає відмову від критики, а виявляється в активному пошуку точок зіткнення і можливості вибору. Для майбутнього фахівця толерантність виступає регулятором його професійної і позапрофесійної діяльності.

Наявність у структурі толерантності комунікативного і поведінкового компонентів розкриває широкі можливості для розвитку толерантності через навчання спеціальним способам розуміння і вираження свого розуміння іншої людини. Освоєння зовнішніх способів вираження толерантності є потужним засобом, що запускає глибокі особові трансформації самих учасників процесу. Освоєння способів толерантної взаємодії приводить до особистісного привласнення толерантності.

Спираючись на сутнісні характеристики, структуру і функції позитивної толерантності, визначені наступні критерії: **поведінковий, комунікативний, ментальний**. Поведінковий і комунікативний критерії в логіці роботи відповідають діяльнісній ознаці толерантності (емоційна стійкість, відвертість, доброзичливість, співпраця, комунікативна компетентність, здібність до діалогічного спілкування тощо), ментальний - відображає систему ціннісних орієнтацій особистості (емпатія, рефлексія, автономність, гуманність і ін.). **Поведінковий** - відображає міру прийняття людини і терпіння в ситуаціях, коли вона (людина) не відповідає вимогам і очікуванням; характеризує її толерантну поведінку. Оскільки поведінка не містить свідомого покладання особистісно етичних цілей (тобто реактивно), вона може носити пристосовний характер до моральних норм, до соціальних норм взагалі. **Комунікативний** - припускає наявність комунікативної компетентності (вербальної і невербально!), яка реалізується в руслі прийнятих норм і правил. Даний критерій убирає в себе не тільки вербальну і невербальну сторони комунікації (спілкування), але і поведінкову сторону. Комунікативний аспект легко піддається діагностиці і

педагогічній взаємодії. Його реалізація - найбільш доступний і педагогічно здійснений шлях розвитку толерантності. **Ментальний** - характеризує глибинні процеси особистості, активність при ухваленні рішень, здібність до рефлексії, самоспостереження, відображає систему ціннісних орієнтацій особистості; проявляє себе в адекватному виборі способів діяльності в тій чи іншій ситуації.

Необхідність вивчення явища толерантності полягає у психолого-педагогічних особливостях студентської молоді. Вступаючи в найважливіший етап свого життя, особливих труднощів зазнають студенти молодших курсів, на долю яких випадає не тільки зміна соціальних ролей, підвищення відповідальності, самостійності і вимогливості з боку навчального закладу, але і нові відносини, взаємодія з однокурсниками, відбувається соціально-психологічна **адаптація**. Суть цього процесу полягає у встановленні між особистістю, що адаптується, і новим соціальним оточенням динамічної рівноваги, згоди в ціннісних орієнтаціях, установках, вимогах і очікуваннях у процесі їхньої спільної діяльності, а також у різних проблемних ситуаціях, що виникають у сфері міжособистісних відносин. Узагальнений соціальний портрет сучасного студента і статистичні дані говорять про те, що, опиняючись у новому колективі, нерідко у студентів молодших курсів виникають труднощі, пов'язані зі встановленням міжособистісних відносин, внаслідок чого студент може демонструвати ворожість і агресію проти тих, чий норми і цінності здаються незрозумілими, чужими. В той же час, провідними потребами у студентському віці є потреби в спілкуванні, реалізація яких впливає на успішність соціалізації. В даний час до базових здібностей (потреб) людини як результату освіти і розвитку відносять: здатність співчувати і співпереживати, чути і розуміти іншу людину. У зв'язку із суперечностями, які виникають, з'являється необхідність звернення до таких способів навчання, які розвивають толерантність у міжособистісних відносинах студентів.

Сутнісні характеристики толерантності, виділені філософією, етикою і психологією відіграють методологічну роль у вирішенні проблеми розвитку толерантності і дозволяють виділити провідні підходи. Орієнтуючись на цінності в освітньому процесі, **аксіологічний підхід** визначає зміст освіти, засоби, форми, методи роботи. Аксіологічний підхід визначає спрямованість активності особистості на

осмислення, визнання, актуалізацію і створення цінностей толерантності. **Особистісно-діяльнісний підхід** визначає використання стратегій толерантної взаємодії, обліку і дотримання балансу інтересів суб'єктів діяльності, організовує наочно-практичну діяльність у певному соціальному контексті, що створює позитивне емоційно-мотиваційне тло.

Представлені підходи реалізуються на базі принципів, на яких ґрунтується сучасна система вищої освіти і з якими так чи інакше пов'язаний розвиток толерантності. Принципово важливими для справжнього дослідження є ідеї гуманітаризації освіти, зокрема професійної, під якою розуміється радикальне оновлення атмосфери, стилю відносин „викладач-студент”. Гуманітарна складова - це картина світу, це ціннісні орієнтації й етичні принципи, це той розвиток людського мозку, який дозволяє добиватися висот у своїй професії. Щодо дослідження дана концепція особливо значуща, оскільки розглядається питання про розвиток якості особистості, що характеризується її гуманістичною спрямованістю, ціннісним ставленням до людини за допомогою активних форм взаємодії у процесі професійної підготовки майбутнього фахівця в умовах вищого закладу освіти.

У світлі двох вищезазначених підходів, вирішальним принципом в основі розвитку цінностей толерантності є **принцип діалогу**. Діалог розглядається як специфічна форма соціальної взаємодії, заснована на рівності і свободі сторін, що беруть участь у ній, направлена на прояснення, зближення і взаємне збагачення позицій. Діалог має соціальну природу, він реалізує фундаментальну потребу людини в спілкуванні, взаємодії, співпраці, співтворчості. У структурі діалогічної взаємодії, як і в структурі толерантності, переважають емоційний і когнітивний компоненти, які можуть бути охарактеризовані через високий рівень емпатії, відсутність стереотипності в сприйнятті інших, через гнучкість мислення, уміння бачити свою індивідуальність, уміння адекватно оцінювати свою особистість. Тому діалогічна взаємодія може розглядатися як методологічна основа толерантності.

Спираючись на аксіологічний та особистісно-діяльнісний підходи як провідні методологічні підґрунтя, припустимо, що сукупність умов, необхідних для розвитку толерантності студентів, повинна включати специфічні методи і прийоми, що використовуються в навчальній діяльності і відповідають принципам вищезазначених

підходів. Тільки створення умов може сприяти розкриттю всіх потенцій людини і „самодобудовування” її цілісного образу.

В результаті розгляду сутнісного аспекту толерантності, психолого-педагогічних умов розвитку толерантності студентів, визначення методологічних підстав розвитку толерантності, виділена сукупність необхідних і достатніх педагогічних умов, що сприяють вирішенню поставленої проблеми. **Педагогічні умови** розвитку толерантності включають наступні складові: ціннісно-орієнтаційна спрямованість освітнього процесу; діалогічна взаємодія і діалогічна компетентність викладача; ергономічна складова умов; педагогічні і методичні можливості гуманітарних дисциплін із застосуванням ігрового моделювання і прийомів соціальної взаємодії.

У світлі сучасної ситуації суспільство, наука й освіта повинні орієнтуватися на гуманістичні цінності. Цінності об'єктивно існують і функціонують у практиці реальних соціальних відносин, суб'єктивно усвідомлюються і переживаються як ціннісні категорії, цілі й ідеали. Актуалізуючись, вони значною мірою орієнтують поведінку людей, виступаючи при цьому як своєрідні регулятори соціальної поведінки. Процес розвитку й актуалізації ціннісних орієнтацій достатньо складний, що має певну тимчасову протяжність, не передбачає нав'язування, навпаки, що припускає делікатність у пред'явленні і становленні аксіологічних позицій. У цьому випадку спрямованість освітнього простору на цінності представляється особливо важливим і, на наш погляд, первинною умовою розвитку толерантності студентів.

Спираючись на тезу про те, що провідними потребами в студентському віці є потреби в спілкуванні, в контакті, можна припустити, що обов'язковою умовою реалізації потреб у тій або іншій діяльності є досвід цієї діяльності. **Діалогічна взаємодія** в процесі навчання покликана актуалізувати толерантність як системну якість, поліпшити її освоєння, впливати на мотиваційну сферу пізнавальної діяльності студентів, активізувати процеси самореалізації і рефлексії, що актуалізують тенденцію планувати навчання як творчий процес, що не зводиться до освоєння готових правил вирішення різноманітних завдань. Прийнята за основу, ідея діалогу забезпечує суб'єктну позицію студентів в освітньому процесі, актуалізує у них навички спілкування, шанобливе ставлення до людей, до їхніх думок і проявів, толерантність і тактовність у взаємодії з оточуючими, розвиває критич-

не мислення, рефлексію і саморефлексію. Отже, **рівень** розвитку толерантності студента безпосередньо залежить від рівня розвиненості діалогічних умінь. Дана думка є ключем до розвитку толерантності студентів вузу.

У постіндустріальну епоху змінюються і функції викладача взо, в числі яких можуть бути названі наступні: мотивування пізнавальної активності студентів; допомога у відборі і структуризації інформації; організація самостійної роботи; розвиток навиків командної роботи, співпраці, відчуття корпоративності, рефлексії і саморефлексії. Таким чином, визначаючи діалогічну взаємодію як двосторонній взаємозбагачувальний процес, є необхідним виникнення **діалогічної компетентності викладача**, яка розглядається в логіці професійної компетентності викладача вузу (А.Бусигіна, З.Єсарєва, Н.Кузьміна, В.Сластьонін і ін.). Під діалогічною компетентністю викладача слід розуміти здатність, яка дозволяє використовувати гуманістичні можливості діалогу в професійній діяльності, поведінці і комунікації. Викладач, що володіє діалогічною компетентністю, бажає, знає як і уміє побудувати власну діяльність і поведінку в спілкуванні із співбесідником (студентом, співробітником), відповідні очікуванням (ціннісні орієнтації) останнього, стає привабливим для обох сторін й ефективним. Діалогічно компетентний викладач передбачає, аналізує і запобігає можливим труднощам, прагне розкрити їх глибинну основу, знайти першопричину виникаючих розбіжностей.

Аналіз психологічних аспектів проблеми розкриває одну з педагогічних умов розвитку толерантності - облік зовнішніх чинників, що впливають на освітній процес. Виділяючи ергономічну складову в сукупності умов, у справжній роботі робиться основний акцент на використанні здоров'язберігаючих технологій, що дозволяють знижувати рівень стомлюваності й інші небажані прояви в процесі навчання іноземній мові, оптимізуючи і покращуючи, таким чином, діяльність викладача і студента (І.В.Трайнев). Ефективність технологій навчання, у свою чергу, може бути досягнута лише на основі ергономічного інформаційно-наочного середовища, що містить комплекс спеціалізованого учбового інструментарію в тісному зв'язку останнього із змістом, методами, формами.

Інтеграція педагогічних умов розвитку толерантності здійснюється в рамках **педагогічної технології і загальної методики** розвит-

ку даної якості. Концептуальна ідея в основі технології полягає в розвитку толерантності студентів як якості, цінності, принципу, життєвої і професійної позиції, яка виявляється в умінні організовувати і рефлексувати свою діяльність в логіці конструктивної взаємодії, плюралізму і установок, що сприяють ефективній міжособистісній і професійній взаємодії.

Література:

1. Асмолов А. Г. Слово о толерантности // Век толерантности: научно- публицистический вестник / Под ред А. Асмолова. - М.: МГУ, 2001. - 152 с.
2. Бондырева С.К., Колесов Д.В. Толерантность. Введение в проблему. - Москва-Воронеж, 2003. -273 с.
3. Гэнчарук Т Теоретичні засади розробки технологій формування міжособистісної толерантності старшокласників // Педагогічні технології у неперервній професійній освіті: Наук.-метод. посібник/За ред. док. пед. наук, проф. С.О.Сисоєвої. - Київ, 2004. - С. 367-382.
4. Грива О. А. Социально-педагогическая работа по воспитанию толерантности у детей и молодежи (учебно-методическое пособие). Международный детский центр „Артек”: Гуманитарный институт „Артек”, 2005. - 78 с.
5. Золотухин В.М. Две концепции толерантности. - Кемерово, 1999. - 138 с.
6. Кочергина З А. Современные дискуссии по проблеме толерантности // Толерантное сознание и формирование толерантных отношений: Сборник. - М., 2003. - 367 с.
7. Кремінь В. Освіта і наука України, шляхи модернізації. - К: Грамота, 2003. - 214 с.
8. Матієнко О. С. Принципи толерантності та їх значення у вихованні особистості // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: 36. наук, праць/Редкол: І.А.Зязюн (голова) та ін. - Київ-Вінниця: ТОВ фірма „Планер”, 2005. - Вип. 7. - С. 24-29.

**САМОСТІЙНА РОБОТА СТУДЕНТІВ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО
ПРОЦЕСУ**

Анотація

У статті розглядаються зміст, організація і значення самостійної роботи студентів у процесі навчання в умовах інтеграції системи вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору

Аннотация

В статье рассматриваются содержание, организация и значение самостоятельной работы студентов в процессе обучения в условиях интеграции системы высшего образования Украины к общеевропейскому образовательному пространству.

Annotation

In the article the maintenance, organization and importance of the students' self-maintained work are examined in the process of teaching in the conditions of Ukrainian higher education system's integration to European educational space.

Реформування системи освіти в Україні на принципово нових соціально-економічних засадах зумовлює посилення уваги суспільства до підвищення загальноосвітньої, фахової, комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів, забезпечення їхньої конкурентоспроможності.

Виконання завдань, що поставили перед вищою школою, вимагають пошуку шляхів удосконалення навчально-виховного процесу, розроблення нових методів та організаційних форм взаємодії викладача і студента. Разом із тим самим життям доведено, що тільки ті знання, до яких студент прийшов самостійно, завдяки власному досвіду, думці та діям, стають справді міцним його здобутком. Саме тому вища школа поступово переходить від передавання інформації у готовому вигляді до керівництва самостійною пізнавальною діяльні-

стю студентів, формування у них досвіду самостійної навчальної роботи.

Проблема самостійної роботи є однією з актуальних у професійній педагогіці. Вирішення її в практиці ВЗО вимагає особливої уваги, оскільки в повсякденній діяльності викладача найбільше недоліків зустрічається саме в організації і проведенні самостійної роботи студентів. У дослідженнях вітчизняних (В.Володько, Т.Іванова, М.Солдатенко, В.Ужик, М.Штокалота ін.) і зарубіжних (Б.Єсіпов, М.Данилов, П.Підкасистий та ін.) науковців відзначається, що причинами цих недоліків є: складність формування умінь і навичок самостійної роботи студентів, необхідність ретельної підготовки педагога; відсутність певної системи в діяльності викладача по прищепленню студентам умінь і навичок самостійної роботи; неправильне співвідношення репродуктивних і творчих самостійних робіт у навчально-виховному процесі ВЗО; залежність розумового розвитку студентів, їхньої активності і самостійності у процесі навчання від володіння прийомами роботи і розумової діяльності.

Мета роботи - розглянути зміст, організацію, форми і значення самостійної роботи студентів у процесі навчання.

Самостійну роботу ми розглядаємо як важливий фактор засвоєння навчального матеріалу, про що свідчать психолого-педагогічні дослідження [4, 8, 11, 12, 13].

Метою самостійної роботи є формування самостійності студента, його вмінь, знань, навичок, що здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів учбових занять.

Самостійна робота - це робота студентів, яка планується та виконується по завданню і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Самостійна робота студентів необхідна не тільки для оволодіння певною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі, в учбовій, науковій, професійній діяльності, здібності брати на себе відповідальність, самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації і т.д.

Незалежно від спеціалізації і характеру роботи, будь-який спеціаліст-початківець повинен мати фундаментальні знання, професійні вміння і навички діяльності свого профілю, досвід творчої і дослідної діяльності у вирішенні нових проблем, досвід соціально-оцінюваль-

ної діяльності. Дві останні складові освіти формуються як раз в процесі самостійної роботи студентів.

Вища школа відрізняється від середньої спеціалізацією, але головним чином - методологією учбової роботи і ступенем самостійності навчання. Викладач лише організовує пізнавальну діяльність студентів. Студент сам здійснює пізнання. Самостійна робота вирішує завдання всіх видів учбової роботи. Ніякі знання, якщо вони не підкріплені самостійною діяльністю, не можуть стати справжнім надбанням людини. Крім того, самостійна робота має виховне значення: вона формує самостійність не тільки як сукупність умінь та навичок, але й як рису характеру, яка відіграє суттєву роль у структурі особистості сучасного спеціаліста вищої кваліфікації. Самостійна робота студентів повинна систематично контролюватися викладачем. Основою для самостійної роботи служить науково-теоретичний курс, комплекс отриманих студентами знань. При розподілі завдань студенти отримують інструкції по їх виконанню, методичні вказівки, посібники, перелік необхідної літератури.

Потенційні можливості людини можуть у повній мірі проявитися і реалізуватися лише при раціональній самоорганізації учбової діяльності. При цьому потрібно мати на увазі, що здатність до самостійної учбової діяльності не має безпосереднього зв'язку з рівнем розвитку окремих пізнавальних процесів чи мотиваційних потреб і не може бути пояснена ними.

Під ефективною самостійністю розуміється вміння без систематичного контролю, допомоги та стимуляції з боку викладача самостійно працювати на заняттях, дома, в бібліотеці, вміння організувати окремі форми роботи і всю учбову діяльність у цілому.

Практичний досвід і вивчення психолого-педагогічної літератури дозволяє виділити такі шляхи вдосконалення самостійної роботи студентів:

- забезпечення єдності освітньої, виховної і розвиваючої функцій навчання;
- реалізація комплексу принципів навчання і принципів розвитку самостійної пізнавальної діяльності;
- забезпечення динамічності навчання, його спрямованості на розвиток активності розумової діяльності студентів;
- орієнтація студентів на систематичну самостійну пізнавальну

діяльність і вдосконалення її організації;

- комплексне педагогічно доцільне використання сучасних технічних засобів навчання;
- створення сприятливих навчальних обставин;
- використання системи психолого-педагогічних стимулів щодо активної самостійної пізнавальної діяльності студентів.

Автори наукових праць також стверджують, що ефективність наведених шляхів удосконалення самостійної роботи студентів зумовлена її організацією. Від рівня організації цієї роботи залежить формування в майбутніх фахівців інтересу до навчальної дисципліни, ступінь пізнавальної активності під час її вивчення, а отже, й формування постійного прирощення знань, умінь і навичок з виходом на рівень практичних умінь.

Необхідною умовою мобілізації студентів на якісну професійну підготовку є відповідна програма їхньої самостійної пізнавальної діяльності, її навчально-методичне та організаційно-педагогічне забезпечення. Воно має базуватися на кафедральній концепції забезпечення навчально-виховного процесу, відповідати профілю підготовки, враховувати як традиції, так і конкретні умови роботи. Останні мають спиратися на низку вихідних даних, до яких насамперед можна віднести: 1) науково-методичний потенціал викладачів; 2) готовність кожного викладача до такої роботи, коли доводиться відмовитися від існуючих догм і стереотипів; 3) рівень підготовки студентів, який залежить від певних соціальних, економічних та інших чинників; 4) можливості навчально-методичного і технічного забезпечення навчального закладу; 5) форма занять, зміст і структура освіти тощо [4].

Самостійна робота створює умови для розвитку мислення студентів. Розвиток активного мислення студентів - це основна формула процесу навчання. А таке мислення можна розвинути, лише здійснюючи систематичну самостійну роботу студентів як на заняттях, так і в позалекційний час.

Будь-яка діяльність погребує не тільки знань, а й умінь. Можна знати і не вміти. Отже, вміння - це знання в дії. Тому важливо спонукати студента до подолання бар'єру страху перед необхідністю висловити свою думку.

Доцільним у розвитку навичок самостійної роботи є переконан-

ня студента, що він здатний, може, тобто збудити віру в свої сили.

У забезпеченні самостійної роботи чимала роль належить творчій уяві. Розвиток творчої уяви сприяє активізації творчого мислення, допомагає розвивати спостережливість, а вміння спостерігати сприяє і збагаченню пам'яті, і розвитку логічного мислення. Спостереження, яке здійснюється в процесі навчання, забезпечує можливість свідомого сприйняття та осмислення матеріалу, допомагає визначати певні ознаки явищ і процесів. Спостереження вимагає від студентів дослідницького підходу і самостійного знаходження правильних відповідей на поставлені питання. Воно створює необхідність аналізу та власних висновків, а значить, спонукає до самостійної роботи.

Одним із шляхів розвитку навиків самостійного мислення й формулювання власних висновків є постановка проблеми. Проблемна ситуація, створена на занятті, ставить студента перед необхідністю працювати самостійно, шукати відповіді на поставлене питання не в підручнику, а на основі або ж вивченого раніше, чи, з якихось інших джерел.

Навчальний процес у вищому навчальному закладі поділяється на аудиторний та позааудиторний, тому пропонуємо й СРС за місцем у навчальному процесі поділити на аудиторну і позааудиторну.

За обов'язковістю самостійності виділимо три групи СРС у формах навчання: обов'язкова - передбачена навчальними планами і робочими програмами. Це виконання традиційних домашніх завдань, написання і захист курсових, дипломних робіт і проектів, а також ті види завдань, які студенти самостійно виконують під час ознайомлювальної, навчальної, виробничої і переддипломної практик; бажана - наукова й дослідницька робота студентів у вищому навчальному закладі передбачає самостійне проведення досліджень, збирання наукової інформації, аналіз її, до цієї ж категорії належать аудитори! потокові та групові заняття, участь у роботі наукового студентського товариства (гуртки, конференції, підготовка доповідей, тез, статей); добровільна - робота в позааудиторний час: участь у внутрішньокафедральних, міжкафедральних, міжфакультетських, міжвузівських і всеукраїнських олімпіадах, вікторинах, конкурсах.

За видами діяльності СРС можна поділити на навчально-пізнавальну (через мислення, синтез, аналіз тощо) і професійну - певні

конкретні дії студента, що їх виконують спеціалісти (в умовах виробництва).

За рівнями СРС можна поділити на: низького рівня, коли до самостійних дій студента спонукає викладач, допомагаючи йому практично і постійно контролюючи виконання; середнього рівня, коли до такої роботи хоча й спонукає викладач, але студент працює самостійно (без настирливої опіки, самоконтроль); високого рівня, коли виконання завдання організовує та контролює сам студент. Отже, класифікуємо СРС за такими ознаками: 1) видами діяльності для набуття знань; 2) ступенем самостійності студента; 3) місцем у навчальному процесі; 4) обов'язковістю самостійності; 5) проявом у формах навчання.

Подана класифікація не єдино можливий варіант, але, на нашу думку, відображає найбільш загальноприйняті підходи.

Проблема самостійної роботи студентів в умовах докорінної перебудови вищої школи є надзвичайно важливою і вимагає подальшого дослідження як в теоретичному, так і в практичному плані.

Щоб позбутися недоліків в організації самостійної роботи студентів, викладачам ВНЗ слід дотримуватися вимог і принципів її організації, вивчати і впроваджувати передовий педагогічний досвід.

Література:

1. Борт О.Л. *Забезпечення методичним матеріалом самостійної роботи студентів // Організація навчально-виховного процесу. Досвід роботи вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації.* - К.: Навчально-методичний центр, 2004. - Вип. 4. - С 192-196.

2. Буряк В. *Керування самостійною роботою студентів //Вища школа.* - 2001. - № 4-5. - С. 48-52.

3. *Вища освіта України і Болонський процес: Навч посібник/За ред. В. Г. Кременя.* - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. -384с.

4. Володько В.М., Дмитрик І.С., Іванова ТВ. *Самостійна пізнавальна діяльність студентів: Методичні рекомендації.* - К: ІСДО, 1993.-52 с.

5. Гэрман Н., Тягунова Н. *Адаптація форм організації самостійної роботи студентів до сучасних технологій навчання//Вища школа.* - 2001. - № 4-5. - С. 53-61.

6. Гчитецкая Г. И. Дидактическая эффективность комплексной системы организации самостоятельной работы студентов младших курсов. - К.: Вища школа, 1990. - 150с.

7. Дабіжук Т, Блажко О. Індивідуально-дослідні завдання як форма організації самостійної роботи студентів в умовах кредитно-модульної системи // Рідна школа. - 2008. - № 3-4. - С. 37-39.

8. Есипов Б. П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. - М.: Учпедгиз, 1961. - 239 с.

9. Журавська Л. Концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти // Освіта і управління. - 1999. -Т3.-№2.-С. 105-115.

10. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Документи і матеріали, травень-грудень 2004 р. -Ч. 2.- Тернопіль: Вид-во ТПНУім. В.Гчатюка, 2005. - 188 с

11. Пидкасистый П. И. Самостоятельная деятельность учащихся. - М: Педагогика, 1981. - 78 с.

12. Солдатенко М.М., Сусь Б.А. Самостійна пізнавальна діяльність як найважливіша умова формування спеціаліста //Вища і середня освіта. - 1994. - №7. - С. 39-44.

13. УжикВ.О. Педагогічні основи організації самостійної роботи студентів. - К: Вища школа, 1981. - 23 с.

О. О. БУЛИПНА,
аспірант IV року навчання
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
ім. академіка Степана Дем'янчука

ЕКОНОМІЧНА ОСВІТА І ВИХОВАННЯ ЯК ЧИННИКИ ФОРМУВАННЯ ЕКОНОМІЧНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Анотація

У статті розглядаються актуальні питання з проблем виховання економічної культури старшокласників під час вивчення циклу географічно-природничих дисциплін. Вказано на шляхи підвищення ефективності полікультурного виховання у середовищі формування нових економічних відносин. Проаналізовано досвід наукового співтовариства з проблем впровадження у навчальний процес інноваційних методичних розробок у даному науковому напрямку.

Аннотация

В статье рассматриваются актуальные вопросы по проблемам воспитания экономической культуры старшеклассников в процессе изучения цикла природоведческих дисциплин. Определены пути повышения эффективности поликультурного воспитания в среде формирования новых экономических взаимоотношений. Проанализировано научный опыт в вопросах внедрения в учебный процесс инновационных методических разработок в данном направлении.

Annotation

The article deals with the actual problems of senior pupils' economical culture bringing up in the process of geographical subjects teaching. The ways of poly-cultural effectiveness rising in the environment of new economic relationship formation were defined.

Актуальність постановки проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються нині в Україні, перехід до ринкової економіки ставлять перед системою освіти проблему - сформувати економічну культуру молодого спеціаліста, яка б відповідала здійснюваній ним економічній діяльності і давала б змогу оцінювати її з позиції не лише економічної доцільності, але й моральної цінності. Актуальним є формування конкурентоспроможного молодого фахівця, який буде

працювати в нових умовах, та виховання людини, здатної сприймати ринкові перетворення, вільно оперувати основними економічними поняттями, адаптуватися до змін у житті та впевнено почувати себе на ринку праці. Оскільки саме молодь є найбільш ринково налаштованою соціально-демографічною групою суспільства, нині за своїм змістом економічна культура, як і культура загалом, включає в себе певний рівень освіти, тобто сучасні економічні знання, високий ступінь розумових потреб, економічного мислення, вміння знаходити ефективні шляхи розв'язання виробничих завдань, раціонально використовувати матеріальні ресурси і робочий час, визначати резерви. Для економічно-культурної особистості характерні такі риси, як вміння застосовувати на практиці економічні й виробничі знання, дотримуватись високої організованості, дисципліни, бережливості, творчості, ініціативності. Економічна культура демократичного суспільства неможлива без зв'язку з практикою побудови ринкового господарства та індивідуальної відповідальності.

Аналіз останніх публікацій з проблем дослідження. Роблячи аналіз щодо актуальності тематики дослідження, відмічаємо теоретичний розгляд даної проблеми у працях І. Удовиченко, Ю. Бицюри, О. Топузова. Практичні питання застосування методології привиття економічних знань старшокласникам розглядаються у працях А. Дзунадзе, Ю. Тютюнникова, Є. Черткова. Питання професійної компетентності сучасних фахівців, пов'язаної з впровадженням інноваційних освітніх технологій під час викладання предметів природничо-географічного циклу висвітлені у працях І. Гушлевської, Т. Жижко, І. Зимньої, Т. Іванової, Н. Коломінського, А. Хуторського, С. Шишова, Дж. Равена та ін.

Наприклад, А. Хуторської, визначає загальнопредметні, предметні, а також ключові компетенції, до яких, належать: ціннісно-смилова, полікультурна, навчально-пізнавальна, інформаційна, комунікативна, соціально-трудова та компетенція особистісного самовдосконалення. [1]

О.В. Аксьонова визначає мету економічної освіти як розвиток економічного мислення і формування економічної поведінки. Економічне мислення розвивається в процесі розв'язування і аналізу економічних ситуацій, що впроваджуються у всі навчальні дисципліни, та виявляється в набутих навиках приймати самостійні рішення в про-

фесійно скерованих навчальних прикладах [2].

М.В. Вачекський виділяє 2 рівні економічного мислення:

а) теоретико-економічне - усвідомлення суспільних економічних відносин як теоретичне розуміння ідей та категорій;

б) емпірично-економічне - усвідомлене накопичення знань з економіки (в т.ч. економічно-інформаційних) для вирішення конкретних економічних задач [3].

Основний виклад досліджуваної проблеми. Економічна культура особистості - це сукупність засвоєних економічних знань, сформованість економічного мислення, професійних навиків і якостей, які максимально сприяють реалізації можливостей людського фактора у розв'язанні економічних завдань ринкового господарства.

Важливою складовою демократичного будівництва на всіх його етапах є формування нової людини, зокрема цілеспрямований розвиток у всіх членів демократичного суспільства високої економічної культури. Це здійснюється шляхом освіти і виховання. Потрібно не лише давати значущий обсяг економічних знань, але й прищеплювати вміння користуватися ними і створювати нові. Економічна освіта і виховання допомагають людині легше орієнтуватися в економічній діяльності і приймати правильне рішення, виконувати свої економічні функції. Рівень економічного виховання може бути одним із показників соціального прогресу. Історичний характер економічного виховання населення залежить від певного способу виробництва, визначається характером, завданнями і методами економічної діяльності [4,160]. Освіта і виховання - два нероздільних методи впливу суспільства на молодь з метою формування у неї рис, які відповідають цілям і принципам ринкового господарювання [4,161]. Економічна освіта- основа формування економічної свідомості, економічного мислення, вихідним моментом якого є творення економічної культури. Вона включає в себе систему масової економічної освіти і спеціальну підготовку кадрів усіх сфер економіки, політики, культури, П.Бурдье називав освіту «символічним капіталом». Освіта відкриває велике поле можливостей для набуття цього капіталу, який неможливо ні купити, ні отримати в спадок. Потрібно прикласти власні зусилля, щоб досягти визнання, стати професіоналом високого класу. Це - „символічний капітал”, котрий дає шанс для самореалізації особистості і підвищення її соціального статусу. Поряд із традиційним

розумінням капіталу як економічного багатства Бурдье відзначає володіння освітою як капіталом для досягнення високого становища в суспільстві [5]. Ось і з'являється необхідність у нашій державі у створенні системи економічної освіти. Головне завдання економічної освіти - розкриття змісту економічних понять, категорій, законів, розвиток інтересу до економіки і потреби в постійному оновленні знань, формуванні навиків економічного мислення, формуванні економічної свідомості [4, 183]. Така освіта спрямована на підвищення компетентності молодих спеціалістів, їхніх професійних, економічних знань, на виховання у них турботливості про інтереси суспільства, примноження його національного багатства, його економічної міцності, а також виховання почуття господаря, ділової ініціативності, організованості, дисциплінованості, вміння працювати економічно і високопродуктивно у відповідності з принципами ринкової економіки, відігравати певні економічні ролі за умов ринкових реалій.

Економічні знання являють собою сукупність економічних теорій про зміст, характер, особливості матеріальних благ, їх виробництво, обмін, розподіл і споживання, про вплив матеріального життя на розвиток суспільства, а також про шляхи, форми і методи, котрі сприяють прискоренню розвитку суспільства [4]. Вони є відображенням у свідомості людей реального економічного життя, результатів дії об'єктивних економічних законів [6,32]. Це - суттєва частина духовного багатства суспільства. Як зазначав К. Маркс, майстерність і знання (наукової сили) самих робітників є основним нагромадженням. Опановуючи економічні знання, працівники повинні правильно використовувати «основне нагромадження», тобто вміти застосовувати економічні знання на практиці [6,33]. Ці знання розширюють кругозір підростаючого покоління, сприяють глибшому розумінню ним своєї ролі в розвитку суспільного виробництва, допомагають йому впевнено почувати себе, працювати ефективніше, від їх наявності значною мірою залежить активна економічна діяльність. Радикально змінюються вимоги до професійної підготовки молоді. Вони полягають у тому, щоб сформувані сучасну економічну свідомість, ринкову економічну культуру, допомогти юнакам і дівчатам оволодіти елементами економічної поведінки і навиками роботи в умовах ринку, навчити нести відповідальність за прийняте рішення, відчувати повагу до ділових партнерів, прагнути до чесного накопичення капіталу.

Під економічним вихованням молоді розуміють систематичний, цілеспрямований вплив не неї з метою формування у неї потреб і інтересів, стилю мислення, які відповідають принципам і нормам ринкового господарювання, демократичної моралі. Бережливе господарювання, раціональне використання всіх ресурсів, діловитість, організованість, свідомо дисципліна- ці важливі риси є об'єднуючою ланкою між трудовими, моральними, політичними та іншими напрямками системи виховання. На сучасному етапі слід розвивати інтерес до систематичного наповнення і засвоєння економічних знань, формування і закріплення навичок, умінь, стимулів і мотивів ефективної економічної діяльності, прищеплення прагнення по-господарськи ставитись до власності, примножувати власні і державні надбання, збільшувати творчу активність в утвердженні й розвитку ринкових принципів господарювання і управління [4,165]. Особлива актуальність економічного виховання зумовлена тим, що кожна людина зіштовхується з проблемами економіки в професійній діяльності і в особистому житті. Молода людина, як майбутній працівник, має оволодіти економічними навичками в плануванні і організації своєї праці; виконанні професійних обов'язків, трудових завдань згідно зі встановленими економічними та іншими нормативами; оцінювати результати своєї праці за відповідними критеріями, шукати шляхи підвищення ефективності своєї праці, вдосконалювати виробництво в галузі своєї професійної діяльності, планувати та організувати особистий бюджет, доходи і витрати своєї сім'ї, економічно обґрунтовувати оцінку товарів, що їх купують для особистого користування, раціонально ними користуватись. Зауважимо, що головним в економічному вихованні є зв'язок з життям і з практикою. Якщо молодим людям, які здобули економічну освіту, дати можливість отримати хорошу практику, то, звісно, поліпшуються стиль і форми економічної поведінки, які є домінуючими факторами у формуванні економічної культури особистості [4, 182]

Велику увагу треба приділяти вивченню економічної теорії і конкретної економіки на основі факторів і явищ сучасності, не уникаючи гострих і актуальних проблем ринкової економіки, активізувати творчий потенціал молоді у розв'язанні конкретних виробничо-економічних завдань. Економічна освіта формує насамперед наукову ідеологію (систематизовані, теоретичні погляди), економічне виховання -

психологію (установки, мотиви, ціннісні орієнтації). Єдність освіти і виховання формують у молоді раціонально-емоційні духовні якості. Наприклад, суміш знань, переконань і вчинків утворює нові якості - ідейність, свідомість, відчуття себе господарем власного багатства[2,184]. Сьогодні для успішного розвитку нашого суспільства необхідне поєднання дієвої системи економічної освіти і виховання. Адже для прищеплення у підростаючого покоління морального імунітету до негативних явищ в економічній діяльності, формування уявлень про ринкову економіку, культуру взаємовідносин учасників ринку, про маркетинг, менеджмент, економічну культуру недостатньо є лише теоретична і вузькоспеціалізована підготовка. В Україні важко формувати ринкову економічну культуру молоді через відсутність належної системи економічної освіти і такого виховання підростаючого покоління, яке має бути спрямоване на ті форми ринку, котрі відповідають національним традиціям і культурі. Насамперед, необхідно підвищити реальну результативність економічного навчання. Сутність освіти полягає не лише в збагаченні пам'яті запасом інформації, але й у розвитку здібностей творчо розв'язувати економічні завдання мірою їх виникнення.

Нагальною є проблема підготовки фахівців на перспективу. Це пов'язано з упровадженням інформаційних, комунікативних технологій та з прискоренням технологічного розвитку. Наше суспільство потребує мобільних, контактних, інноваційна спрямованих, всебічно розвинутих спеціалістів, які здатні швидко адаптуватися до умов Життя, виявляти ініціативу та творчий підхід до справи. Сьогодні молода людина повинна бути морально, психологічно, теоретично, практично підготовленою до життя в системі ринкових відносин, чітко усвідомлюючи, що її майбутнє залежатиме від обсягу та якості набутих знань і вмінь, обґрунтованого вибору сфери професійної діяльності, працєвитості та ініціативності, компетентності і творчості, підприємливості та діловитості. Економічна підготовка молодих людей передбачає формування соціально-економічних та професійних знань з метою осмисленні економічних понять, категорій, законів розвитку; розвиток інтересу до економічних питань і подій та потреби в постійному оновленні соціально-економічних знань; формування сучасного економічного мислення. Ринкове економічне мислення включає в себе готовність до вільного, самостійного, відповідально-

го подолання економічних труднощів- Вивчення економічних дисциплін молоддю покликане формувати в неї глибоке розуміння явищ, процесів, відносин в економічній системі, а також засобів і способів вирішення економічних проблем

Висновок. Отже, економічна освіта і економічне виховання є важливими чинниками формування економічної культури. Саме вони мають стати неодмінним атрибутом будь-якої свідомої діяльності, передумовою успішної роботи практично в усіх сферах життя, невід'ємною складовою культурного розвитку молодшої людини, формування економічного світосприйняття молоді, допомагають їй усвідомити правильність, істинність економічної теорії, зрозуміти економічні погляди, ідеї, співвіднести теорії із реальною поведінкою, готовністю діяти відповідно до засвоєних економічних знань. У сучасних умовах посилюється ціннісно-орієнтаційна вага соціально-економічних знань, зростає значення наявності в молодій людини економічного мислення. Внаслідок цього зростає потреба суспільства у перебудові діяльності освітніх закладів, у збагаченні матеріальної основи економічної освіти і вдосконаленні методів економічного виховання, спрямованих на формування ринкової економічної культури, нового економічного мислення, розвиток заповзятливості, ініціативності, енергійності, прагнення до успіху, вміння у різноманітних ситуаціях приймати нестандартні рішення. Система економічної освіти має бути спрямована не лише на засвоєння конкретних соціально-економічних знань і вмінь, а й на те, щоб надавати можливість оволодівати засобами їх застосування в різноманітних ситуаціях, навчити само - стійно економічно мислити і додержуватись моральної економічної поведінки. Наша держава потребує появи фахівців цього типу - людей творчого мислення, які б відзначалися високим рівнем не лише вузькоспеціалізованого, але й економічного кругозору.

Література:

1. Хуторской А. В. Доклад на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г., www.eidos.ru
2. Аксьонова О. В. Досвід використання інтелект-карт в економічному навчанні // 36. матер, наук,- метод, конф. „Удосконалення змісту та форм організації навчального процесу відповідно

до міжнародних стандартів”, - К.: КНЕУ, 2005. - Т 2. - С. 3.-7.

3. Вачевський М. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійної компетенції: Монографія - К.: Вид. „Професіонал”, 2005,- 364 с.

4. Пономарев В.Д., Попов В.Д., Чичканов В.П. Экономическая культура: сущность, направления развития, - М. - 1987.

5. Бурдье П. Образование как трамплин профессиональной карьеры /7 Социология образования: Тексты. - М. - 2000.

6. Маркс К. Капитал: Критика политической экономии. - М. - 1983.

Юлія БУРЦЕВА,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки
Краматорського економіко-гуманітарного інституту

ВИКОРИСТАННЯ ГРУПОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Анотація

Стаття містить опис групових технологій, особливостей їхнього використання в умовах кредитно-модульної системи.

Аннотация

Статья содержит технологическое описание групповых технологий, описание особенностей их использования в условиях кредитно-модульной системы.

Annotation

The article contains technological description of group technologies, description of features of their use in the conditions of the credit-module system.

Постановка проблеми. Стратегія співпраці України з Європейським Союзом передбачає поступове впровадження європейських норм і освітніх стандартів, інтеграцію національної системи вищої освіти в Європейський освітній простір для підготовки професійно-компетентних фахівців

В умовах становлення нової освітньої парадигми мета викладача вищого навчального закладу полягає в тому, щоб забезпечити організацію такого навчального процесу студентів, в процесі якого будуть розвиватись їхні професійні здібності та особистісні якості, звільнятись їхні творчі здібності, та індивідуальність студента набула б свого розквіту. Професійна компетентність має сформуватися в процесі навчання і містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості, зосереджує увагу О.І. Пометун [2, 64]

Вирішенню цього завдання допомагає застосування групових тех-

нологій в освітньому процесі.

Сучасна професійна діяльність вчителя базується на його підготовці як високопрофесійного фахівця, який ознайомлений з сучасними світовими вимогами до навчально-виховного процесу, підготовлений до організації навчальної діяльності як педагогічної взаємодії, що спрямована на розвиток кожної особистості, її підготовку до розв'язання завдань життєтворчості.

Аналіз досліджень. У педагогіці та психології вищої школи безперервно досліджується професійно-педагогічна підготовка вчителя як компетентного, здатного до саморозвитку: підготовка вчителя до роботи в умовах нової структури і змісту освіти (Н.М.Бібік, О.Я.Савченко), загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-дослідника, який перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання (Л.О.Хомич), формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н.В.Кічук, С.О.Сисоєва), організація професійного самовиховання майбутніх вчителів (О.Г.Кучерявий), формування етичної компетентності майбутніх вчителів (Л.Л.Хоружа) та ін. Відзначаючи важливі результати досліджень стосовно застосуванню групової навчальної діяльності в практиці на розвиток особистості маємо визначити, що ґрунтовних досліджень з предмету підготовки майбутнього вчителя до організації групової навчальної діяльності учнів не отримано.

Мета дослідження: узагальнити поняття групової технології навчання та організації групової навчальної діяльності, охарактеризувати особливості використання групових технологій навчання як засобу підвищення якості освітнього процесу в умовах кредитно-модульної системи. Показати як саме правильно організована і зрозуміла викладачам і студентам групова форма роботи, підвищуючи ефективність навчального процесу, впливає на розвиток всієї особистості студента.

Виклад основного матеріалу.

Більш детально розглянемо поняття «групове навчання» та «групові технології».

Слід зазначити, що групове навчання - це використання малих груп (3-7 чоловік) в освітньому процесі. Воно передбачає таку органі-

зацію діяльності, при якій учні тісно співпрацюють між собою, що впливає на розвиток їхнього мовлення, комунікативності, мислення, інтелекту і призводить до взаємного збагачення студентів. Головна умова успішної групової роботи полягає у тому, що безпосередня дія студентів здійснюється паритетно, на партнерській основі. Це створює комфортні умови у спілкуванні для всіх, забезпечує взаємоповагу між членами групи.

Використовуючи групові технології в освітньому процесі, викладач керує роботою через усні і письмові інструкції, які подаються до початку роботи. З викладачем немає прямого постійного контакту в процесі пізнання, який організовується членами групи самостійно. Таким чином групова форма роботи - це форма самостійної роботи студентів при безпосередній їх взаємодії між собою.

Групова робота, як правило, починається з фронтальної роботи усіх студентів, у ході якої викладач ставить конкретну проблему. Далі здійснюється поділ студентів на групи та розподіл завдань. З нашої точки зору в дидактичній точки зору, в дидактичному процесі вищого навчального закладу доречно використовувати групову роботу двох видів: єдину і диференційовану. При єдиній груповій роботі всі студентські групи виконують однакові завдання в рамках загальної теми, диференційована ж групова робота передбачає виконання групами різних завдань.

Слід відмітити, що виконання групової роботи вимагає від викладача знання деяких особливостей організації денної форми роботи.

Передусім слід уточнити інформацію, яка стосується складу студентської групи. Позитивний результат в навчанні досягається найбільш повно в гетерогенних групах, де учасники мають різні якостями та різним рівнем обізнаності з даної теми.

При формуванні груп необхідно враховувати і психологічне співпадіння студентів, їхні симпатії. Багато щоб викладач не брав участь у розподіленні по групам, а запропонував це зробити студентам, повідомивши їм, які критерії допоможуть зробити їхню роботу більш успішною.

Наступна практична проблема — внутрішньогруповий розпорядок роботи. Це пов'язано з вибором в групі керівника або відповідального, який розподіляє обов'язки між членами групи, керує обговоренням і ухваленням рішення. Вибір керівника є завданням самої

групи. Найкраща чисельність членів групи - 4 людини, що забезпечує повніший зв'язок між її членами.

Г.К.Селевко, один з фахівців в області освітніх технологій, виділяє наступні етапи технологічного процесу групової роботи:

I. Підготовка до виконання групового завдання.

1. Постановка пізнавального завдання (проблеми).
2. Інструктаж про послідовність роботи.
3. Роздача дидактичного матеріалу по групах.

II Групова робота.

4. Знайомство з матеріалом, планування роботи в групі.
- 5 Розподіл завдань усередині групи
6. Індивідуальне виконання завдання.
7. Обговорення індивідуальних результатів роботи в групі.

Обговорення загального завдання групою \зауваження, доповнення, уточнення і узагальнення/.

III. Підсумкова частина.

9. Повідомлення про результати роботи в групах.

10 Аналіз пізнавального завдання, рефлексія.

11. Загальний висновок викладача про групову роботу і досягнення кожної групи.

Досвід доводить, що якщо вступну частину узяти за одиницю часу, то групова робота повинна продовжуватися приблизно 6 одиниць, а підсумкова частина — 2.

Слід також підкреслити, що групова робота найбільш ефективна, якщо індивідуальний особистий пошук передує обміну ідеями, тобто груповому обговоренню.

Зупинимось тепер на нашому досвіді використання групової форми роботи на семінарських заняттях з педагогічних дисциплін. Так, однієї з головних цілей спецкурсу «Сучасні технології виховання» є осмислення студентами механізму дії на особу з метою якнайповнішого її розвитку і вдосконалення педагогічної інтуїції студентів. Це можливо при аналізі великого числа реальних педагогічних ситуацій. Тому такий вид роботи, як «вирішення завдань, з багатьма невідомими» присутній на кожному семінарському занятті і припускає вирішення численних проблем, які зв'язані, наприклад, з адаптацією дітей до умов дитячого оздоровчого табору або взаємодія дитини і його оточення.

Пошуки варіантів вирішення пропонованих проблем проходять в малих групах. Загальне завдання, обговорення проблемної ситуації, припускає тісну взаємодію її членів. Кожному членові групи необхідно запропонувати оптимальний, на його думку, спосіб рішення. Працюючи на принципах самоврядування і співпраці, група вибирає найбільш ефективний, на думку більшості, варіант. Потім представник, що делегується групою, озвучує вибраний спосіб вирішення проблеми, з яким (як найбільш конструктивним) погодилися всі.

Наступна група, перш ніж представити свою точку зору, «приймає» пропозицію першої групи, відтворюючи його у вільній формі, але із збереженням точного сенсу, а потім повідомляє свій варіант рішення. Виходить своєрідна «естафета» творчих варіантів вирішення проблеми.

Слід зазначити, що в процесі роботи від одного члена групи до іншого передається особова цінна думка. Кожен має право на власну точку зору і право на вільний самостійний вибір рішення. Знімається стан невпевненості студентів, що сприяє формуванню соціальних мотивів учення, в основі яких лежать прагнення до отримання бажаного статусу в середовищі колег і співпраці з однокурсниками

У кожного члена групи з'являється реальна можливість побачити поряд з собою людину в його індивідуальному прояві і прийняти його, оскільки спільна діяльність не дозволяє залишатися байдужим до інших членів групи. Вона примушує ставати на ті або інші позиції, що означає перегляд стосунків між членами групи в кращу сторону і сприяє розвитку навиків адекватної соціальної поведінки.

Диференційована групова робота на семінарських заняттях по педагогіці передбачає фронтальну постановку загальної проблеми, наприклад: «Зарубіжні системи освіти в кінці ХХ століття : загальне і особливе, тенденції розвитку». Далі слідує розподіл завдань по групах. Наприклад, дати характеристику систем шкільного утворення Німеччини, Франції, США, Японії, Великобританії, тобто кожній групі відводиться своя виняткова роль у вирішенні загальної проблеми.

Групова робота є індивідуальними виступами кожного члена групи поодиночки по поставленому питанню і колективне обговорення його змісту і логіки викладу. Таким чином, у груп встановлюються взаємні очікування і виникає відчуття відповідальності за виконання завдання. Фронтальна робота, наступна за груповою, є звітом спікерів груп

про виконану роботу. Зміст кожного звіту - це нова ціннісна інформація для учасників інших груп, що сприяє встановленню соціальних контактів між студентами в аудиторії. Від якості виконання завдання кожною групою залежить те, наскільки добре кожен студент окремо вирішить поставлену на початку заняття проблему.

Підсумкова відмітка кожного студента включає як загальний бал групи, отриманий за виступ спікера, так і індивідуальну відмітку за самостійну письмову роботу, що припускає узагальнення з проблеми семінарського заняття.

Проведення теоретичного аналізу основних дефініцій з проблеми дослідження також дало нам змогу узагальнити поняття „організація групової навчальної діяльності» і визначити його як взаємодію учнів та вчителя, яка направлена на стимуляцію й опосередковане керівництво навчальною діяльністю згідно з цілями навчання та відбувається у відповідному режимі - при об'єднанні учнів в малі навчальні групи -, що дозволяє забезпечити становлення кожного учня як суб'єкта навчання для успішного формування системи його знань та оволодіння досвідом репродуктивної або частково пошукової та творчої діяльності. Ефективне впровадження групової навчальної діяльності в навчально-виховний процес вимагає від педагога готовності до її організації.

Готовність майбутнього вчителя до професійної діяльності трактується вченими (А.Й.Папська, А.Ф.Линенко, О.М.Пехота та ін.) як особистісне утворення, що забезпечує внутрішні мотиви діяльності, педагогічну самосвідомість, педагогічні здібності, знання, вміння та навички, здатність до інтегрування знань, професійно значущі якості особистості. Воно включає особистісну складову (педагогічної самосвідомості, інтересу до діяльності, потреби в ній, мотивів діяльності) та процесуальну (педагогічні здібності, знання про предмет і способи діяльності, навички й уміння, професійно значущі якості) [1] і мобілізує особистість на включення у професійну діяльність. Готовність вчителя до педагогічної діяльності базується на психологічній, педагогічній і предметній підготовці, що передбачає насамперед сформованість особистісних якостей педагога (І.М.Шапошникова). Узагальнюючи підходи вчених до готовності як до результату професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя можна стверджувати, що готовність є цілісним стійким утворенням і, на думку

А.Ф.Линенка, О.М.Пехоти, С.О.Сисоевої та ін., має ряд позитивних якостей.

- ґрунтується на досвіді, легко актуалізується;
- є стійкою, не потребує постійно нового формування у зв'язку з непередбаченою педагогічною ситуацією;
- є динамічною, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів

Готовність вчителя до організації групової навчальної діяльності учнів виділяємо як частину професійної компетентності вчителя і певний стан, який виникає внаслідок інтеграції мотивів, установок, психологічних якостей, професійно-педагогічних знань, умінь і навичок, досвіду з організації групової навчальної діяльності в багато-предметному середовищі.

Таким чином, можна відзначити різноманіття існування групових технологій і залежність їх вибору від цілей і змісту курсу, творчості викладача, особливостей студентів. Володіючи достатньо могутньою спонукальною силою, групові технології навчання здатні оптимізувати учбовий процес вищого навчального закладу, зробивши його ефективнішим і особово направленим.

Література:

1. Линенко А. Ф. Теорія і практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності: Автореф. дис. доктора пед. наук. 13.00 04. - К.: 1996. - 44 с.

2. Пометун О.І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в українській освіті//Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О. В. Овчарук. - К.: «К.І.С.», 2004. - 112 с.

3. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: Учебное пособие. - М.: Народное образование, 1998. - 256 с.

4 Чошанов М. Малая группа в учебном процессе //Директор школы. - 1999. - №4. - С. 65-72.

Наталія ГРИЦАЙ,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри методики викладання природничих дисциплін,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

УДОСКОНАЛЕННЯ МЕТОДИЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ БІОЛОГІЇ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Анотація

Стаття присвячена питанню вдосконалення методичної підготовки майбутніх учителів біології в контексті Болонського процесу шляхом поетапного формування професійних знань і вмінь студентів: засвоєння теоретичного матеріалу з методики навчання біології під час лекційного курсу, закріплення та узагальнення знань, формування умінь і навичок під час практичних занять; застосування набутих знань і вмінь під час педагогічної практики; виконання індивідуальних науково-дослідних завдань із методики навчання біології.

Ключові слова: методика навчання біології, позакласна робота з біології, система підготовки студентів, лекційні і практичні заняття, педагогічна практика, індивідуальні науково-дослідні завдання.

Аннотация

Статья посвящена вопросу усовершенствования методической подготовки будущих учителей биологии в контексте Болонского процесса путем поэтапного формирования профессиональных знаний и умений студентов: усвоения теоретического материала по методике обучения биологии во время лекционного курса; закрепления и обобщения знаний, формирования умений и навыков во время практических занятий; применения приобретенных знаний и умений во время педагогической практики; выполнения индивидуальных научно-исследовательских заданий по методике обучения биологии.

Ключевые слова: методика обучения биологии, внеклассная работа по биологии, система подготовки студентов, лекционные и практические занятия, педагогическая практика, индивидуальные научно-исследовательские задания.

Annotation

This article deals with the question of the improving the future biology teachers' methodics level according to the Bologna process by the forming professional skills and knowledges, individual scientific work and school practice.

Key words: methodic of the biology studing, the student's training system, lectures and seminars, pedagogical practice.

Постановка проблеми. Сьогодення висуває нові вимоги перед освітою: виховати творчу, самостійну, всебічно розвинену, духовно збагачену та самодостатню особистість, а водночас - висококваліфікованого фахівця, спеціаліста з широким професійним світоглядом, який суттєво зміцнить демократичні основи громадянського суспільства [5]. Сучасна українська освіта за умов євроінтеграції вимагає фахівців нової формації з європейським чи світовим рівнем кваліфікації, творчих особистостей, вільних від закомплексованості та стереотипів мислення. Тому необхідно докорінно оновити технологію їх підготовки до самостійної педагогічної діяльності за нових соціально-економічних умов.

Підвищення якості вищої освіти, розширення доступу громадян до європейської освіти, формування єдиного європейського ринку праці для фахівців вищої кваліфікації - одні з найважливіших завдань Болонського процесу, основні засади якого активно втілюються в нашій вітчизняній системі освіти.

Вища освіта має забезпечувати фундаментальну наукову, професійну та практичну підготовку майбутніх учителів. Саме тому необхідним завданням вищої педагогічної освіти в Україні є підвищення професійної готовності педагогічних працівників [1; 3].

Аналіз останніх досліджень. Питання підготовки майбутніх учителів різнобічно висвітлювалося в наукових дослідженнях А. Алексюка, В. Андрущенка, Л. Артемової, Г. Беленької, А. Богуш, В. Бондаря, Н. Гузій, М. Євтуха, І. Зязюна, О. Іванців, В. Кузя, О. Мороза, І. Підласого та багатьох інших учених. Проте на сучасному етапі розвитку освіти недостатньо вивчено проблему підготовки студентів до навчання біології відповідно до вимог Болонського процесу. Видано лише окремі методичні посібники з даної проблеми [4; 6].

Метою нашого дослідження є розробка та реалізація системи

методичної підготовки майбутніх учителів біології до здійснення педагогічної діяльності з урахуванням основних положень Болонського процесу.

Виклад основного матеріалу. Система методичної підготовки майбутніх учителів біології охоплює навчальний процес, педагогічну практику, позааудиторну роботу студентів. Ця система включає всі ланки навчально-виховного процесу й спрямована на засвоєння певних знань, формування умінь та навичок

На нашу думку, доцільно формувати професійні знання і вміння майбутніх педагогів поетапно. Кожен етап передбачає засвоєння певних знань, формування умінь і навичок студентів:

I етап - засвоєння теоретичного матеріалу з методики навчання біології під час лекційного курсу;

II етап - закріплення та узагальнення знань, формування умінь і навичок проведення уроків і позакласних заходів під час практичних занять;

III етап - творче застосування набутих знань і умінь під час педагогічної практики в школі;

IV етап - виконання науково-дослідних завдань із методики навчання біології.

Таке поетапне формування у майбутніх учителів професійних знань та умінь, на наш погляд, дозволяє оптимально реалізувати завдання їх підготовки до педагогічної діяльності в загальноосвітній школі.

На *першому* етапі системи підготовки студентів-біологів передбачалося засвоєння теоретичного матеріалу з методики навчання біології під час лекційного курсу з дисципліни „Методика навчання біології” („Шкільний курс біології та методика її викладання”).

Матеріал лекцій забезпечує засвоєння методичних знань, узагальнення знань із психолого-педагогічних і фахових дисциплін, а також педагогічного досвіду учителів біології. Проте однієї теоретичної підготовки для організації навчально-виховного процесу з біології у загальноосвітніх навчальних закладах недостатньо, тому необхідно сформувати в студентів практичні вміння та навички. Така підготовка здійснюється на практичних заняттях та під час педагогічної практики.

Другий етап підготовки майбутніх учителів передбачає закріп-

лення та узагальнення знань, формування професійних умінь і навичок під час практичних занять. Практичні заняття є логічним продовженням курсу лекцій, хоча їх тематика не аналогічна тематиці лекцій. У проведенні практичних занять перевага надається організації рольових та ділових ігор, розробці конспектів уроків і сценаріїв позакласних заходів з використанням нових форм та методів, з урахуванням вікових особливостей учнів тощо. Майбутнім учителям також надаються методичні рекомендації щодо покращення розроблених ними конспектів.

Крім того, з метою вдосконалення методичної підготовки студентів до проведення позакласної роботи з предмета нами було розроблено авторський курс „Методика позакласної роботи з біології”, який впроваджувався на кафедрі методики викладання природничих дисциплін у 7 семестрі студентам 4 року навчання спеціальності „Початкове навчання, біологія” Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука протягом 2001-2008 років. Він передбачав оволодіння системою знань та практичних умінь організації позакласної роботи з біології. Впровадження курсу забезпечило заповнення тієї інформаційно-методичної прогалини, яка існувала в підготовці студентів вищих педагогічних навчальних закладів до проведення позакласної роботи в школі. Мета курсу „Методика позакласної роботи з біології” - здійснення теоретичної та методичної підготовки майбутніх учителів до організації та проведення позакласних занять з біології в загальноосвітній школі.

Основні завдання курсу ми вбачали в тому, щоб ознайомити студентів-біологів із особливостями позакласної роботи з біології, плануванням і змістом роботи, формами й видами позакласної роботи, спрямованими на активізацію пізнавальної діяльності учнів; допомогти майбутнім педагогам знайти найбільш раціональну методику організації пізнавальної діяльності школярів, навчити творчо підходити до проведення позакласних занять.

Завершувалося вивчення курсу іспитом, у ході якого потрібно було виявити не тільки теоретичні знання з методики позакласної роботи з біології, а й уміння й навички застосовувати їх на практиці.

З метою досягнення ефективних результатів під час викладання „Методики навчання біології” та „Методики позакласної роботи з біо-

логії” нами дотримувалися такі умови: 1) створення на заняттях атмосфери співробітництва, що дозволяє студентам проявити ініціативу та самостійність; 2) стимулювання майбутніх учителів до виконання творчих завдань (складання конспекту нестандартного уроку, плану роботи гуртка, тижня чи декади біології, сценарію біологічної інтелектуальної гри, масового заходу); 3) систематичне оцінювання всієї навчальної діяльності студентів методами усного та письмового опитування, тестування; 4) заохочення до самостійної роботи, самоосвіти (створення власних „методичних скарбничок”, в яку збираються розробки позакласних заходів, плани гурткових занять, екскурсій, завдання для фенологічних спостережень, ігри, кросворди, ребуси тощо); 5) формування в студентів умінь аналізувати свою роботу й роботу товаришів, знаходити недоліки та шляхи їх усунення; 6) моделювання позакласних заходів, виступи на заняттях у ролі вчителя з метою формування й удосконалення умінь здійснювати позакласну роботу з біології.

Відповідно до зазначених умов розроблявся зміст і структура навчальних занять, обиралась методика їх проведення, визначалися форми організації навчально-пізнавальної діяльності та контролю за засвоєнням теоретичних знань, рівні сформованості відповідних умінь у майбутніх педагогів.

Самостійна робота студентів передбачала конспектування першоджерел, опрацювання наукових праць із періодичних видань, методичних рекомендацій з методики навчання біології, їх аналіз. Крім того, майбутні вчителі виготовляли наочні посібники до уроків біології та позакласних занять, дидактичні картки, таблиці, схеми та ін.

Індивідуальна робота полягала в тому, що студенти представляли свій авторський конспект уроку чи позакласного заходу. Майбутнім учителям необхідно було провести заняття зі своєю академічною групою, зробити його самоаналіз, відповісти на зауваження викладача та одногрупників.

Наступним, *третьім етапом* системи підготовки майбутніх учителів біології до педагогічної діяльності є творче застосування набутих знань і вмінь під час педагогічної практики в школі. Тому вивчення вищезазначених дисциплін поєднувалося з педагогічною практикою студентів у загальноосвітніх навчальних закладах, де вони застосовували отримані знання в роботі з учнями. Виконання завдань із

методики навчання біології під час проходження педагогічної практики сприяло вдосконаленню практичних умінь проведення уроків і позакласної діяльності, практичному використанню теоретичних знань, набутих умінь та навичок у реальних умовах навчально-виховного процесу з біології.

Спочатку студенти безпосередньо знайомилися зі школою, учнями класів, у яких мали проводити позакласну роботу з біології. Майбутні вчителі вивчали психологічні особливості школярів, спостерігали за навчально-виховним процесом у школі. Студентами разом із учителем біології складався детальний план проведення уроків і позакласних заходів, зокрема тижня біології, що включав біологічні вечори, свята, КВКта інші інтелектуальні ігри („Що? Де? Коли?“, „Найрозумніший“, „Поле чудес“), екскурсії в природу тощо. Крім того, планувалася організація дослідів із живими об'єктами, індивідуальної роботи з учнями, гурткових занять.

Після ретельної підготовки проводилися різноманітні уроки з біології та позакласні заходи з учнями різних вікових груп, аналізувалася методична підготовка та якість їх проведення.

Обговорення результатів проведених уроків і позакласних заходів студентами в школі давало можливість вчасно виявити недопіки та негативні моменти в роботі, виправити їх, допомогти в подоланні труднощів у майбутніх учителів.

Останній, *четвертий*, етап підготовки студентів передбачав виконання науково-дослідних завдань із методики навчання біології. За матеріалами проведених досліджень майбутні педагоги писали курсові та дипломні роботи. Під час педагогічного експерименту в них формувалися необхідні для вчителя біології навички володіння науковими методами дослідження Проблеми, що пропонувалися студентам, торкалися роботи учнів у куточку живої природи, в лабораторії, теплиці, методики проведення різних видів нестандартних уроків, організації масових позакласних заходів, взаємозв'язок класних і позакласних занять у процесі викладання біології, міжпредметних зв'язків, проблемного проведення занять, використання інтерактивних методів навчання тощо.

Про результати цієї роботи майбутні учителі доповідали на методичних семінарах, підсумкових конференціях з педагогічної практики, в студентських наукових гуртках, на засіданні студентського нау-

кового товариства, на щорічних студентських наукових конференціях.

Самостійна розробка студентами дослідницьких тем методичного характеру сприяла розширенню їх педагогічного світогляду, розвитку методичного мислення. Важливими елементами їх діяльності були випуск газет, оформлення стендів, папок-скарбничок методичного матеріалу.

Під час педагогічної практики в майбутніх учителів виникали й певні труднощі. Основні з них - це розрив між теорією і практикою. Адже студент може добре володіти біологічним матеріалом, знати теоретичні положення психології, педагогіки, методики навчання біології, але не вміє застосовувати їх в умовах розв'язання конкретних завдань, які ставить перед ним професійна діяльність. Як зазначає Б.М. Євтух, „самостійна робота з аналізу, осмислення і синтезування різних аспектів знань (психологічних, педагогічних, методичних) для розв'язання практичних завдань є однією з головних проблем у діяльності майбутнього вчителя” [2].

Після проходження педагогічної практики нами було проведено анкетування студентів. Його результати показали, що майбутні вчителі використовували різноманітні типи й види уроків, а також форми й види позакласної роботи з біології: біологічні вечори та свята (58% опитаних), екскурсії (37%), вікторини (27,8%), ігри (13,0%), індивідуальні заняття (22,2%), КВК (14,8%), „Поле чудес” (7,4%), лекції (7,4%), тренінги (5,6%), диспути (5,6%), випуск стінгазет (5,6%), групові форми роботи (5,6%), фенологічні спостереження (3,7%) та ін.

На думку студентів, під час педагогічної практики в них траплялися певні труднощі: недостатній рівень забезпечення літературою, технічними засобами навчання (13%), недосконала підготовка до занять через брак часу (9,3%), відсутність організаторських і практичних умінь та навичок (8,3%), хвилювання (7,4%), недостатнє використання дидактичного матеріалу (3,7%) тощо. Проте багато труднощів, на погляд практикантів, були пов'язані із самими учнями (18,7%): діти не вивчили матеріал, погано підготувалися, були незібраними, шуміли тощо. Зовсім не було проблем у 20,4% майбутніх учителів біології. Не відповіли на запитання 3,7% студентів.

Проходячи педагогічну практику, майбутні вчителі мали й певні проблеми: погана забезпеченість школи літературою і наочністю

(19,1%), недосвідченість в організації великої кількості школярів (17,6%), недостатня зосередженість учнів (7,4%), труднощі в підборі матеріалу та плануванні заходів (5,7%), страх перед аудиторією (3,7%), брак часу (9,3%), порушення дисципліни школярами (1,9%), труднощі з окремими учнями (1,9%). У 27,8% студентів проблем не виникало. Незначні труднощі траплялися в 1,9%. 3,7% - не відповідали.

На запитання „Яких знань Вам не вистачало під час педагогічної практики?“ 22,2% респондентів не змогли відповісти. 48,1% вказали на свої прогалини в психолого-педагогічній підготовці (не знали, як зацікавити дітей, сконцентрувати їхню увагу, забезпечити дисципліну), 14,9 % не вистачало впевненості в знаннях біологічного матеріалу, а лише 5,5% - не вистачало знань із методики навчання біології. 9,3% студентів прогалин у своїх знаннях не помітили.

Результати відповідей майбутніх учителів наведено на діаграмі (рис. 1).

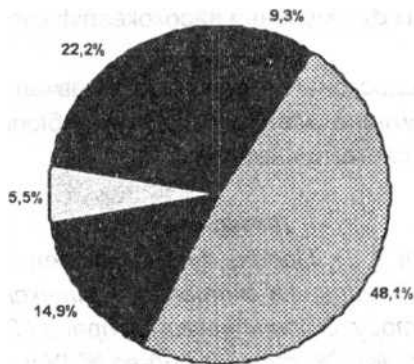


Рис. 1. Результати відповідей студентів на запитання анкети „Яких знань Вам не вистачало під час проходження педагогічної практики ? ”

Як бачимо, лише 5,5% студентів мали труднощі з методики навчання біології.

Відповіді майбутніх учителів свідчать, що практика допомогла їм визначити, які риси, вміння та навички необхідні їм для педагогічної діяльності в школі та накреслити шляхи самовдосконалення, пере-

конатися, що спеціальність учителя за своєю природою належить до найскладніших творчих професій.

Отже, дослідження показало, що, незважаючи на деякі труднощі, користь від педагогічної практики для студентів важко переоцінити і щодо педагогічного досвіду, і щодо знань із предмета. Зокрема, кількість студентів, які отримали відмінну оцінку за педагогічну практику, збільшилася на 19,3%, оцінку „добре” - на 8%. Якщо говорити про „трієчників”, то їх кількість серед майбутніх учителів біології зменшилася на 27,3%. Оцінку „2” не отримав жоден студент.

Висновки. Наведені дані свідчать про ефективність розробленої нами системи підготовки майбутніх учителів-біологів до здійснення педагогічної діяльності.

На нашу думку, засвоєння та вдосконалення знань і вмінь студентів з методики навчання біології під час аудиторних занять, виконання індивідуальних науково-дослідних завдань, розробка авторських уроків та позакласних заходів і їх проведення як під час практичних занять, так і під час педагогічної практики - ось це нешвидкий, але надійний шлях формування висококваліфікованого вчителя біології.

Подальшого вдосконалення потребує навчально-методичне забезпечення дисципліни „Методика навчання біології” в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Література:

1. Вірковський А. П. Професійна компетентність педагога в ХХІ столітті // Підготовка вчителя у контексті Європейського освітнього простору: Збірник наукових праць/За ред. проф. Левківського М.В. - Київ - Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2005. - Є 28-33.

2. Євтух М. Б. Сучасні тенденції професійної підготовки вчителя. // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та вузі: 36. наукових праць. - Рівне: Волинські обереги, 2002. - С. 170-175.

3. Кузь В. Г. Учитель нового покоління: державне соціальне замовлення //Підготовка вчителя у контексті Європейського освітнього простору: Збірник наукових праць / За ред. проф. М. В. Левківського. - Київ-Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2005. - Є. 8-11.

4. Мороз І. В., Гончар А. Д., Буяло Т. Є., Цуруль О. А., Фруктова Я. С. *Методика навчання біології. Практикум. Для студентів вищих педагогічних навчальних закладів біологічних спеціальностей/За ред. І.В. Мороза.* - К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2005. - 90 с.

5. Національна доктрина розвитку освіти України у ХХІ столітті: (Проект) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у ХХІ століття: У 3 кн. Кн. 3. Модернізація освіти / авт. - упоряд.: В. Литвин, В. Андрущенко, С. Довгий та ін.; М-во освіти і науки України. - К.: Навч. книга, 2003. - С. 251-266.

6. *Хрестоматія з методики навчання біології/Упоряд. О.А. Цуруль.* - К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. - 298 с.

А. ДЕМ'ЯНЧУК,
*доктор педагогічних наук, професор,
ректор Міжнародного економіко-гуманітарного
університету імені академіка Степана Дем'янчука*

О. ЯНИЦЬКА,
*кандидат педагогічних наук,
проректор з навчально-методичної роботи
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука*

УПРОВАДЖЕННЯ ECTS У МІЖНАРОДНОМУ ЕКОНОМІКО- ГУМАНІТАРНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ АКАДЕМІКА СТЕПАНА ДЕМ'ЯНЧУКА

Анотація

У статті проаналізовано досвід та проблеми впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в університеті як української версії ECTS.

Аннотация

В статье проанализированы опыт и проблемы внедрения кредитно-модульной системы организации учебного процесса в университете как украинской версии ECTS.

Annotation

In the article the experience and problems of ECTS organization teaching process implementation in the University as the Ukrainian version of ECTS is analyzed.

Система вищої освіти України забезпечує на сьогодні якісну підготовку студентів, їхню конкурентноспроможність на національному та міжнародному ринках праці. Однак, вона відзначається необхідністю певної адаптації до вимог ECTS.

Європейська кредитно-трансферна система (ECTS) була створена для підвищення мобільності студентів і для взаємовизнання результатів навчання за кордоном. У країнах Євросоюзу традиційно приділяють увагу розвитку міжуніверситетської співпраці як засобу покращення якості освіти студентів вищих навчальних закладів, а програма обміну студентами є домінуючим елементом такого співробітництва. ECTS гарантує прозорість навчання, розширює можли-

вості вибору для студента, сприяє визнанню навчальних досягнень студента закладами вищої освіти інших країн завдяки використанню кредитів та оцінок - зрозумілої та прозорої системи оцінювання. Відомо, що ECTS шляхом інтерпретації національних критеріїв оцінювання забезпечує навчання за кордоном. Це найкращий спосіб отримання знань про мову, культуру, а також можливостей для розвитку навчальної та професійної кар'єри.

Вища освіта України знаходиться сьогодні в стані реорганізації навчального процесу відповідно до вимог ECTS - Європейської кредитно-трансферної та акумулюючої системи.

Європейська кредитно-трансферна та акумулююча система (ECTS) була створена в якості пілотного проекту для підвищення мобільності студентів та взаємовизнання результатів навчання за кордоном. ECTS надає університетам необхідний інструментарій для того, щоб гарантувати прозорість навчання, збудувати мости між навчальними закладами і розширити можливості вибору для студентів. Система сприяє полегшенню визнання навчальних досягнень студентів закладами вищої освіти шляхом використання загальнозрозумілої системи оцінювання за допомогою кредитів і оцінок, а також забезпечує засобами для інтерпретації національних систем вищої освіти.

Європейська кредитно-трансферна система (ECTS) передбачає упровадження єдиних європейських стандартів та норм забезпечення якості.

Кроки щодо реалізації основних принципів Болонського процесу зроблено в Україні ще задовго до підписання Болонської декларації: введено ступеневу освіту, затверджено освітньо-кваліфікаційні рівні й напрями підготовки фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», спеціальності рівня «спеціаліст», «магістр», державних стандартів вищої освіти, а також комплекс нормативних документів для розроблення складових систем стандартів вищої освіти.

Протягом останніх років Міністерство освіти і науки України (МОН) видало низку наказів для регулювання процесу впровадження української версії ECTS, кредитно-модульної системи організації навчального процесу, що передбачає впровадження КМСОНП в університеті.

Наказом МОН № 48 від 23.01.2004 р. «Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу» до експерименту було залучено 59 державних вищих навчальних закладів.

Наказом МОН № 812 від 20 жовтня 2004 року «Про особливості впровадження КМСОНП» до педагогічного експерименту було залучено 106 ВУЗів України, серед яких лише один приватної форми навчання - Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука. Останнє зумовлено низкою підстав: матеріально-технічна база, потужний професорсько-викладацький склад; підручники викладачів університету з грифом міністерства щодо викладання предметів за КМСОНП. Крім того, підставами для такого кроку були розробки попередніх років щодо організації навчального процесу, чітка структура навчальних планів, виділення самостійної роботи, її методичне забезпечення, впровадження у навчальний процес модульних технологій.

Наказом МОН у педагогічний експеримент було включено ряд спеціальностей, а саме: «журналістика», «початкове навчання і практична психологія», «педагогіка і методика середньої освіти», «фінанси», «менеджмент організацій». Таким чином, експериментом було охоплено 282 студента, з якими за КМСОНП працювали 44 викладачі.

Для проведення експерименту в університеті було створено навчально-методичну комісію КМНСОНП (у складі проректорів та деканів), яка організувала поетапне проведення експерименту.

Згідно до наказу МОН України № 812 від 20 жовтня 2004 року зроблено підготовку інформаційних пакетів, що узгоджено з Міністерством освіти і науки України.

Ректорат підготував та затвердив положення про організацію КМСНП, заходи на їхню реалізацію, методичні рекомендації, розпорядження, тощо. Придбано новий комп'ютерний клас для Інституту педагогічної освіти. Підготовано й видано навчальні посібники з грифом МОН України, у яких враховані вимоги КМСОНП.

Для працівників університету проведено науково-практичні конференції, семінари із залученням методистів Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, Рівненського гуманітарного університету, Національного університету водного господарства і природокористування, відповідального секретаря міжвідомчої комісії з питань упровадження Болонського процесу в Україні Бабина І.

Учасники педагогічного експерименту удосконалили навчальні плани, розробили робочі навчальні плани з оцінкою навчальних дисциплін у кредитах ECTS (30 кредитів на семестр, 60 на навчальний рік), розробили критерії організації навчальних модулів з дисциплін,

їх оцінювання за національною системою, 100-бальною системою згідно з кредитами ECTS, робочі навчальні програми відповідно до вимог КМСОНП.

Останні два роки позначилися подальшими змінами в організації навчального процесу в контексті Болонського процесу: була проведена суттєва просвітницька, організаційна та методична робота. Зокрема, увагу учасників привернув ряд семінарів, організованих для науково-педагогічних працівників університету та студентства, і для працівників інших вищих навчальних закладів. В університеті постійно діє експозиція «КМСОНП в дії», тому за бажання можна отримати найдетальнішу інформацію з цього приводу. Крім того, розроблено методику визначення трудомісткості навчальної діяльності студентів, яка була покладена в основу розрахунку кредитів ECTS у навчальних закладах; створено інформаційні пакети за різними напрямками та спеціальностями, що було досить складною і значною за обсягом роботою усього колективу університету; удосконалено систему наскрізного контролю знань. Всі викладачі, хоч і з різним ступенем досконалості, але використовують 100-бальну шкалу оцінювання знань студентів, яка надає можливість чіткої градації оцінок як за національною системою оцінювання, так і за шкалою ECTS. Останнє забезпечує прозорість і зрозумілість результатів роботи і студента, і викладача, а також університету загалом у європейському освітньому просторі. Саме тому змінилося ставлення студентів щодо входу України до Болонського процесу (Рис. 1).

2006 рік став роком повного впровадження у вищих навчальних закладах кредитно-модульної системи організації навчального процесу та інформаційних технологій навчання, що зазначено у рішенні підсумкової колегії Міністерства освіти і науки України «Забезпечення якості вищої освіти - важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства» (2 березня 2007 р., м. Харків).

Зокрема, у Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука використання кредитно-модульної системи започатковано на перших курсах усіх спеціальностей у 2005 році. Перед тим, відповідно до наказів Міністерства освіти і науки України, було сформовано університетську нормативну базу, до якої, поміж інших, увійшли й такі документи: «Програма впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу на 2007-2010 роки», «Положення про кредитно-модульну систему організації навчального процесу», «Порядок планування навчального процесу», «Порядок оцінювання навчальних досягнень студента» та

низка інших документів.

Згідно з рекомендаціями МОНУ з 2005-2006 навчального року у навчальних планах університету простежується тенденція до зміни співвідношення між обсягами аудиторної та самостійної роботи на користь останніх. Однак, враховуючи психологічні, дидактичні та матеріально-технічні аспекти таких змін у навчальному процесі, НМУ рекомендувало науково-методичним радам факультетів (інститутів) при скороченні аудиторного навантаження дотримуватись певних вимог, як от: поступове скорочення інформаційно-ілюстративної складової у лекційних матеріалах, використання лекцій як інструменту формування у студентів методологічної культури, розвитку творчого мислення, навичок самостійного аналізу тощо; повне організаційне та методичне забезпечення самостійної роботи студентів: доступності навчальної інформації, наявності навчально-методичних матеріалів, планування і контролю з боку викладача, розроблення ним ефективних критеріїв оцінювання результатів навчання і форм стимулювання різних видів навчальної діяльності.



Рис. 1
Ставлення студентів університету
до входження України до Болонського процесу

Для забезпечення ефективності самостійної роботи студентів з 2006 року в університеті розпочато педагогічний експеримент зі створення модульного динамічного об'єктоорієнтованого середовища для навчання (Moodle). Результати експерименту показали, що створення програмних комплексів з більш ніж 200 навчальних дисциплін та використання їх у навчальному процесі університету допомогло

вирішити низку питань, основним з яких є відсутність достатньої кількості необхідної навчальної літератури з окремих нових дисциплін, особливо тих спеціальностей і спеціалізацій, які ліцензовані нещодавно. За підсумками експерименту прийнято рішення щодо доцільності розповсюдження досвіду використання Moodle на всіх факультетах університету.

Невід'ємною складовою Європейської кредитно-трансферної системи є оцінювання академічних досягнень студентів. Досвід педагогічного експерименту довів доцільність традиційного оцінювання досягнень студентів з дисципліни за різними видами його навчальної діяльності. При цьому загальна оцінка з дисципліни визначається на основі середньозваженого бала за вітчизняною шкалою і висловлюється у відомості обліку успішності та індивідуальному навчальному плані студента (ІНПС) за двома шкалами оцінювання: національною системою оцінювання і шкалою ECTS.

Аналіз досвіду університету щодо впровадження ECTS у навчальний процес показав, що з моменту оголошення педагогічного експерименту (2004 рік) і до сьогодні, як і у багатьох вищих наємальних закладах України, практично реалізовано перший етап використання Європейської кредитно-трансферної системи. Однак існують об'єктивні та суб'єктивні чинники, які уповільнюють цей процес, вимагають вживання термінових заходів не тільки на рівні вищого навчального закладу, але й держави загалом.

Однозначно можна сказати, що трансформація вищої освіти України до умов співпраці в єдиному європейському освітньому просторі вимагає комплексного підходу, що дасть змогу перейти до другого етапу впровадження ECTS.

Під час упровадженні кредитно-модульної системи організації навчального процесу в українських вищих навчальних закладах виникають проблеми, які потребують невідкладного вирішення.

Однією із найсуттєвіших суперечностей зазначеного упровадження є значне „здрібніння» навчальних дисциплін, що закладене у стандартах вищої освіти. Якщо не брати до уваги цикл навчальних дисциплін гуманітарної та соціально-економічної підготовки (з цього циклу іноземна мова відображена у навчальних планах всіх європейських університетів), то лише в циклі природничо-наукової підготовки бакалавра нараховується 8-14, а в циклі професійно-практичної підготовки -18-20 навчальних дисциплін. Ще більше „здрібніння» навчальних дисциплін закладено вищими навчальними закладами під час розроблення варіативних складових освітньо-професійних програм.

При цьому загальний обсяг однієї навчальної дисципліни коливається від 54 до 108 годин (1,5-3 кредити ECTS).

Як наслідок, для отримання диплома за освітньо-кваліфікаційним рівнем „бакалавр» студенту необхідно скласти підсумковий контроль із 65-67 навчальних дисциплін, що значно знижує якість підготовки у вищій школі. Натомість студенти європейських університетів, за бсягами їхніх інформаційних пакетів, протягом навчального року вивчають у середньому 9-11 навчальних дисциплін (тобто майже у два рази менше за бакалаврську підготовку, ніж в українських ВНЗ) із навчальним обсягом кожної 4-6 кредитів ECTS

Разом з тим, Україна уже має подібну практику організації навчального процесу. Як свідчать результати аналізу типових навчальних планів 1950-1970-х років, у радянські часи за п'ятирічний термін студентами вивчалось від 26 до 34 навчальних дисциплін з обсягом 76-498 аудиторних годин. З огляду на це варто було переглянути наявні принципи ідентифікації програм підготовки фахівців і врахувати і зарубіжний, і вітчизняний досвід, тим більше, що його схвалює старше покоління викладачів, які самі вчилися і навчали студентів у той час. Поглиблення програми підготовки фахівця на мало-кредитні дисципліни, надмірна кількість поточних і підсумкових контролівта індивідуальних завдань також негативно впливає на навчальне навантаження викладачів, із впровадженням кредитно-модульної системи організації навчального процесу загальне навантаження, яке розраховується за нормами, визначеними наказом МОН від 17.08.2002 р. № 450 для всіх видів навчальної роботи викладача (аудиторних занять, індивідуальної роботи зі студентом, проведення поточного і підсумкового контролів та кураторство), при стабільному контингенті студентів значно збільшується. Водночас кількість штатних посад науково-педагогічних працівників ВНЗ III-IV рівня акредитації, яка визначається за нормативами чисельності студентів відповідно до постанови Кабінету Міністрів України від 17.08.2002 року № 1134, за таких умов залишається майже незмінною.

У результаті вивчення навчальних планів різних ВНЗ можна зробити висновок, що при їхньому складанні нерідко порушується логічна послідовність викладання та обсяги годин на вивчення навчальних дисциплін, передбачені відповідними стандартами. Внаслідок цього при переведенні студента із одного українського вищого навчального закладу до іншого на завершальному етапі підготовки бакалавра за одним навчальним планом виникає академічна різниця із 12-17 навчальних дисциплін, що не сприяє мобільності студентів

не тільки у європейському, а й у вітчизняному освітньому просторі.

Ознайомлення з інформаційними пакетами вітчизняних університетів свідчить про те, що в більшості випадків для оцінювання навчальних досягнень студентів застосовується шкала, адаптована до вимог ECTS (наказ МОН від 23.01.2004 р. № 48), нижня межа (позитивна оцінка Е за підсумковим контролем із залікового кредиту - задовільно або зараховано) якої становить 60 балів. Однак в окремих університетах ця межа коливається від 33 до 59 балів, що породжує проблему порівнюваності та визнання якості знання студентів. Значні розбіжності також спостерігаються у визначенні „вартості» підсумкового контролю у формі екзамену за 100-бальною шкалою від 30 до 60 балів.

Усі документи Болонського процесу спрямовані на здобуття молоддю людиною якісної освіти, присвоєння відповідної кваліфікації і забезпечення можливостей працевлаштування. Однак за результатами порівняльного аналізу кваліфікацій, які зазначені в чинних стандартах вищої освіти, та професійних назв робіт, які наведені у Національному класифікаторі професій ДК 003:2005, в більшості випадків встановлено їхню невідповідність. Унаслідок цього у випускників українських ВНЗ виникають труднощі під час працевлаштування не тільки на європейському, а й на вітчизняному ринку праці.

Для подолання вказаних вище проблем варто було б на державному рівні передусім прискорити розроблення і затвердження, а також гарантувати виконання організаційно-методичних документів упровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу нового покоління: «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах»; «Комплексу нормативних документів з розробки стандартів вищої освіти»; «Переліку кваліфікацій за освітньо-кваліфікаційними рівнями та спеціальностями»; «Нормативів чисельності студентів на одну штатну посаду науково-педагогічного працівника»; «Норм часу для планування та обліку навчальної роботи науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів».

Зазначені заходи дадуть змогу забезпечити єдине правове поле діяльності ВНЗ, що відповідає вимогам, критеріям і стандартам європейської вищої освіти, привабливість і якість вищої освіти, мобільність учасників освітнього простору та можливості працевлаштування.

Література:

- 1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний по-*

сібник/За редакцією В. Кременя. Авторський колектив: М. Степко, Я. Болюбаш, В.Шинкарук, В.Гоубінко, І Бабин. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2004. - 384 с.

2. Національний класифікатор України: Класифікатор професій. ДК003:2005 - К: Соцінформ, 2005. -615 с.

3. Реформування вищої освіти України і Болонський процес. - К., 2007. - 45 с.

ПРОБЛЕМА АКТИВІЗАЦІЇ ПРОВЕДЕННЯ ОЗДОРОВЧО-СПОРТИВНОЇ РОБОТИ В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ

Анотація

В статті висвітлюються основні проблеми оздоровчо-спортивної роботи в початковій школі. Розглядаються шляхи її активізації завдяки співпраці всіх складових цього процесу.

Аннотация

В статье освещаются главные проблемы оздоровительно-спортивной работы в начальной школе. Рассматриваются пути её активизации благодаря сотрудничеству всех составляемых этого процесса.

Annotation

The article deals with the development of the abilities of a child's body and the development of physical qualities young schoolchildren. It also discusses considerations which must be taken in process of organizing health - improvement activities in primary school.

Більшість науковців звертають увагу на те, що сьогодні вчитель в основному зорієнтований на суворо-регламентовану, репродуктивну діяльність. Всі вони одностайно констатують бідність арсеналу засобів і способів виховного впливу, складнощі у досягненні цілей виховання з метою активізації оздоровчо - спортивної роботи у початкових класах. Значна частина підкреслює фактор байдужого ставлення вчителів початкових класів до фізичного виховання дітей, невміння, а часто небажання вчителів фізичної культури та класоводів організувати систематичну оздоровчу роботу з молодшими школярами. І з ними важко не погодитись. З іншого боку, навіть в умовах нинішніх соціально-економічних перетворень в Україні, наша держава декларує, що здоров'я української нації належить до рангу пріоритетних ідеалів і національних інтересів.

Здавалося б, що з позицій сьогодення, враховуючи те, що у нас відмічається прогресуюче погіршення стану здоров'я школярів, втому числі і дітей молодшого шкільного віку повинні запрацювати на повну потужність концептуальні положення в напрямку здійснення оздоровчо-спортивної роботи в умовах врахування здоров'язберігаючих технологій, які визначені Національною доктриною розвитку освіти України (2002 р.) та Національною доктриною розвитку фізичної культури і спорту (2004 р.). Адже посилення оздоровчої функції фізичної культури в початкових класах повинно мати за мету створення для дитини здоров'язберігаючого середовища, що потребує переосмислення мети, змісту і завдань як підготовки майбутніх вчителів фізичної культури так і перепідготовки вчителів, які вже працюють в початковій школі.

Водночас у підготовці вчителів фізичної культури до оздоровчо-спортивної роботи існує суперечність між вимогами суспільства до вчителя як координатора здоров'язберігаючої освіти і між недостатнім осмисленням і узагальненням цього процесу в педагогічній науці. За масовістю підготовки вчителів фізичної культури губиться індивідуально-творча особистість, яка може взяти на себе уже на першому етапі в початковій школі, весь вантаж організації оздоровчо-спортивної роботи. А традиційний зміст, форми і методи підготовки вчителів фізичного виховання у вузах гальмують перехід на нові моделі навчально-виховного процесу [1,4].

Питання проведення оздоровчо-спортивної роботи висвітлено у наукових дослідженнях Дмитренко С.М. 1998 р., Завацького В.І. 1998р., Чижика В.В. 1996 р. та ін.. Автори приділяли увагу найрізноманітнішим оздоровчим заходам, але щоб досягти суттєвих результатів у цьому напрямку вкрай необхідні принципово нові підходи, засоби й технології. Вони мають максимально відповідати особливостям кожної дитини, сприяти повній реалізації її інтересів, нахилів і здібностей.

Сьогоднішня початкова школа потребує розробки та втілення комплексної системи науково обґрунтованих щоденних оздоровчих заходів протягом року, які б сприяли зміцненню здоров'я дитини [2,5].

Але слід пам'ятати, що успішне вирішення цієї проблеми можливе лише за умови співпраці батьків, вчителя, класовода, психолога, медичного працівника, шкільного тренера, організатора позакласної

роботи і директора школи, спрямованої на виховання фізично і психічно здорового покоління. Ця співпраця повинна передбачати:

- попереднє вивчення загальних тенденцій стану здоров'я дітей молодшого шкільного віку;
- розробку науково обґрунтованих оздоровчо-спортивних заходів;
- аналіз стану підготовленості вчителів та класоводів до оздоровчо-спортивної роботи;
- консультування вчителів і батьків з питань залучення дітей до оздоровчо-спортивних занять (виступи на батьківських зборах, проведення пізнавальних лекцій, випуск стіннівок, використання наочної агітації, проведення індивідуальних бесід, допомога в складанні оздоровчих комплексів);
- оптимізація шкільного розкладу з урахуванням денної і тижневої динаміки працездатності дитини;
- обов'язкового проведення гімнастики до початку занять;
- оптимізація розумової працездатності учнів на інших уроках за допомогою фізкультурних хвилинки і динамічних пауз;
- проведення рухливих ігор під час перерв, на прогулянках, після уроків;
- проведення оздоровчо-спортивних релаксаційних занять;
- максимальне залучення до бажаних до занять у спортивних секціях;
- приведення робочих місць до вимог гігієнічних норм;
- проведення занять ЛФК і масажу для корекції порушень опорно-рухового апарату дітей;
- організація і проведення спортивних свят та інших позашкільних спортивних змагань та заходів.

Заслужує на увагу розроблений комплекс оздоровчих заходів для дітей молодшого шкільного віку у гімназії №1 м. Суми. Колектив гімназії ґрунтовно займається розробкою і реалізацією комплексних оздоровчих програм і має певні позитивні результати. Цей досвід має право на поширення серед вчителів фізичного виховання в початковій школі [2]. Тому що позитивно вплинув на розвиток психофізичних показників. Адже оздоровчо-спортивні заходи в режимі навчальної програми потребують серйозного удосконалення і розвитку. Вчителі в умовах сьогодення повинні чітко визначити конкретні

умови, що забезпечують оздоровчий і виховний ефект цих заходів. Перед вчителем постає проблема розробки і впровадження оздоровчого комплексу для зміцнення адаптаційних можливостей дітей молодшого шкільного віку [5,6].

Оздоровчий комплекс в режимі навчального дня повинен зайняти значне місце в професійній перепідготовці вчителя. Він повинен конкретно визначити умови, що забезпечують спортивно-оздоровчий і виховний ефект цих заходів. До таких умов ставлять відповідність всіх приміщень для занять санітарно - гігієнічним вимогам, участь усього педагогічного колективу школи та батьків, оптимальність психофізичного навантаження, культура фізичного виховання, доступність пояснень, новизна, емоційність, музичне оформлення, і постійне підтримання інтересу дітей.

Акцент робиться на активний відпочинок дітей, як невимушену форму рухової активності. Гімнастика до занять, фізкультурні хвилинки, рухливі ігри на перервах, прогулянки, нетривалі походи, позакласні і позашкільні масово - спортивні ігри дають змогу оптимізувати функціональний стан організму дитини і забезпечити стійку стабілізацію навчального процесу її працездатності [3,7].

Головна з основних вимог у процесі цієї діяльності - чітка орієнтація на індивідуальні особливості і можливості дитини. Заходи щодо формування вмінь молодших школярів у сфері оздоровчо-спортивної роботи потребує розвитку самовиховання, закладання елементів самоосвіти фізичного загартування, тренування в улюбленому виді спорту, спираючись на приклади життя відомих спортсменів [1].

У здійсненні самовиховання учнів початкових класів зусилля вчителя повинно бути націлено на організацію засвоєння дітьми спеціального досвіду фізкультурно-оздоровчої практики. При цьому досить важливо врахувати, що особисте самовиховання в колективі, виховання самостійності, відповідальності і уміння працювати над собою - найважливіші фактори, без яких розпочати дану роботу неможливо.

Література:

1. Бех І.Д. *Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1: Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади: Навч. -метод, видання.* - К: Либідь, 2003. - 280 с.

2. Ганц О. М. Особливості фізичного розвитку дітей молодшого шкільного віку // Матеріали II всеукраїнської науково-практичної конференції "Концепція підготовки спеціалістів фізичної культури в Україні". - Луцьк: Вежа, 1996. - С. 378-381.

3. Данилко М. Т. Зміст і структура основних видів діяльності вчителя фізичного виховання//36. наук. пр. під ред. Єрмакова С.С. - Харків: ХХПІ, 2001. - №28. - С. 24-32

4. Дубогай О.Д. Особисто-орієнтовані підходи у фізичному вихованні школярів // Фізична культура, спорт та здоров'я нації: Збірн. наук, праць. -Ч.І. - Київ-Вінниця, 1998. - С. 32-36.

5. Іванова Л. І. Фізкультурно-оздоровча спрямованість підготовки майбутніх учителів фізичної культури // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. - Харків, ХДАДМ (ХХПІ). - 2006. - №4. - С. 57-58.

6. Іванова Л. І. Сучасні підходи до професійної підготовки майбутнього вчителя фізичної культури//Педагогічний процес: теорія і практика: 36. наук. пр. - К.: Міленіум, 2006. -Вип. 1. - С. 63-73.

7. Нісімчук А. С., Падалка О.С., Шпак О. Т. Сучасні педагогічні технології. - К: Просвіта, 2000. — 368 с.

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ ТА ЄВРОПЕЙСЬКА СИСТЕМИ ОСВІТИ

Анотація

В статті розглядаються питання підготовки кваліфікованих фахівців здоров'я людини, фізичної реабілітації, кінезотерапії на прикладі вищих навчальних закладів: Вища школа „Артезіс” м. Антверпен (Бельгія) та Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука м. Рівне (Україна).

Ключові слова: здоров'я людини, фізична реабілітація, кінезотерапія, фахівець з фізичної реабілітації.

Анотация

В статье рассматриваются вопросы подготовки квалифицированных специалистов здоровья человека, физической реабилитации, кинезитерапии на примере высших учебных заведений: Высшая школа „Артезис” г. Антверпен (Бельгия) и Международный экономико-гуманитарный университет имени академика Степана Демьянчука г. Ровно (Украина).

Ключевые слова: здоровье человека, физическая реабилитация, кинезитерапия, специалист по физической реабилитации.

Annotation

The questions of preparation of skilled specialists of health of man, physical rehabilitation are examined in the article, kinezotherapy on the example of higher educational establishments: High school „Artesis” Antwerp (Belgium) and International economic-humanitarian university of the name of academician Stepan Dem'yanchuk Rivne (Ukraine).

Key words: health of man, physical rehabilitation, kinezotherapy, specialist on a physical rehabilitation.

Постановка проблеми. Людина народжується творити, любити, рухатися вперед, удосконалюватися. Але трапляється і так, що в житті не вистачає руху. Болі в спині, суглобах, обмеження рухливості

в них - класичні симптоми недостатньої рухової активності. У разі прояву цих захворювань людині неможливо відчувати повноцінність і радість життя - адже ними страждає майже половина сучасного людства! Хворобу не кличуть. Вона приходить сама. І доросла людина, в якій є сім'я, цікава робота, улюблені захоплення, за мить втрачає змогу жити повноцінним життям: самостійно харчуватися, виховувати дітей, зрештою, заробляти для утримання родини гроші. З активного члена суспільства така людина стає пасивним об'єктом, який потребує догляду. Прикро, що з кожним роком кількість осіб з особливими потребами невпинно зростає. Чиновники навіть вигадали сухий канцелярський термін - «інвалідизація» населення. Як попередити хвороби, допомогти каліці в прямому й переносному значенні слова стати на ноги? Над цією проблемою з перемінним успіхом працюють фахівці різних країн. Кожна держава має значні досягнення в якійсь окремій сфері... В ідеалі успіху можна досягти тоді, коли об'єднати світові зусилля з підготовки фахівців здоров'я з включенням сучасних інноваційних технологій, передового досвіду.

Бажання України приєднатися до загальноєвропейського освітнього простору - це не данина сучасній моді, а внутрішня потреба, обумовлена вимогами ринку праці. За певними формальними та неформальними ознаками вища освіта нашої держави має всі підстави бути прийнятою в єдину європейську сім'ю вищої школи. Основними напрямками культурно-освітньої і науково-технічної інтеграції України до Європейського Союзу визначено впровадження європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширення власних культурних і науково-технічних здобутків у Європейський Союз [1].

Предмет дослідження. Процес входження в європейську інтеграцію та перспективи розвитку вищої освіти в Україні.

Мета дослідження. Комплексний аналіз проблеми підготовки майбутніх фахівців у галузі здоров'я людини.

Результати дослідження. Відповідно до змісту Болонської декларації країни-учасниці зобов'язалися до 2010 року привести свої освітні системи у відповідність до моделі, яка є прозорою та легко порівнюється, дає змогу з часом видавати дипломи загальноєвропейського зразка. Одними з основних цілей Болонського процесу є: побудова Європейського простору вищої освіти як передумови розвитку мобільності громадян з можливістю їх працевлаштування; по-

силення міжнародної конкурентоспроможності, як національної, так і в цілому Європейської системи вищої освіти; формування єдиного європейського ринку праці для фахівців вищої кваліфікації; підвищення визначальної ролі університетів у формуванні та зміцненні інтелектуального, культурного, соціального та науково-технічного потенціалу окремих країн та Європи в цілому [2, 3, 4].

У цьому контексті цікавим є досвід співпраці у підготовці фахівців з фізичної реабілітації, кінезотерапії, здоров'я людини, наукова співпраця, обмін інформацією щодо методології і організації освітніх професійних систем вищих навчальних закладів різних країн, що дає можливість оптимізувати зміст і методи професійної підготовки майбутніх фахівців, впроваджувати науково-обґрунтовані освітні технології, забезпечувати якість освіти, готувати конкурентоздатних випускників.

Порівняльний аналіз підготовки фахівців двох шкіл, а саме Вищої школи „Артезіс” м. Антверпен (Королівство Бельгія) та Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука м. Рівне (Україна) здійснюється за такими основними напрямками: проведення наукових дискусій, в процесі яких відбувається обмін досвідом, аналіз результатів дослідницько-експериментальної роботи з актуальних проблем збереження, зміцнення і відновлення здоров'я людини, порівняння отриманих результатів.

Підготовка майбутніх фахівців у Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука здійснюється за двома спеціальностями: „Фізичне виховання» і „Фізична реабілітація» на рівні бакалавра, спеціаліста і магістра. Педагогічно доцільна організація навчально-виховного процесу дає можливість студентам опанувати комплексом професійних знань і вмінь на рівні сучасних вимог: пов'язати процес фізичного виховання з профілактикою, корекцією і реабілітацією фізичного стану і фізичного розвитку; використовувати спеціально організовану рухову активність для позбавлення від шкідливих звичок, впровадження здорового способу життя; забезпечувати оптимальні умови для нормального вікового розвитку дітей, підлітків, молоді; зміцнювати їх здоров'я, підвищувати розумову і фізичну працездатність, забезпечувати активне довголіття і продовження тривалості життя.

Підготовка фахівців у Бельгії здійснюється за 2-х цикловим навчанням: 1-й до одержання першого академічного ступеня і 2-й -

після його одержання. Тривалість навчання на першому-4 роки, 2-й цикл передбачає отримання ступеня магістра через 1 рік навчання і докторського (PHD) після одержання 1-го ступеня в університеті м. Антверпен та ступеня магістра, кандидата і доктора наук в Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука. Система обліку навчальної роботи ведеться у кредитах.

Для прикладу зупинимось на підготовці бакалаврів. Підготовка бакалавра з кінезотерапії у бельгійських колег здійснюється посеместрово, загальним обсягом 30 кредитів за семестр та 60 - за навчальний рік. Необхідні предмети навчання: анатомія (теоретична, практична, гістологія), базова кінезотерапія, спорт, хімія, фізика у першому семестрі та фізіологія, теоретична і практична анатомія, базова кінезотерапія, біомеханіка, психологія, практика - у другому. 10 з них відводиться кінезотерапії. Кінезотерапія - лікування рухами, шляхом використання індивідуально підібраних гімнастичних вправ, які направлені на відновлення функцій м'язів людини, зокрема з використанням спеціальних тренажерів. В основі - пасивні (різні види масажів) та активні (ЛФК) навантаження, індивідуально підібрані в залежності від ступеня фізичного стану пацієнта. Метою цього виду лікування є відновлення працездатності, корекція постави, загальнозміцнювальна дія на організм людини. Вирішальним в процесі лікування кінезотерапією є створення індивідуальних лікувально-коригуючих програм з урахуванням особливостей кожного пацієнта і супутніх захворювань. Кінезотерапія включає всі форми лікування рухом, крім того, вона визначає такий спосіб життя хворого, при якому вся його повсякденна фізична діяльність сприяє відновленню рухових розладів, що є у нього, і повинна включати рекомендації з побутової, трудової і соціальної адаптації хворого.

Кінезотерапія - (kinesitherapia - греч. kinesis - рух, therapia - лікування) - лікування активними і пасивними рухами, лікувальна гімнастика. При кінезотерапевтичній дії використовується великий підвид рухів, що позначаються як активно-пасивні, довільно-мимовільні, синергетичні, асистування, трюки, виконувані активно і пасивно, за допомогою кінезотерапевта або механотерапії. За допомогою певної техніки кінезотерапії «стирається» вся негативна інформація (м'язові і енергетичні блоки, затиски і ін.), залишена дією травмуючого чинника з рівня клітинної пам'яті і підсвідомості.

Дуже активно в Бельгії ведеться підготовка бакалаврів з ерготерапії (лат. *ergon* - праця, заняття; гр. *therapia* - лікування) - розділ клінічної медицини, що вивчає методи і засоби, спрямовані на поновлення рухової активності людей з обмеженими можливостями, здебільшого на розвиток практичних рухових функцій верхніх кінцівок. Застосовується й під час лікування дітей з дитячим церебральним паралічем (ДЦП), дорослих - із порушеннями периферичної нервової системи, переважно після травм спинного мозку, інсультів.

Використовуючи ігрові елементи і спеціально розроблені тренажери, ерготерапевти досягають виконання головного завдання тренувань - навчити пацієнта самостійно одягатися і роздягатися, харчуватися, дбати про особисту гігієну. Завдання ерготерапевта - не допустити обмеження життєдіяльності людини й зробити її якомога активнішою. Мету для втручання (чого людина хоче досягти найближчим часом) ставить пацієнт за участі ерготерапевта, котрий може оцінити можливість її реалізації. Спільно вони визначають етапи здійснення задуманого. Таким чином, пацієнт зацікавлений у досягненні поставленої мети, він - активний учасник терапії. Зазвичай ерготерапевт є членом міждисциплінарної команди, до якої входять фізичний терапевт, спеціальний педагог, соціальний педагог. Завданнями ерготерапевта, приміром, для дітей є навчання нескладним навичкам самообслуговування (одягання, роздягання, харчування, умивання тощо), розвиток дрібної моторики, позаякрукі беруть участь у процесі одягання, їжі, забавці з іграшками та іншій повсякденній активності. Для дитини з відставанням у розвитку важлива адаптація до навколишнього середовища, найперше до помешкання, зробити оточення в ньому доступним, починаючи від домашнього посуду (ложки, чашки) і закінчуючи розташуванням спеціальних пристосувань (поручнів у ванні, туалеті), ігрового простору тощо. Ерготерапевт також оцінює використання функціонального зору в побутових умовах (дитина з порушенням зору може не відрізнити маму від чужих людей, погано орієнтуватися в кімнаті, не грати з іграшкою через те, що погано її бачить, реагувати на зміну освітленості).

Ерготерапія посідає важливе місце в реабілітаційних програмах багатьох країн світу, широко застосовується в спеціалізованих санаторіях. На жаль, в Україні цей напрям практично не впроваджений в широку медичну й соціально-реабілітаційну практику. Тому впровад-

ження закордонного досвіду у цій сфері вселяє надію на зміни в організації охорони здоров'я, реабілітації інвалідів. Відмінною рисою ерготерапії є її міжпредметність. Вона об'єднує знання медицини, спеціальної педагогіки, психології, соціології, біомеханіки, ергономіки й інших спеціальностей, скеровуючи їх на щонайбільш можливе відновлення, компенсацію або формування здатності пацієнта до самостійного життя. Про такий фах, як ерготерапевт (у більшості країн Європи та Америки ця спеціальність існує десятки років), у нас мало хто чув. До речі, Всесвітня Федерація ерготерапевтів, що об'єднує більш як 50 країн, заснована ще 1952 року. Символічна її емблема: медичний жезл, обвитий змією і увінчаний крилами Фенікса. П'ять кілець символізують п'ять континентів.

У Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука забезпечується тісний зв'язок теоретичної підготовки майбутніх фахівців з їх практичною діяльністю в освітніх, спортивно-оздоровчих і лікувально-реабілітаційних установах і закладах, де вони набувають професійного досвіду, здійснюють волонтерську роботу, підвищують рівень спортивно-педагогічної майстерності. Кафедри факультету активно впроваджують технології навчання, які отримали міжнародне визнання, зокрема кредитно-модульну систему. Фахівці здоров'я повинні оволодіти знаннями, засобами і методами попередження хвороб, підтримання, збереження, відновлення і зміцнення здоров'я людини. Кафедра фізичної реабілітації тісно співпрацює з лікувально-профілактичними установами та реабілітаційно-відновлювальними центрами, залучає провідних фахівців - реабілітологів для здійснення навчально-виховної і науково-дослідної роботи із студентами. Враховуючи актуальність соціально-педагогічної роботи з людьми із особливими потребами і відповідної підготовки кадрів, факультет здоров'я для належного забезпечення теоретичного і практичного рівня готує майбутніх фахівців з адаптивної фізичної культури (на зразок ерготерапевтів). Відповідно до навчального плану студенти вивчають достатній обсяг дисциплін, які повною мірою забезпечують їх теоретико-методичну і практичну підготовку до ефективного здійснення адаптивного фізичного виховання людей з порушеннями опорно-рухового апарату, зору, слуху, інтелекту, а саме: теорія і методика адаптивної фізичної культури, адаптивна фізична культура і Спеціальні олім-

піади, корекційна педагогіка, особливості роботи з неповносправними людьми, основи загальної і часткової патології, спеціальна психологія і психопатологія, матеріально-технічне забезпечення адаптивної фізичної культури, соціальний захист інвалідів, часткові методики адаптивної фізичної культури, а також практика у спеціальних освітніх закладах та центрах інвалідного спорту.

Майбутній бельгійський спеціаліст з кінезотерапії, фізичний терапевт отримує більше базових знань з загальних предметів, вузькі спеціалізовані знання, а український з фізичної реабілітації в Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука - більш комплексні знання з реабілітації відхилень у діяльності різних органів і систем організму з допомогою лікувальної фізичної культури.

Важливе місце в обох вузах належить засвоєнню студентами різноманітних технік: релаксації, масажу, мануальних технік та ін. Більший наголос у навчанні бельгійських студентів здійснюється на попередженні моторних проблем, а в українських - на проведенні реабілітації після отриманих травм і захворювань. Вищі навчальні заклади обох країн активно співпрацюють з госпітальми, відновними центрами, центрами реабілітації, фітнесцентрами, спортцентрами. Викладачі обох шкіл мають змогу працювати у цих закладах, а також провідних практичних фахівців запрошують до роботи зі студентами, що позитивно впливає на професійний рівень підготовки майбутніх фахівців. Учені Вищої школи „Артезіс" м. Антверпен працюють та навчають студентів на більш сучасному обладнанні. Зокрема, цікавим є використання автоматизованих систем аналізу рухів, різноманітних платформ. Після закінчення навчання студенти м. Антверпен працюють, як і рівненські студенти, у школах, відновних центрах, спортивних, фітнесцентрах, центрах реабілітації. На відміну від українських, у бельгійських лікувально-профілактичних закладах (поліклініка, госпіталь) створені штатні одиниці для фахівців з реабілітації, роботодавець охоче приймає на роботу випускників університету.

Ніякі інші засоби і методи не в змозі замінити вправи кінезотерапії (ЛФК), тільки в результаті їх дії ми можемо відновлювати і удосконалювати фізичну працездатність, не піддаючи пацієнта ризику. Позитивні емоції, що виникають при заняттях фізичними вправами, відволікають від хворобливих переживань. Але найосновніше - ці

заняття формують у пацієнта психологію здорової людини, знімають страх перед фізичним навантаженням. Поступово життя пацієнтів, що займаються, стає повноціннішим і різноманітнішим. Людина починає відчувати свій організм, починає сама управляти рухом до здоров'я.

Сподіватимемось на запровадження у вищих навчальних закладах України підготовки ерготерапевтів. Звісно, на новачію треба чимало коштів. Але ж у стократ більше їх держава витрачає на утримання в інтернатах інвалідів, виплату їм пенсій. Певні, що краще допомогти людині з особливими потребами повернутись бодай частково до повноцінного життя, аніж часто-густо ставитися до неї, як до утриманця, тягара для суспільства.

Висновок. Отже, входження України в цивілізоване світове співтовариство неможливе без спрямування системи вищої освіти на забезпечення формування мобільних, конкурентноспроможних фахівців, які будуть користуватися попитом на ринку праці.

Порівняльний аналіз підготовки майбутніх фахівців показує важливість обміну досвідом, взаємозбагачення позитивними надбаннями обох вищих шкіл, що сприятиме розвитку міжнародного співробітництва у галузі освіти, впровадженню європейських норм і стандартів в освіті, науці, інтеграції до загальноєвропейського інтелектуально-освітнього і науково-технічного середовища та формуванню сучасних, високоосвічених, конкурентноспроможних спеціалістів здоров'я людини, фізичної реабілітації.

Література:

1. *Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна - Болонья - Саламанка - Прага - Берлін) / Упорядники: Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д., Грубінко В. В., Бабинії. - Київ - Тернопіль: Вид-во ТДПУ ім. Г. чатюка, 2003. - 52 с.*
2. *Модернізація вищої освіти і Болонський процес. Газета „Освіта України», № 60-61 від 10.08.2004р. - 24 с.*
3. *Bas Jacobs and Frederic van der Ploeg ""Guide lo reform of higher education: a European perspective". Economic Policy. Volume 21, issure 27, 2006, pages 535-592.*
4. *Simon Marginson and Gary Rhoaders. ""Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic". Higher education, Volume 43, N 3, 2002, pages 281-309.*

Л. А. ЗАВАЦЬКА, Ж. Г. СОТНИК,
*Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука*

**ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ
ЯК КРИТЕРІЙ КОНКУРЕНТНОСПРОМОЖНОСТІ ФАХІВЦІВ
В ГАЛУЗІ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ ТА СПОРТУ**

Анотація

У статті розглядаються фактори, які впливають на конкурентоспроможність спеціалістів фізичної культури, спорту і здоров'я людини на ринку праці.

Ключові слова: конкурентноспроможність, професійна компетентність.

Annotation

Factors, which influence on the competitiveness of Physical Culture, Sport and Health experts at the labour market, are analyzed in the article.

Keywords: competitiveness, professional competence

Постановка проблеми. Однією із вимог положень Болонського процесу є орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат: рівень готовності випускників до виконання професійних функцій, до реалізації професійних можливостей в умовах конкуренції на ринку праці. Знання й уміння випускників, засвоєні ними у вищих навчальних закладах, повинні творчо використовуватися у практичній професійній діяльності. Конкурентноспроможність майбутнього спеціаліста є показником якості вузівської підготовки, критерієм якої за рекомендаціями ЮНЕСКО є професійна компетентність.

Професійна компетентність, конкурентноздатність фахівця у зв'язку із світовими інтеграційними тенденціями, розвитком міжнародного освітнього простору, утворенням глобальної стратегії освіти людини виходить за межі однієї країни і стає актуальною міждержавною проблемою. В світі спостерігається інтеграція різних типів вищих навчальних закладів в науково-освітні мегаполіси, а також

об'єднання університетів з виробничими комплексами, що дозволяє сформувати базу для забезпечення рівня професійної підготовки, формування компетентного фахівця відповідно до сучасних потреб різних підприємств та установ.

Для країн, що входять до Болонського процесу, характерною є стратегія підвищених вимог до якості навчання та підготовки кадрів. У зв'язку з цим виникла потреба у визначенні чинників, які забезпечують підготовку конкурентноспроможного фахівця в галузі фізичної культури, спорту та здоров'я людини.

Конкурентноспроможність - це категорія економічна, за допомогою якої дається характеристика товару (послуг). Конкурентноспроможність спеціалістів можна визначати через поняття конкурентоспроможності товарів, так як на ринку праці спеціалісти є "продавцями" професійних знань, умінь та навичок і вони вступають у конкуренцію між собою за робочі місця [4].

Конкурентноспроможність товару - це характеристика, яка відображає його вигідні відмінності від товару-конкурента з боку задоволення відповідної потреби і суми витрат на її задоволення. Для визначення рівня конкурентноспроможності того чи іншого товару, а також для здійснення керівництва над підвищенням його рівня, необхідно визначити параметри конкурентноспроможності товару і виявити умови (фактори), для отримання товару високого гатунку.

Спеціаліст галузі фізичної культури і спорту буде конкурентноспроможним на ринку праці, якщо він матиме високий професійний статус, високу рейтингову позицію та користуватися попитом щодо надання своїх послуг.

Комплексним внутрішнім фактором конкурентноспроможності фахівця фізичної культури і спорту є його індивідуальні особливості та задатки, а також риси характеру, які дозволяють студенту оволодіти обраною спеціальністю. В якості зовнішніх факторів виступають середовище, де відбувається навчання, а також соціально-економічні умови, завдяки яким здобувається освіта, а саме, конкурентноспроможність спеціальності та вищого навчального закладу, конкурентноспроможність професійної підготовки [4].

Конкурентноспроможність спеціальності і вищого навчального

закладу залежить від відношення суспільства до конкретної професії і відповідності діяльності вузу сучасним вимогам щодо підготовки конкретних спеціалістів; матеріально-технічні та економічні умови навчання у вузі; рівень можливих доходів у майбутній професійній діяльності.

Конкурентноспроможність спеціальності вищих навчальних закладів залежить від попиту на них у суспільстві, кон'юнктури, від "моди" на ту чи іншу діяльність, а також від кількості аналогічних вузів. Для збереження та підвищення популярності спеціальностей галузі фізичної культури і спорту необхідно розширити профіль підготовки фахівців, що надасть їм можливість бути конкурентноспроможним на ринку праці.

Конкурентноспроможність професійної підготовки - це професійно-навчальні можливості, які надаються випускникам після завершення навчання у вузі, а також якість професійної освіти, що дозволить їм реалізувати ці можливості.

Критерієм якості підготовки випускників є професійна та особистісна компетентність. Формування професійної компетентності залежить від спектру представлених можливостей при виборі напрямку професійної підготовки: наявності та можливості засвоєння суміжних спеціальностей у вузі; самостійного підвищування або зміни кваліфікації.

Якість професійної підготовки безпосередньо впливає на конкурентноспроможність спеціалістів та оцінюється за наступними показниками:

а) якість знань, умінь та навичок, необхідних для ефективного здійснення педагогічної та управлінської діяльності в галузі фізичної культури і спорту;

б) якість особистості спеціаліста, що забезпечує йому формування професійної компетентності;

в) якість знань, вмінь та навичок соціально-професійного спілкування, набуття досвіду професійної діяльності, поведінки та спілкування.

Ринкова економіка вимагає від спеціалістів високої кваліфікації, що передбачає наявність необхідних спеціальних, соціально-гуманітарних і соціально-психологічних знань; здатності творчо підходити

до виконання своїх функцій, приймати неординарні рішення і нести за них відповідальність, здійснювати реалізацію нових конструктивних ідей; прагнення до гармонійного професійного та особистісного розвитку та здатності до самореалізації.

Конкурентноспроможність спеціаліста визначається якістю його особистості та його професійною діяльністю.

Відповідно, конкурентноспроможність випускника можна визначити через наступні узагальнені параметри:

1) техніко-технологічні: спеціальність і кваліфікація випускника, об'єм і якість загальних і професійних знань, умінь та навичок;

2) конструктивні: якості особистості спеціаліста, що забезпечують ефективну професійну діяльність;

3) естетичні: зовнішній вигляд, його культура спілкування, вихованість;

4) нормативні: відповідність всіх характеристик спеціаліста нормативним стандартам і суспільства як комплексного споживача професіональних послуг;

5) економічні: витрати на підготовку спеціаліста, в тому числі і його власні витрати на навчання (відповідність кількості витрат якості професіональної підготовки);

6) екологічні: володіння спеціалістом необхідними знаннями, вміннями та навичками, що дозволяють йому забезпечувати екологічну безпеку споживчих послуг;

7) соціально-організаційні: соціальна структура споживачів - чим ширше коло потенційних споживачів послуг даних спеціалістів, тим більше в них можливостей для працевлаштування і тим ширше діапазон вимог до самих спеціалістів.

Характеристику конкурентноспроможності товару, як якість, стосовно спеціалістів, можна розглядати з двох позицій. З однієї сторони, це критерій оцінки його підготовки та характеристики особистості (як показника рівня професійної підготовки), з іншої - основний фактор, що визначає конкурентноспроможність спеціаліста на ринку праці. С. А. Хазова [4] розглядає "якість" з позиції професійної компетентності спеціалістів та пропонує відповідну модель, яка характеризує конкретизовану компетентність фахівця з фізичної культури і спорту (Таблиця 1).

Таблиця 1

Модель конкретизованої компетентності спеціаліста
з фізичної культури та спорту

№ п/п	Група компетенцій	Відношення до професійної діяльності та характеристика	Сфера формування
1.	Соціально-особистісні компетенції	Характеризують загальногромадянські якості дорослої людини, її рівень культури та здатність	Формуються в циклі гуманітарних і соціальних дисциплін, в тому числі (іноземна мова, історія, правознавство, психологія та інші)
2.	Економічні та організаційно управлінські компетенції	Організація роботи колективу, планування роботи персоналу та ресурсів	Формуються на базі циклу економічних та управлінських дисциплін, а також спеціальних розділів психології
3.	Загальнонаукові (компетенції пізнавальної діяльності)	Професійно орієнтовані на всі основні групи напрямків підготовки (вчитель, тренер, організатор спортивно-оздоровчої діяльності); мають зв'язок з вирішенням пізнавальних завдань, пошуком нестандартних рішень; визначають фундаментальну освіту	Забезпечуються циклом природознавчих, наукових та математичних дисциплін, філософією, соціологією, основами науково-методичної діяльності, інформаційних технологій в галузі фізичної культури і спорту
4.	Загальнопрофесійні компетенції	Інваріанти до напрямків підготовки, що забезпечують готовність до вирішення загальнопрофесійних завдань	Формуються в циклі загальнопрофесійних дисциплін: анатомія, фізіологія, біохімія, біомеханіка, гігієна, спортивна медицина, лікувальна фізична культура, масаж, історія фізичної культури, психологія, педагогіка, теорія і методика фізичного виховання
5.	Спеціальні компетенції (професійні та функціональні знання та вміння)	Забезпечують належність підготовки спеціаліста згідно з напрямками підготовки; передбачають оволодіння алгоритмами діяльності щодо моделювання, проектування, науковим дослідженням	Формуються в циклі спеціальних дисциплін; технології спортивно-оздоровчої діяльності, спеціальні дисципліни спеціалізації

Поглиблюються міжнародні відносини, зокрема у сфері освіти. Процес міжнародного обміну "носіями" знань отримав назву міжнародної академічної мобільності. Попри бурхливий розвиток інформаційних технологій зв'язку, основним способом "постачання" знань через кордон є переміщення студентів та викладачів. Перед вищою освітою постали нові завдання - підготовка професійних кадрів, які зуміють ефективно працювати в умовах глобального ринку.

Відмінність у національних системах вищої освіти може стати справжньою перешкодою економічній глобалізації, а перехід до інформаційної економіки призводить до розширення специфічних вимог (комунікація, відповідальність, уміння працювати в команді, адаптованість) до майбутніх випускників університетів.

Як показує досвід, високі показники успішності не завжди гарантують конкурентноспроможність випускника на ринку праці. Формування власної відповідальності студента за майбутнє працевлаштування залежить від зусиль самого студента впродовж навчання у вищому навчальному закладі, а саме, від вміння себе організувати, налаштувати на отримання необхідних теоретичних знань та практичної підготовки.

С.Д. Резник зазначає [3], що зусилля студента базуються на факторах стратегічної та тактичної поведінки. До стратегічних факторів формування конкурентноспроможності студента відносяться:

1. Постійне прагнення бути успішним влюбій ситуації і справах.
2. Набуття навичок організації діяльності впродовж навчання.
3. Засвоєння майбутньої спеціальності на молодших курсів.
4. Постійна турбота про підвищення власної репутації в суспільстві.
5. Вміння налагоджувати контакти з людьми, комунікабельність.
- 6 Вміння планувати і реалізовувати плани в особистому житті га професійної діяльності.
7. Підвищення особистої працездатності.

До тактики поведінки студента впродовж навчання відносяться: інтенсивне засвоєння технологій навчання у вузі на першому курсі; особиста організованість; наявність та застосування системи пла-

нування власних справ, знання техніки такого планування; прагнення бути кращим при вирішенні певних завдань.

У формуванні конкурентноспроможності фахівця фізичної культури, спорту і здоров'я людини важливого значення на наш погляд має власний приклад випускника та його ставлення до свого здоров'я, залучення різних груп населення до систематичних занять фізичної культури і спорту, до здорового способу життя.

Висновки.

1. Конкурентноспроможність фахівця фізичної культури, спорту і здоров'я людини залежить від зовнішніх та внутрішніх факторів. До зовнішніх факторів відносяться соціально-економічні чинники, рівень розвитку інфраструктури, потреба у фахівцях на ринку праці, відповідність фахової підготовки у вищих навчальних закладах європейським освітнім стандартам; до внутрішніх факторів - власне ставлення студента до своєї майбутньої професії впродовж навчання у вузі, його професійна та особистісна компетентність, орієнтація на професійну самореалізацію.

2. Професійна компетентність є пріоритетним чинником конкурентноспроможності фахівця на ринку праці, яка залежить від особистісних якостей та рівня професійної підготовки, готовності до творчої реалізації своїх можливостей.

3. На підвищення конкурентноспроможності випускників галузі фізичної культури і спорту впливають глобалізаційні процеси у світі, функціонування та розвиток сфери фізичної культури, внесення змін у напрямки підготовки фахівців, академічна мобільність, доступність освітніх технологій і програм, готовність до впровадження сучасних систем оздоровлення різних груп населення.

Література:

1. Дем'янчук А.С., Яницька О.Ю. *Організація навчального процесу за кредитно-модульною системою в університеті.* - Рівне: Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, 2006. - 74с.

2. Завацкая Л.А. *Образование, как фактор обеспечения конкурентноспособности государства//Актуальные проблемы совре-*

менности: сборник научных статей. - М. Национальный институт бизнеса, 2008. - С. 274 - 280.

3. Резник С.Д. Пути повышения конкурентоспособности студентов и выпускников высших учебных заведений на рынке труда. [http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99990199_West_innov_2006_1\(7\)/27.pdf](http://www.unn.ru/pages/issues/vestnik/99990199_West_innov_2006_1(7)/27.pdf)

4. Хазова С. А. Показатели конкурентоспособности как критерий профессиональной компетентности специалистов по физической культуре и спорту. <http://www.adygnet.ru/konfer/konfifk2006/soob/3/3Hazova.htm>

Вікторія ЗАВАЛЬНЮК,
*аспірант кафедри педагогіки
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
ім. акад. Степана Дем'янчука*

ПЕДАГОГІЧНІ ІДЕЇН.-Л. ЦИНЦЕНДОРФА

Анотація

У статті досліджуються педагогічні погляди Ніколауса-Людвіга Цинцендорфа, однієї з найвпливовіших постатей пієтичної педагогіки Німеччини XVIII ст., зокрема суть процесу виховання, поняття „природи” людини, „природної людськості”, „дитячості” та природного розвитку дитини.

Ключові слова: виховний процес, природа людина, природна людськість, дитячість, природний розвиток дитини.

Аннотация

В статье исследуются педагогические взгляды Николауса-Людвига Цинцендорфа, одной из наиболее влиятельных личностей пиетической педагогики XVIII ст.: суть воспитательного процесса, понятия „природы” человека, „естественной человечности”, „детскости” и естественного развития ребёнка.

Annotation

This article deals with the pedagogical points of view of Nikolaus-Ludwig Zinzendorf, one of the most significant persons of the pietistic Pedagogic of Germany of the 18th century. This article investigates the core of the educational process, the conception of person's nature, notions of person's nature, „natural humanity”, „childishness” and child's natural development.

Актуальність дослідження. З приєднанням України до Болонського процесу та загальноєвропейського освітнього простору зростає зацікавленість до кращих надбань європейської та світової педагогіки, що протягом століть сприяли розвитку та формуванню гармонійної, духовно та культурно багаті особистості та виховували людину з вільним демократичним світоглядом, яка з повагою ставиться до світових духовних та культурних надбань. Однією з найвпливовіших

постатей пієтичної педагогіки XVIII ст. був граф Ніколаус-Людвіг граф фон Цинцендорф, вагомим внеском якого є поширення засад християнського вчення у заснованих ним євангельських громадах та загальноосвітніх закладах. Саме його погляди були покладені в основу педагогічної концепції Євангельського Братського Союзу Німеччини, освітня діяльність якого визначалася заснуванням та функціонуванням навчально-виховних закладів різних типів у Європі, Північній Америці, Азії, Африці та Російській імперії. Виховання дітей в дусі християнської моралі є важливим питанням розвитку сучасної системи виховання в Україні, тому актуальним завданням сьогодні є дослідження, вивчення та узагальнення найкращих зразків роботи з виховання дітей у дусі християнської моралі та перенесення їх на національний ґрунт.

До освітньо-педагогічної діяльності Н. Цинцендорфа та Євангельського Братського Союзу Німеччини, починаючи з XVIII ст. зверталось чимало дослідників: Б. Бекер (B. Becker), В. Ербе (W. Erbe), Е. Мейер (E. Meyer), Й. Мюллер (J. Müller), Г. Райхель (G. Reichel), М. Вебер (M. Weber), Й. Герде (J. Gerde), Г. Вайль (H. Weil), Г. Кітель (H. Kittel) та інші. Проте ці роботи, багатьом з яких понад сто років, потребують значних доповнень із урахуванням нових наукових відкриттів.

Завданням нашого дослідження є вивчення педагогічних ідей Н. Цинцендорфа: суті процесу виховання, понять „природи” людини, „природної людськості”, „дитячості”, природного розвитку дитини.

Ще під час перебування у навчально-виховних закладах Август-Германа Франке (1710-1716 рр.) Н. Цинцендорф заснував спілку „Гірчичне зерно”. Членами спілки були юнаки, що як і Цинцендорф прагнули змінити світ на краще. Створення такої спільноти стало реакцією на занадто суворі закони, що регламентували перебування юнаків у „Сирітському Домі” А. Франке. Юнаки прагнули більш тісного спілкування між однолітками, тому зустрічалися у маленьких групах однодумців, щоб „послужити справі Христа, міцно триматися християнського вчення, сприяти благополуччю та добробуту інших [6]”. Діяльність групи ґрунтувалася на принципах толерантності й добровільності та повинна була бути ідеалом християнської моралі, доброчесності та благородства. Власне Цинцендорф регламентує

діяльність у спільноті „Гірчичне зерно" як початок своєї зовнішньої діяльності: „Мені було приблизно десять років, коли я так сильно хотів поділитися принципами мого життя з іншими товаришами, що вирішив організувати невеличку спілку... [7]“. Після завершення навчання у педагогічній А. Франке Цинцендорф продовжує свої педагогічні спроби, наставляючи своїх товаришів по службі, „даючи поради там, де вони відхилялися від правдивого шляху [8]“. Завдання свого життя вбачав у „праці над іншими", щоб „показати їм справжні шляхи християнства [9]“.

Цинцендорф вважав, що людський розвиток певним чином упорядкований, а суть виховання полягає у тому, щоб дотримуватись цього порядку. У наведеному твердженні криється питання пошуку нового порядку життя та призначення людини. Питання про сутність та призначення людини набуває актуальності у час середньовічної аморальності, безладу та розпусти. Мету своєї педагогічної діяльності Цинцендорф обґрунтовує так: „У світі має стати краще, але це може статися лише тоді, якщо людина повернеться до себе самої, до своєї „природної людськості [5]“. На думку Цинцендорфа, через тягар турбот й проблем людина не може зрозуміти своє основне призначення, свою справжню людську природу. Тільки Христос може допомогти зрозуміти чисту природу і призначення людини. У зверненні до особи Христа Цинцендорф вбачає не стільки релігійне дійство, скільки конкретну можливість для людства знайти себе, зрозуміти свою природу, позбавитися усілякого безладу, змінити своє життя на краще. Трактуючи позитивні зміни у житті людини, Цинцендорф використовує термін „природна людськість“.

Цинцендорф не вживає вислів „природа людини", а частіше оперує термінами „природної людини" або „природного устрою людства". Обидва поняття не можна тлумачити однозначно. Вчений протиставляє поняття „природного", „духовному", „народженому згори" і саме цим регламентує себе справжнім послідовником пієтичного вчення. Так, на початку своєї діяльності Цинцендорф протиставляє „природних людей" „людям християнської громади", характеризуючи так тих, хто, на його думку, ще не увійшов у сім'ю віруючих.

Пізніше він звертається до „природного" як до педагогічної категорії: під природним визначає просте, невдаване, щире. „Природною" людиною педагог називає таку людину, яка сприймає і розуміє

порядок речей таким, яким він є. „Якщо хтось має просте, щире серце, яке дає змогу йому сприймати речі такими, які вони є, той - простий та відвертий перед Богом [2]“. Прикладом щирості та відвертості Цинцендорф вважає особу Христа. Він вказує на те, що „Христос жив простим життям, мав прості думки, і все Його життя було спрямованим на допомогу людям [10]“. Щирість та відвертість є для Цинцендорфа найважливішими чеснотами та дарунком Божим, оскільки без цих природних якостей людина не може принести плід служіння й самовідданої праці у житті.

Ще одним вагомим поняттям педагогічної концепції Цинцендорфа є поняття „дитячості“. Дитина живе наївно і просто, керуючись почуттями, в гармонії з собою та навколишнім середовищем, має природне інтуїтивне світосприйняття. „Чеснота дитини полягає в її простоті, наївності, утісі, відкритості та простоті“, так характеризує вчений єство дитини. Проте як тільки дитина починає сумніватися, тривожитися, порівнювати себе з іншими, ставати себелюбною, вона вже більше не дитина, оскільки назване вище свідчить про початок у процесу дорослішання. Саме у цей час надзвичайно важливим є збереження дитячої простоти та щирості і до Бога, і до людей [3].

Копи дитина природно виходить із стану дитячої наївності, важливим є усвідомлення природності, дитячості та простоти життєвих ідеалів: безпосередності у житті, відкритості та простоти у стосунках з людьми та правильного ставлення людини до Бога. Так, повчаючи підлітків, Цинцендорф говорить: „Збережіть дитячу простоту, дитяче блаженство, чистоту, добре єство, будьте смиренними та відкритими, не бійтесь і не турбуйтеся, будьте вдячними [4]“. У цих словах - основна принципова світоглядна позиція, яка уможливилася добрі стосунки між людьми та у суспільстві. Позицією відкритості та простоти протиставляється Цинцендорф будь-якому вихованню, яке вже у найменшому віці намагається обмежити природний розвиток дитини через певний зовнішній вплив. Підтримуючи природність та простоту розвитку дитини він стає прихильником „вільного і благородного виховання [11]“.

Цинцендорф виступає проти пієтичної концепції виховання, відповідно до якої дитині нав'язувалась певна форма поведінки. Він заперечує проти стереотипного мислення пієтистів, які стверджували, що дотримуючись певних зовнішніх норм поведінки й образу мислення

можна досягти змін у характері людини. Думки Цинцендорфа про природний розвиток людини стали справжнім переворотом у християнській, зокрема пієтичній педагогіці, оскільки вчений акцентує на важливості не стільки форми вираження себе, скільки природного розвитку, щирості й простоти. Він констатує, що Бог сприймає дитину такою, якою вона є, до Спасителя можна звертатися „чи ти добрий, злий, святий чи грішний, радісний чи печальний, він може тебе сприйняти й вмістити [1]“.

Для називання щирого сприйняття дійсності Цинцендорф вживає поняття „здоровий глузд“ або „*bon sens*“. Використовуючи поняття „здоровий глузд“, він протиставляє його раціональному мисленню, підкреслюючи неможливість опанування законів природи, а також і Бога, лише за допомогою людського розуму, а тому великого значення надає надприродному. Лише поєднуючи людський розум та духовно-душевні сили можливо досягнути людське життя. Людина повинна просити у Бога „ясності розуму“ та „простоти серця“, оскільки усі проблеми людства полягають у тому, що люди втратили щирість, простоту, любов, доброзичливість та, відповідно, й силу чинити добро. Людина, яка приймає таке трактування, досягає повноти й весь уклад життя, стає захищеною від пихи, гордовитості та зарозумілості. У щирому сприйнятті життя, на думку Цинцендорфа, криється таємниця гармонії між активністю та пасивністю, спонтанністю та поміркованістю. Таким чином, не тільки життя окремої людини зазнає упорядкування, але й упорядковується життя усієї спільноти.

Цинцендорф протиставляє себе моральному занепаду свого часу. Під час виступу на синоді 1747 р. він говорить, що своє завдання та завдання Братського союзу вбачає у тому, щоб „зносити турботи усіх, слугувати людським серцям та звільнити їх від омани й викривлених шляхів [11]“. Основне зло людства, на його погляд, полягає у невігластві та надмірності. Люди тому роблять себе найнещаснішими істотами, бо, маючи навіть надлишок усього, не можуть тим задовольнитися, постійно вигадуючи собі нові фантазії. Цинцендорф пропонує повернутися до простоти Євангелія, вказуючи на те, що у такому разі людина стане стійкою, бадьорою, урівноваженою, негордовитою істотою. У цьому порядку людина знайде гармонійну рівновагу своїх внутрішніх сил і, відповідно, задоволеність.

Цинцендорф вважає, що природа людини не містить в собі ані

злого, ані доброго характеру, а тому найбільшого значення надає вихованню дитини протягом життя. Саме цим його погляди суттєво відрізняються від поглядів перших пієтичних педагогів, для яких вирішальним було питання про природжену зіпсовану сутність людини, а також від положень раціоналіста Ж.-Ж. Руссо, який обстоював думку природної непогрішності дитини. Для педагогіки Цинцендорфа ні позиція вродженого гріха, ні позиція вродженої безвинності не є вирішальною. Педагог бачить дитину в реаліях її існування, де є місце і доброму, і злому. Цинцендорф не заперечує проти зіпсованої людської природи, стверджуючи, що в дітях, навіть у найкращих, є зле начало, навіть якщо їх цьому злу ніхто й не вчив, оскільки зло передбачено їх природою. Водночас таке розуміння не перешкоджає вченому говорити про те, що діти - це Божі створіння, їх треба любити, благословляти, і вони мають перебувати у цьому блаженному стані. Дитину треба сприймати такою, як вона є, найважливішим для Цинцендорфа залишається виховний процес, завдячуючи якому будь-яка дитина, незалежно від її спадковості та природних даних, може змінитися на краще.

Отже, у сприйманні дитини з усім її позитивом та негативом, застосуванні гуманістичних методів виховання, доброзичливості та щирого ставлення до учнів, розуміння життя у всіх його реаліях й полягає для Цинцендорфа суть процесу виховання, що і має забезпечити природний розвиток дитини.

Література:

1. *Archiv der Herrnhuter Brbder Gemeinde zu Herrnhut. Ausz. Ev. 5. - 3.04.1744. - S. 206.*
2. *Archiv der Herrnhuter Brbder Gemeinde zu Herrnhut, Jungerhausdiarium. - 9.04.1756.*
3. *Archiv der Herrnhuter Bruder Gemeinde zu Herrnhut, Jungerhausdiarium, - 14.01.1760.*
4. *Archiv der Herrnhuter Bruder Gemeinde zu Herrnhut, Jungerhausdiarium, - 4.03.1758.*
5. *Uttendrfer O. Chhstliches Lebensideal - Gnadau, 1940-S. 121*
6. *Zinzendorf N. Gesellschaft der Bekenner Christi // Freywillige Nachlese. - Frankfurt, 1740. - S. 614-616.*
7. *Zinzendorf N. Geschichte der verbundenen Bruder // Zeitschrift*

fur Bradergeschichte. - 1912. -6Jg.- S. 91-112.

8. Zinzendorf N. *Attici Wallfahrt durch die Welt, Mai 1719 bis November 1720. -Archiv der Herrnhuter Bradergemeine zu Herrnhut. - HSR20A6.*

9. Zinzendorf N. *An Henriette von Gersdorf - Archiv der Herrnhuter Brbdergemeine zu Herrnhut. - 13.12.1719 - R 20 B 22b.*

10. Zinzendorf N. *Homilien aber die Wundenlitanei. - Herrenhaag, 1747.*

11. Zinzendorf N. *Barbysche Sammlungen: alter und neuer Lehrprincipia, Sitten-Lehren und den vorigen und itzigen Gang der Oeconomie Gottes und ihrer Diener illustrierender Stakke - Barby 1760 - S. 20.*

I. ЗАРУБІНЬСКА,
*кандидат педагогічних наук, доцент
Київського національного економічного
університету імені Вадима Гетьмана*

ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ ДО ПОДОЛАННЯ КРИТИЧНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ ЯК СКЛАДОВА ФОРМУ- ВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Анотація

У статті обґрунтовується актуальність формування соціальної компетентності студентів як умова входження України до європейського освітнього простору. Розглядається підготовка студентів до подолання критичних життєвих ситуацій як складова формування соціальної компетентності та аналізується природа критичних ситуацій, їх особливості та характерні риси.

Аннотация

В статье обосновывается актуальность формирования социальной компетентности студентов как условие вхождения Украины в европейское образовательное пространство. Рассматривается подготовка студентов к преодолению критических жизненных ситуаций как составляющая формирования социальной компетентности, анализируется природа критических ситуаций, их особенности и характерные черты.

Annotation

Actuality of social competence of students formation as a condition of Ukraine's joining European educational aria is considered. Preparing students for productive coping with problematic situations in their life as a structural unit of social competence formation, nature of such problematic situations, their peculiarities and characteristics are researched.

Підвищення якості освіти є однією з актуальних проблем не тільки для України, але й для всієї світової спільноти. Як зазначається у «Плані дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до

2010 року», сучасні стратегії України спрямовано на подальший розвиток національної системи освіти, адаптацію її до умов соціально орієнтованої економіки, трансформацію та інтеграцію в європейське і світове освітнє співтовариство. Відбувається стрімка переорієнтація оцінки результату освіти з понять «підготовленість», «освіченість», «загальна культура», «вихованість» на поняття «компетентність». Відповідно, впроваджується компетентнісний підхід у освіті.

Починаючи з самміту в Бергені 2005 року, де наша країна приєдналася до Болонського процесу, вища освіта України значною мірою залучається до реалізації його положень на всіх рівнях. Болонський процес передбачає і певну термінологічну уніфікацію. Це стосується і таких термінів як компетенція та компетентність.

Метою запровадження компетентнісного підходу є формування та розвиток ключових компетентностей особистості.

На сьогоднішній день не існує єдиного списку таких ключових, над предметних компетентностей, які обов'язково мають стати об'єктами педагогічного впливу. Однак, аналіз їх списків, запропонованих як рядом вітчизняних дослідників так і представників європейських країн, свідчить проте, що певні компетентності беззаперечно включаються до усіх переліків. Саме такою компетентністю є компетентність соціальна.

Соціальну компетентність ми розглядаємо як інтегровану характеристику особистості, сукупність певних якостей, здібностей, соціальних знань та вмінь, переживань, емоційно-ціннісних орієнтацій, переконань особистості, які надають можливість індивіду активно взаємодіяти з соціумом, налагоджувати контакти з різноманітними групами та індивідами, а також брати участь у соціально-значущих проектах та продуктивно виконувати різні соціальні ролі.

Разом з вміннями продуктивно співпрацювати з різним партнером в групі та команді, виконувати різні ролі та функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими; застосовувати технології трансформації та конструктивного розв'язання конфліктів, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання; спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій; визначати мету комунікації, зас-

тосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміти емоційно налаштовуватися на спілкування з іншими соціальна компетентність передбачає вміння прогнозувати виникнення проблемної ситуації та володіння конструктивними методами її попередження та додання.

Саме тому актуальним завданням педагога вищої школи є формування готовності студентів до подолання життєвих критичних ситуацій. Це завдання передбачає, в першу чергу, вивчення природи таких ситуацій та їх родових особливостей.

Отже, вданій статті ми розглянемо природу критичних ситуацій, їх особливості та характерні риси, що дасть нам можливість, в подальшому, розробити продуктивні стратегії їх подолання.

Критична ситуація, в самому загальному вигляді, визначається як ситуація неможливості, тобто така ситуація, в якій суб'єкт постає перед неможливістю реалізації внутрішніх необхідностей свого життя (мотивів, цінностей, установок, сподівань та ін.) (Ф.Є.Василюк) [2]

Сучасна психологічна наука пропонує чотири ключових поняття, якими можна описати критичні ситуації: стрес, фрустрація, конфлікт та криза.

Стрес визначається як неспецифічна реакція організму людини на ситуацію, яка вимагає більшої чи меншої функціональної перебудови організму, яка відповідає даній ситуації. Важливо мати на увазі, що будь-яка нова життєва ситуація викликає стрес, однак не кожна з них є критичною. Критичні ситуації викликаються дистресом, який переживається як горе, нещастя, виснаження сил та супроводжується порушенням адаптації, контролю, перешкоджає само актуалізації особистості [6].

Фрустрація класично визначається як стан, викликаний двома складовими: наявністю сильної вмотивованості досягти мети з одного боку та перешкоди, яка стоїть на заваді цьому, з іншого. Перешкодами досягнення мети можуть бути зовнішні та внутрішні причини різного характеру: фізичні, біологічні, психологічні, соціо-культурні, матеріальні.

Міра вираженості фрустрації може бути різною та залежить від багатьох факторів. Визначальними часто є такі: стать, вік, характер мети, структура особистості, зовнішні обставини.

Результатом фрустрації є зміна поведінки особистості. Перш за

все може спостерігатися втрата вольового контролю за поведінкою та, як наслідок, її деградація (від дивних моментів у поведінці до її яскраво вираженого девіантного характеру). Часто спостерігається зниження мотивації досягнення мети, відмова від неї як результат переключення на іншу або втрата її актуальності.

Конфлікт як критична психологічна ситуація передбачає наявність у людини досить складного внутрішнього світу. Досить часто причини, які породжують конфлікт не є самоочевидними, зрозумілими для людини. Вони не є безумовною забороною, «табу» та завжди переплетені з власне умовами проблемної ситуації. За умов конфлікту саме свідомість має співвіднести цінність мотивів зробити між ними вибір, знайти компромісне рішення.

З критичною ситуацією ми маємо справу тоді, коли суб'єктивно неможливо ні вийти з даної конфліктної ситуації, ні знайти рішення, яке б задовольнило людину.

Криза характеризує стан, спричинений проблемою, що стоїть перед людиною, якої вона не може уникнути та яку не може розв'язати за короткий час та звичним способом. Прикладом такої ситуації може бути несподівана втрата роботи, зміна соціального статусу.

Звичайно виділяють два типи кризових ситуацій. Підставою для класифікації є можливість, яку вони залишають для людини щодо їх вирішення.

Криза першого типу - це серйозне потрясіння, яке все ж зберігає певну можливість виходу на попередній рівень життя. Наприклад, людина, яка втратила роботу чи розлучилася з близькою людиною, має шанс знову її знайти, залагодити стосунки або вдруге одружитися.

Ситуація другого типу - власне криза - безповоротно перекреслює всі життєві замисли, залишаючи єдиний вихід з ситуації, що склалася - модифікацію самої особистості та її життєвого смислу.

Однак класична психологічна класифікація критичних життєвих ситуацій, згадана вище, на сучасному етапі потребує певного доопрацювання та уточнення. До цієї проблеми в свої дослідженнях звернулися такі науковці як Ф. Василюк, Л. Анциферова, Т. Титаренко, Л. Сохань, І. Єрмаков, С. Семічовта інші.

На думку Т. Титаренко, типологія критичних ситуацій має такий вигляд: емоційно складна, проблемна, критична, кризова, екзистен-

ціальна, термінальна [7]. **Емоційно складна ситуація**, яка також позначається у різних дослідників термінами утруднена, ситуація повсякденних неприємностей, ситуація важких життєвих умов, - це значуща для особистості ситуація, що спрямована до емоційно-мотиваційної сфери і передбачає необхідність переживання як процесу. З такою ситуацією людина зазвичай більш-менш успішно справляється самостійно. Знань та вмінь, необхідних для подолання такої ситуації, як зазначає у своїй статті Є. Варбан, людина набуває кількома шляхами: методом спроб та помилок, шляхом самоосвіти - роботою на випередження, поєднання власного життєвого досвіду переживання різноманітних життєвих ситуацій з теоретичними узагальненнями та практичними рекомендаціями психологів-дослідників.

Проблемна ситуація виникає, як правило, у певній діяльності людини: навчальній, виробничій, бізнесовій, особистому житті, не поширюючись на решту сфер життєдіяльності та не впливаючи вирішальним чином на самооцінку особистості, locus контролю, рівень самоповаги, ставлення до власного життя та самого себе.

За умов виникнення такої ситуації людині часто потрібна допомога ззовні, бо власного досвіду, стандартних, типових способів розв'язання ситуації вже не достатньо або вона ними просто не володіє.

Критична ситуація - це утруднені, конфліктні, складні, суб'єктивно несприятливі життєві обставини, які потребують перегляду головних життєвих стратегій, внесення коректив у життєвий сценарій.

Кризова ситуація вимагає перегляду життєвого сценарію як такого, початок «нового життя», апробацію нової форми самореалізації.

Екзистенціальна ситуація виникає під час переживання такої глибокої кризи, коли тимчасово втрачається сенс існування і людина опиняється перед вибором між життям і смертю.

Термінальна криза, як зазначає Т. Титаренко, виникає вже за межею екзистенціального вибору, коли людина знає про свою приреченість і може лише впливати на якість останнього відтинку життя, який залишився [7].

Усі виокремлені типи критичних життєвих ситуацій суб'єктивно переживаються як необхідність реконструкції ставлення до себе, до власного минулого, сьогодення та майбутнього. Порушується спонтанність буття, зростає відчуття внутрішнього та зовнішнього хаосу,

втрачається структурованість життєвого світу.

Кожну з вищеназваних ситуацій, залежно від обставин виникнення та перебігу, можна розглядати як окремо взяті, а починаючи з критичної та закінчуючи термінальною – як послідовні стадії несприятливого поглиблення, розгортання життєвої кризи.

З точки зору Р. Ахмерова доцільно виокремити так звані біографічні кризи. Дослідник вважає, що різні варіанти життєвої кризи зумовлені певними недоліками уявлень особистості про свою життєву програму. Він обґрунтовує такі різновиди біографічних криз: криза нереалізованості, криза спустошеності та криза безперспективності [1].

Криза нереалізованості виникає тоді, коли з тих або інших причин в особистості, в картині її життєвого шляху майже відсутні реалізовані зв'язки подій життя, коли людина не бачить або недооцінює своїх досягнень, успіхів. Вона вважає, що в її минулому не було суттєвих подій, які б були користі сьогодні та в майбутньому.

Таку кризу може зумовити дійсна відсутність таких подій, нове соціальне середовище, де опинилася людина, яке вона цінує і де не цінують її досвіду, статусу, кваліфікації, підготовленості, ситуація, коли людина обіймає нижчу посаду, ніж працівник менш досвідчений та кваліфікований.

Криза спустошеності виникає за ситуації, коли з певних причин у суб'єктивній картині життєвого шляху особистості не досить чітко репрезентовані актуальні зв'язки, що ведуть від минулого та сьогодення в майбутнє. І, незважаючи на те, що людина усвідомлює наявність у собі на даний момент важливих, значущих досягнень в неї немає якихось конкретних цілей, які були б важливі для неї в майбутньому.

Причиною такого стану може бути певна душевна втома після довготривалої важкої роботи, навіть після успішного завершення важливого та тривалого проекту, досягнення високого рівня професіоналізму.

Криза безперспективності виникає за ситуації, коли у свідомості особистості відсутні чіткі уявлення про потенційні зв'язки подій, проекти, плани, мрії про майбутнє, тобто розмитість, нечіткість життєвого сценарію особистості.

Залежно від критерію, вибраного для класифікації, кризові ситу-

а ції можуть бути згруповані як такі:

За критерієм детермінованості:

- Кризи, спричинені інтрапсихічними факторами;
- Кризи, спричинені ситуаційними факторами (або зовнішні та внутрішні).

За критерієм складності:

- Прості кризи, викликані однією подією в певній сфері життєдіяльності;

- Багатовимірні кризи, які торкаються майже всіх аспектів індивідуального життя.

За критерієм результативності:

- Конструктивні;
- Деструктивні.

За діяльнісним критерієм:

- Криза операційного аспекту життєдіяльності («не знаю як жити далі»);

- Криза мотиваційно-цільового аспекту: («не знаю, для чого жити далі»);

- Криза смислового аспекту: («не знаю навіщо взагалі жити далі»).

Також життєві кризи особистості можуть бути класифіковані за критеріями тривалості, вікового періоду їх переживання та іншими.

Усі критичні ситуації від порівняно легких до найскладніших вимагають від людини різної внутрішньої роботи, певних умінь щодо їх подолання та адаптації до них. Можна також стверджувати, що все життя людини може розглядатися як історія подолань різного роду критичних ситуацій та дає багато прикладів їх успішного розв'язання. Його характер залежить, перш за все, від рівня інтелектуального розвитку особистості та її ставлення до оточуючого світу та самої себе.

Життєва криза може бути різної глибини і мати кілька стадій чи рівнів, проходження яких має певні особливості.

Так, Т. Титаренко обґрунтовує ці стадії переживання критичної життєвої ситуації: поверхневу, середню та глибоку [7].

Перша стадія характеризується тим, що залежно від типу особистості, особистісних ресурсів, минулого досвіду, конкретної життєвої ситуації, форми переживань можуть бути досить різноманітним. На-

приклад, у одних зростає тривожність, в інших- дратівливість, хтось відчуває апатію та байдужість. Спільне одне - незадоволення звичним перебігом подій, власним життєвим ритмом, своєю активністю, працездатністю, контактами з людьми, конкретними подіями. Втрачається внутрішня збалансованість та зростає напруженість.

Друга стадія переживання критичної життєвої ситуації характеризується, передусім, появою страхів, пов'язаних з майбутнім: «Не знаю, як жити далі», «Як жив досі, уже не можу, а якось по-іншому не вмію». Людина переживає безсилля перед конкретною ситуацією чи перед життям у цілому. Усе виходить з-під контролю, навіть у дрібницях.

Під час переживання кризи середньої стадії, доводить Т. Титаренко, людина не лише відмовляється від цілей, які ставила раніше, вона розчарована власними вміннями, звичними засобами досягнення цих цілей. Важливими симптомами цієї стадії є порушення сну, апетиту, хронічна втома, пригнічений настрій, а часто і агресивність.

Третя - найглибша стадія кризи, супроводжується почуттям безнадійності, відсутності сенсу існування. Власне минуле сприймається як суцільна помилка, яку вже неможливо виправити. Втрачається здатність планувати майбутнє, звужуються життєві перспективи. Відбувається руйнація найважливіших життєвих цінностей, які поки що немає чим замінити. Гостро переживається власна неповноцінність. Можуть виникати суїцидальні думки та наміри [7].

Традиційно розрізняють чотири типи діяльності щодо подолання критичних життєвих ситуацій: гедоністичний, реалістичний, ціннісний та творчий.

Так, у гедоністичному типі ігнорується сам факт наявності проблеми. Людина формує та підтримує ілюзію благополуччя та збереження порушеного змісту життя. Таке ставлення можна розглядати як захисту реакцію інфантильної свідомості.

Підґрунтям реалістичного типу є механізм терпіння, тверезого ставлення до того, що відбувається. Людина сприймає реальність того, що сталося, пристосовує свої потреби та інтереси до нової життєвої ситуації та нового смислу життя.

Ціннісний тип переживання критичних ситуацій визнає наявність такої ситуації, але відмовляється від пасивного сприйняття удару

долі. Так, вибудовується новий зміст життя. Людина при цьому осмислює життя в загальному плані, виокремлює в ньому істинно значуще, набуває «життєвської мудрості».

Іншим типом переживання критичних ситуацій є творчий, або поведінка сформованої вольової особистості, яка в критичних ситуаціях зберігає здатність свідомо і самостійно шукати вихід з ситуації, що склалася, завдяки соціальному досвіду.

Усі згадані вище типи подолання критичних життєвих ситуацій є ідеальними та в реальному житті в чистому вигляді практично не зустрічаються. Реальний процес подолання частіше за все поєднує кілька типів або їх варіантів. При цьому важливу роль відіграє домінуючий тип.

Т. Титаренко пропонує свій набір типів, або способів психологічного подолання - ставлення до критичних ситуацій. Вона обґрунтовує такі різновиди: ігноруюче ставлення, перебільшуючи, демонстративне, волюнтаристське та продуктивне ставлення. Кожен з них має свою специфіку.

Ігноруюче ставлення перекликається в вищеописанім гедоністичним типом переживання.

Перебільшуюче ставлення тотожне паніці. Спостерігається постійне перебільшення значущості подій чи явищ та їх трагічності.

Люди, для яких характерне демонстративне ставлення до критичних ситуацій, постійно підкреслюють, що саме їхня ситуація найгірша, Головна мета такої поведінки - привернути до себе увагу, викликати співчуття, тощо.

Волюнтаристське ставлення дослідник описує як подвійне заперечення дійсності. Людина не приймає реальності з одного боку та не визнає недостатності власних ресурсів для подолання такої ситуації.

Людина з продуктивним ставленням до кризи пам'ятає про схожі обставини у власному житті, не втрачаючи надії поступово впоратися з ними. Продуктивне ставлення до кризи поєднує реалістичне, ціннісне та творче, описані у вищезгаданій класифікації. Воно передбачає володіння людиною набором стратегій подолання критичних життєвих ситуацій. Залежно від конкретної життєвої ситуації використання цих стратегій може бути досить гнучким, різнобічним, тоді як чотири попередні ставлення до кризи передбачають опанування

переважно однієї стратегії переживання, не завжди адекватної щодо стану людини чи характеру ситуації.

Отже, в результаті нашого дослідження можна зробити висновок проте, що успішне подолання критичної життєвої ситуації пов'язане не тільки з вірою людини в саму себе та ефективністю її функціонування, але й з специфікою та вимогами самої критичної ситуації, яку необхідно розв'язати. Першим же кроком в діяльності подолання такої ситуації є її ідентифікація, що дає нам можливість вибудувати в успішну стратегію подальших дій.

Аналіз обґрунтованих у статті видів критичних життєвих ситуацій, свідчить про те, що залежно від критерію класифікації одна й та ж сама критична ситуація може розглядатися у складі різних груп, що дає нам більш детальну картину та дозволяє розглянути її з різних сторін, а отже вибудувати успішну стратегію її подолання.

Література:

1. Анцыферова Л.И. *Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита* // Психологический журнал, т. 15. - 1994. - №1. - С. 3-18.
2. Василюк Ф. Е. *Психология переживания*. - М.: 1984. - С. 31 -49
3. Гоймак Л.П. *Резервы человеческой психики: Введение в психологию активности*. - М., «Политиздат», 1987. - 286 с
4. Донченко Е.А., Титаренко Т.М. *Личность: конфликт, гармония*. - К.: Политиздат Украины, 1989. - 175 с.
5. Овчинникова О. В. *О классификации состояний психической напряженности*. — В кн.: Материалы III Всесоюзного съезда общества психологов СССР. М., 1968, т. III, вып. 1, с.228-230.
6. Селье Г. *Стресс без дистресса*. — М.: Прогресс, 1979. — 125 с.
7. Титаренко Т.М. *Повсякденна психологічна травматизація: психологічна допомога та самопомога* // Життєві кризи особистості: Наук.-метод. Посібник: У 2 т. /Заред.:Л.В. Сохань, І.Г Єрмакова та ін. - К.: ІЗМН, 1998. -Ч. 1.- С. 160 - 185.

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРИНЦИПИ
ЗАСТОСУВАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ПІДХОДІВ
ПРИ ВИВЧЕННІ ПОДАТКОВОГО МЕНЕДЖМЕНТУ**

Анотація

Стаття розглядає принципи впровадження інноваційних методів навчання у підготовку (перепідготовку) спеціалістів для сфери економіки і підприємництва у світлі ідей Болонського процесу. Запропоновано конкретну методику проведення тренінгового заняття з дисципліни „Податковий менеджмент”.

Аннотация

В статье рассматриваются принципы внедрения инновационных методов обучения в подготовку (переподготовку) специалистов в сфере экономики и предпринимательства в свете идей Болонского процесса. Предложено конкретную методику проведения тренингового занятия по дисциплине «Налоговый менеджмент».

Annotation

In the article the principles of introduction of innovative studies methods in preparation of specialists for the economy sphere and enterprise in the light of Bologna process are analyzed. The concrete method of training lesson in discipline «Tax management» is proposed.

Процеси глобалізації торкнулися різних сфер діяльності суспільства, в тому числі - Європейської системи освіти. Стратегія створення єдиного Європейського освітнього і наукового простору потребують реалізації Україною ідей Болонського процесу та впровадження таких освітніх систем, які б сприяли реалізації основних завдань соціально-економічного та культурного розвитку суспільства.

Особливе місце у підготовці фахівців займає економічна освіта, головною парадигмою якої є „розуміння того, що розвиток економічної сфери суспільства значною мірою зумовлений характером життєді-

яльності людини, її світоглядом, соціально відповідальною поведінкою, ...глобалізацією міжнародних економічних та фінансових зв'язків, формуванням інформаційного суспільства, в якому знання і соціальна відповідальність стають головними чинниками життєдіяльності людини" [2].

Стан сучасної економічної освіти в Україні зумовлений необхідністю переходу до нових засад формування та розвитку економічних знань, шляхів практичної переорієнтації економічної освіти на нові принципи і механізми, у вивченні та застосуванні новітніх тенденцій світового розвитку освіти, обґрунтованого поєднання зарубіжних технологій із досягненнями національної освіти в процесах інтеграції у європейський та світовий освітянський простір.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показує, що проблема удосконалення процесу навчання у світлі принципів Болонської конвенції по - новому розглядає підготовку висококваліфікованих спеціалістів, знання та практичні навички яких забезпечать високу конкурентоспроможність на світовому ринку праці. Сучасні тенденції освіти зумовлені поширенням світової торгівлі, зростанням економічних, комерційних, торговельних контактів між країнами, розвитку міжнародного бізнесу та розростанням транснаціональних корпорацій. Світовий і європейський ринки праці потребують спеціалістів високого рівня, навчання яких повинно здійснюватися за більш уніфікованими програмами підготовки. Тому країни Європейського союзу визначають спільну концепцію єдиних стандартів навчання і надають важливого значення методам та шляхам підвищення ефективності викладання та навчання, зокрема економічних дисциплін [6].

Вирішення цієї проблеми потребує особливої уваги до розробки та впровадження в економічну освіту інноваційних технологій навчання з використанням -тренінгових програм.

Широкий інтерес вітчизняних і зарубіжних фахівців до означених проблем виявив моніторинг останніх досліджень: розвитку теоретично-методологічної бази та практики тренінгу присвячені праці К.Рудестама, Е.Берна, В.Г.Кременя, М.Ф.Степко, Ю.Ємельянової, І.Аттватера, Є.Мелібруда, А.Ситнікова, О.Прутченкова, І.Вачкова, С.Дерябо [3]. Питаннями використання тренінгів у вітчизняній економічній освіті займаються Л.Безсонова, О.Руденко, О.Ковальчук, Н. Бутенко, М. Артюшина, І. Балягіна, М.Радченко, А.Павленко, К.Копняк, С.Степова, В.Копняк, О.Аксьонова [3-5].

Останнє десятиліття в Україні здійснюється процес комплексного реформування усієї системи вищої освіти, та бізнес-освіти зокрема. В цьому контексті все більш актуальними стають питання удосконалення навчального процесу та трансформації його форми з класичного академічного стилю у форму інтерактивного інноваційного навчання з використанням елементів економіко-математичного моделювання, ділових ігор, навчальних тренінгів, тренінг-семінарів.

Тренінг сьогодні є незамінним елементом системи навчання і розвитку персоналу в будь якій організації. Адже тренінг - це навчання, запланований освітній процес, що опирається на досвід людини, атакождопускає, що присутні на тренінгу люди, крім отримання нової інформації, мають можливість відразу ж використовувати її на практиці, покращувати власні навички, виробляючи нові на підставі власного досвіду.

Тренінгова форма навчання базується на партисипаторному підході - тобто на методиці участі. Це означає, що всі присутні є активними учасниками процесу навчання, тому студенти можуть поділитись й обмінятись між собою своїми знаннями і проблемами, а також разом шукати оптимальне рішення.

Перевага інтерактивної методика тренінгової програми ґрунтується на переконанні, що студенти навчаються ефективніше утих випадках, коли:

- забезпечені первинними практичними навичками вирішення складних проблем;
- цінують власні знання і можливості, які покладають в основу нової інформації;
- можна поділитися власним досвідом і проаналізувати його у комфортній атмосфері;
- існує можливість вчитися, здійснюючи практичні дії;
- проводять конструктивні дискусії, розвиваючи вміння розуміти інших людей;
- можна краще зрозуміти не тільки своїх колег, але й самих себе, змушуючи замислитися над власними недоліками і прогалинами в знаннях;
- можна навчитися етики поведження та правил комунікації.

Організація навчання в рамках тренінгу здійснюється шляхом використання та поєднання вмінь, досвіду кваліфікованих викладачів-тренерів і дієвих та ефективних інтерактивних тренінгових методів:

міні-лекцій, „мозкового штурму”, вправ, роботи в малих групах, обговорення, рольових ігор, роботи в колі, роботи в парах, презентації, анкетування, рухавок, індивідуальної роботи, а також проведення лекцій, практичних занять.

Основною метою тренінгових технологій, що впливає з означення їх особливості, є активізація власних зусиль кожного учасника, сприяння підвищенню не тільки рівня знань, але й практичних навичок.

Програма тренінгу побудована таким чином, що надана інформація закріплюється через практичні вправи. Різноманітність методів, що використовуються в інтерактивних тренінгах, пояснюється особливостями сприйняття людини. Людина запам'ятовує: 10% прочитаного, 20% з того, що чує, 30% побаченого, 50% почутого та побаченого, 80% того, що проговорила, 90% - того, що проговорила та зробила (а таку можливість надає саме тренінг).

На відміну від традиційних форм навчання - лекцій, практичних занять, семінарів, які за своєю формою, змістом, суттю, способом подання інформації, контролем знань орієнтуються на засвоєння студентом поданого матеріалу і правильну відповідь в межах теми - тренінг орієнтується на пошук навичок і умінь на основі поданої інформації. Під час тренінгу задіюються усі потенційні якості студента: набуті знання з різних предметів, самостійність практичного вирішення проблеми, право вибору моделі поведінки, прийняття рішення, здатність працювати в команді, лідерські якості, інше. Проте, під час тренінгів часто використовуються і традиційні форми навчання: міні-лекції, елементи практичного заняття та ін [1].

Особливої уваги заслуговує той факт, що саме під час тренінгу студенти мають можливість змодельювати практичні ситуації на конкретних підприємницьких структурах, розробити стратегію розвитку підприємства, щоб отримати позитивні результати його діяльності.

Наприклад, проведення тематичного тренінгу „Оптимізація податкового менеджменту на підприємстві” здійснюється в рамках вивчення дисципліни „Податковий менеджмент” для студентів 5 курсу спеціальності „Фінанси”. Тренінг має за мету розглянути і оцінити застосування різних схем оподаткування для „Віртуального бізнесу” на моделі конкретної підприємницької фірми (так званого „Віртуального підприємства”) від моменту її заснування до моменту підведен-

ня підсумків діяльності за умовний період.

У процесі тренінгу студенти повинні створити підприємство, обравши ту чи іншу організаційно-правову форму, розробити бізнес - план його діяльності, провести розрахунок очікуваних результатів при різних умовах оподаткування.

Максимальна наближеність тренінгового заняття до реальних умов управління підприємством ґрунтується на використанні чинного нормативно-правового забезпечення фінансово-господарської діяльності фірми. Усі фінансові і бухгалтерські розрахунки, складання фінансової і податкової звітності здійснюється на основі нормативно-встановлених методик та за допомогою реальних звітів, з використанням комп'ютерних програм (1-С Підприємництво, Бест- звіт), що дає можливість значно розширити можливості студентів у досягненні поставленої мети та виконанні поставлених завдань.

Тренінг проводиться у вигляді розв'язання студентами комплексної підприємницької задачі і призначений для практичного навчання студентів прийомам і діям, пов'язаним з створенням, плануванням, організацією, управлінням, фінансуванням, оподаткуванням підприємства.

Завдання тренінгу:

- використовуючи міжпредметні зв'язки, пов'язати інформацію і знання з дисциплін менеджмент, маркетинг, бухгалтерський облік, фінанси підприємств, оподаткування підприємств з виконанням завдань при створенні „віртуального бізнесу”,
- навчити студентів здійснювати постановку поточних і стратегічних завдань, обґрунтовувати прийняті рішення, проводити розрахунки, здійснювати оформлення засновницьких, звітних та поточних фінансових документів при моделюванні підприємницьких процесів і господарських операцій;
- надати студентам досвіду роботи в групі, колективі, виконання керівних та підлеглих ролей;
- вийти на якісно новий рівень використання інформаційних технологій та систем в процесі підготовки спеціалістів.

Проведення тренінгу відбувається за строго регламентованим узагальненим планом, кожній позиції якого відводиться певний проміжок часу. Хоча під час тренінгу можуть виникати побічні питання, слід зосереджуватися, в основному, на чіткій програмі тренінгу і по-

рядку денному, оскільки відволікання і брак часу не дадуть змоги виконати усі поставлені завдання.

Тренінг умовно можна розділити на чотири основні блоки. Перший блок: „Організаційно-правові форми здійснення підприємницької діяльності в Україні та умови реєстрації” містить теоретичне обґрунтування започаткування та організації діяльності фірми (вибір організаційно-правової форми „віртуального бізнесу”, умови державної реєстрації, оформлення спеціальних дозволів і ліцензій, податкова реєстрація). Його мета - розширити обізнаність студентів щодо можливості здійснення легальної підприємницької діяльності. Другий блок - розробка бізнес-ідеї, підготовка бізнес-плану. Мета - набути навичок у пошуку та виборі бізнес-ідеї, визначити структуру підприємницької концепції. Третій блок: практичний тренінг, який полягає в моделюванні господарської діяльності фірми, розрахунків доходів і витрат, податків і зборів. Саме під час цього етапу студенти повинні зробити порівняльні розрахунки результатів діяльності „створеного” підприємства за умов застосування різних форм оподаткування (загальна система оподаткування для юридичної особи, загальна система оподаткування для юридичної особи - платника ПДВ, спрощена система оподаткування або оподаткування малого бізнесу без створення юридичної особи) та обрати оптимальну систему для даного варіанту бізнесу. Оскільки розрахунки покажуть, що при різних системах оподаткування студенти отримають різні фінансові результати, то на цьому етапі доцільно повернутися до першого блоку тренінгу і перевірити правильність вибору організаційно правової форми „віртуального бізнесу” на основі отриманих фінансових результатів діяльності (чистого прибутку). Четвертий блок: оформлення та презентація бізнес-проектів та обраної системи оподаткування, які обговорюються всіма студентами, вказуються позитивні і негативні моменти.

Таким чином, розкриті методологічні аспекти організації тренінгових форм навчання у процесі економічної освіти та розглянуті питання значущості бізнес-тренінгів у професійній підготовці майбутніх економістів свідчать про їх ефективність і дієвість, оскільки засвоєння в обстановці, що моделюється ґрунтується на осмисленні (рефлексії) засвоюваної діяльності. При цьому моделюється не тільки предметно-змістовний, а й соціально - психологічний бік навчання. На особливу увагу заслуговує і те, що під частренінгових програм

комплексно використовуються знання і інформація з багатьох дисциплін, що сприяє підготовці універсального спеціаліста, здатного пристосовуватися до різних сфер економічної діяльності в майбутньому і, використовуючи універсальні принципи, засвоєні під час тренінгу, розвивати широкий спектр власних потенційних можливостей.

Висока якість підготовки сучасного фахівця забезпечується поєднанням фундаментальних та спеціальних знань із практичною підготовкою. Для наповнення цих процесів сучасними підходами і змістом треба: вжити заходів щодо створення необхідних умов для розробки та впровадження нових форм практичної підготовки через впровадження у навчальний процес навчально - тренінгових програм, бізнескурсів (також і для неекономічних спеціальностей), індивідуальних завдань, що розвивають практичні вміння та навички студентів.

Для інтеграції у світовий освітній простір та приєднання України до Болонського процесу необхідно підвищуючи ефективність і якість міжнародної діяльності українських вищих навчальних закладів, розширити експорт освітніх послуг, створити систему взаємодії національних та міжнародних освітніх асоціацій, організацій з питань впровадження єдиних підходів до змісту, тривалості, структури і критеріїв якості освіти; вжити заходів щодо адаптації навчального процесу відповідно до норм міжнародної практики [2].

Література:

1. Аксьонова О. В. Методика викладання економічних дисциплін . навч. посіб. для викл. і студ. /О. В. Аксьонова; Київ. нац. екон. ун - т ім. Вадима Гетьмана. - Київ: КНЕУ, 2006. - 707 с.
2. Концепція розвитку економічної освіти//Вища школа. - Київ. - 2003. - № 4-5.
3. Ковальчук О. та ін. Тренінгові технології навчання з економічних дисциплін 7/ Київ. нац. екон. ун - т ім Вадима Гетьмана. - Київ : КНЕУ, 2007/kneu.kiev.ua.
4. Копняк К.В. та ін. Використання комп'ютерних тренінгів в системі професійної підготовки бізнес-кадрів/old. state.gov. sumy. ua.
5. Сучасні тренінгові технології навчання ведення бізнесу/ Під заг. кер. Павленка А. Ф.//Київ. нац. екон. ун-т ім. Вадима Гетьмана. - Київ : КНЕУ, 2007/kneu.kiev.ua.
6. Budzowski Klemens. Ekonomiczne problemy hendlu mignarodowego, Krakow, 2008.

Галина КОЗЛАКОВА,

*доктор педагогічних наук, професор,
Інститут вищої освіти АПН України,*

Майя СМІРНОВА,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Кримський економічний інститут КНЕУ
імені Вадима Гетьмана*

НАВЧАЛЬНИЙ ПОСІБНИК ЯК ЗАСІБ ОРГАНІЗАЦІЇ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ З ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Анотація

У статті розглянуто роль спеціалізованого навчального посібника як засобу організації ефективної самостійної роботи з іноземної мови студентів економічного ВНЗ. Обґрунтовано структуру, методiku побудови, види та зміст професійно орієнтованих завдань, форми і види організації навчальної роботи та контролю знань за його допомогою.

Аннотация

В статье рассматриваются роль и функции специализированного учебного пособия как средства организации эффективной самостоятельной работы по иностранному языку студентов экономического вуза. Описаны и обоснованы структура, методика построения, виды и содержание профессионально ориентированных заданий, формы и виды организации учебной работы и контроля знаний с использованием материалов учебного пособия.

Annotation

The work is devoted to the role of the specialized textbook for the independent work as a means of arranging effective independent work of economics university students in the course of studying a foreign language. It describes and grounds the structure, methods, types and contents of vocational exercises, shows the forms and types of the work and knowledge control with the help of it.

У сучасних умовах стрімкого розвитку інформаційної бази науки і техніки, швидкого накопичення та оновлення інформації вища шко-

ла має приділяти велику увагу організації та виробленню навичок самостійної роботи студентів (CPC).

Виходячи зі структури будь-якого дидактичного процесу, що складається з трьох взаємозв'язаних і взаємопроникаючих компонентів: мотиваційного, власне пізнавальної діяльності того, хто навчається, та управління цією діяльністю, можна стверджувати, що ефективність самостійної пізнавальної діяльності студентів багато в чому залежить від організації цієї діяльності та організації управління нею. Це означає необхідність створення зовнішніх умов CPC відповідно до їх індивідуальних особливостей задля досягнення головної мети - формування самостійності як риси особистості студентів. Перед викладачем також постає завдання щодо створення адекватного організаційно-методичного забезпечення CPC. Таке забезпечення слугуватиме засобом непрямого управління самостійною роботою студентів та розвиненню їх самостійності. Таким чином, задача викладача полягає у тому, щоби забезпечити студентів відповідними навчальними матеріалами, які б управляли їх самостійною роботою та сприяли розвитку навичок самостійної роботи над вивченням навчального матеріалу.

Здійснений нами аналіз досліджень за проблемою «Організація самостійної роботи студентів» уможливорює висновок проте, що необхідні умови ефективного впливу на організацію самостійної позааудиторної діяльності студентів економічного профілю з іноземної мови можна визначити так: створення мотиваційної основи позааудиторної діяльності; широке застосування різнорівневих професійно-орієнтованих завдань для CPCP та наступний аналіз результатів їх виконання; упровадження системи позааудиторної роботи на основі використання сучасних гнучких педагогічних технологій, що поєднують науково обґрунтовані індивідуальні й колективні форми роботи; індивідуалізація професійного навчання з урахуванням рівня підготовки кожного студента [1]. Поки що не вирішеною є проблема розроблення і впровадження технології організації CPC засобами комплексного застосування інформаційних і методичних засобів.

В рекомендаціях науково методичних конференцій КНЕУ [2, с. 245] зазначено, що одним з пріоритетних напрямів активізації діяльності кафедр щодо комплексного навчально-методичного забезпечення навчального процесу в університеті «має стати підготовка на-

вчально-методичного посібника для самостійного вивчення дисципліни». Насамперед це стосується нормативних дисциплін бакалаврського освітньо-кваліфікаційного рівня, впровадження сучасних, зокрема комп'ютерних технологій організацій навчання, які ураховують потреби і перспективи підготовки висококваліфікованих фахівців-економістів. Проте завдання адресного і комплексного здійснення організаційно-методичного забезпечення СРС і створення чіткої системи контролю за її результатами поки що вирішено не повністю.

Навчальний посібник при вивченні іноземної мови виконує особливу роль. Він не тільки надає теоретичний матеріал і вправи, але і визначає напрям і обумовлює хід усього навчально-виховного процесу. Для того, щоби навчальний посібник став ефективним засобом управління самостійною пізнавальною діяльністю студентів при вивченні іноземної мови, він за структурою і змістом має ґрунтуватися на таких загально дидактичних принципах, як науковість, доступність, послідовність, активність, свідомість і самостійність, систематичність, адаптивна спрямованість (урахування індивідуальних особливостей), поступового ускладнення матеріалу, єдності теорії з практикою. Необхідно також враховувати, що за допомогою навчально-методичного посібника на матеріалі певної дисципліни мають формуватися вміння і навички трьох видів: а) предметні; б) загально-інтелектуальні (прийоми розумової діяльності); в) навички навчальної діяльності, самоосвіта.

До змісту, структурної побудови і оформлення навчального посібника висувуються особливі вимоги, викликані специфікою цілей навчання конкретної дисципліни, зокрема іноземної мови в немовному ВНЗ. Оскільки основна мета оволодіння іноземною мовою полягає в досягненні високого рівня професійної мовленнєвої комунікації, тобто здобуття нової професійно значущої корисної інформації в усному, письмовому мовленні і при читанні, то висувається вимога інформативно-мовленнєвого характеру навчальних матеріалів у всіх аспектах процесу навчання та урахування специфіки профільюючих спеціальностей немовного ВНЗ.

Професійно значуща інформація, представлена в навчальному посібнику, виступає як чинник, регулюючий і спрямовуючий процес навчання. Метою мовленнєвої діяльності стає задоволення потреби особистості в професійній інформації. Мовленнєві дії є частиною

пізнавальної і загальної діяльності.

Таким чином, нами визначено, що сучасний навчальний посібник для самостійної роботи з іноземної мови має бути комплексом навчальних матеріалів, організованих у певну методичну систему відповідно до конкретних задач і умов навчання. Метою навчального посібника з іноземної мови стає формування умінь самостійної пізнавальної діяльності, умінь студентів з різних видів мовленнєвої і професійної діяльності.

Ми користувалися цими положеннями при розробці навчального посібника «Import/Export Business» [3], який має забезпечувати: 1) формування навичок і вмінь самостійної роботи; 2) розширення і поглиблення знань зі спеціальності «Міжнародна економіка»; 3) вдосконалення навичок мовленнєвої і професійної діяльності.

Навчальний посібник призначено для самостійної роботи студентів IV курсу спеціальності «Міжнародна економіка» з дисципліни «Ділова англійська мова». Великий обсяг матеріалу, обмежена кількість навчальних годин, виділених на практичні заняття з іноземних мов, та інші фактори актуалізують проблему створення навчального посібника для СРС при вивченні ділової іноземної мови, що стає засобом управління самостійною пізнавальною діяльністю студентів і професійно спрямованого вивчення іноземної мови.

Посібник «Import/Export Business» розраховано на студентів, які мають просунутий рівень володіння іноземною мовою і прагнуть розвивати свої навички розуміння, відбору, оброблення інформації з англомовних текстів економічної тематики, розуміють необхідність удосконалення навичок професійної мовленнєвої діяльності і поглиблення лексико-граматичної бази.

Цей посібник є засобом для самостійного збагачення теоретичних і практичних знань студентів в галузі зовнішньоекономічних і зовнішньоторговельних зв'язків. Тексти, що представлено в посібнику, характеризують економічні процеси на світовому ринку. В них даються практичні поради і рекомендації щодо успішного ведення операцій імпорту-експорту, правильного оформлення супровідної фінансової і транспортної документації.

Оскільки основою самостійного вдосконалення у процесі безперервної самоосвіти майбутніх економістів-міжнародників є вміння та навички цілеспрямованої діяльності щодо набуття нових знань, ос-

новною задачею ми вважаємо формування вмінь і навичок самостійної роботи з інформацією. Компонентами такої самостійної роботи є підбір матеріалів з проблеми, що цікавить, оброблення інформації, її фіксація для подальшого використання, а також застосування одержаної інформації на практиці.

Виходячи з творчих можливостей студентів навчальні завдання (вправи) до самостійної роботи, які представлено в навчальному посібнику, можна поділити на **пізнавальні** завдання для осмислення значення мовних одиниць і **комунікативні** завдання, що вимагають творчого застосування мовних знань і навичок в мовленнєвих ситуаціях (пізнавальні завдання, скеровані на формування потенційного запасу мовних засобів, і пізнавальні завдання, скеровані на сприйняття значення або сенсу прочитаного).

Навчальний посібник «import/Export Business» дозволяє здійснити перехід від пізнавальних завдань до комунікативних і комунікативно-пізнавальних, від повністю сформульованих завдань до частково сформульованих, від алгоритмічних до пошукових. У такій ієрархії навчальних завдань перед бачаться поступове підвищення рівня самостійності студентів у навчальній діяльності.

За ступенем самостійності можна виділити такі завдання, які розв'язують студенти у процесі самостійної роботи з навчальним посібником: 1) завдання, що скеровані на наслідування заданого із зовні зразка; самостійне виконання в межах заданого зразка; самостійне доповнення зразка, заданого із зовні; 2) група завдань, що передбачають дії без опори на зразок і вимагають високого ступеня самостійності в плануванні і відборі матеріалу, мобілізації з метою смислового наповнення власного повідомлення.

З кожним етапом з ускладненням завдань відбувається ускладнення пізнавальної і мовленнєвої діяльності студентів, і таким чином, прояв різного ступеня самостійності, різного рівня самостійної діяльності (відтворюючого, перетворюючого, творчого) при їх виконанні. Незважаючи на те, що межа між рівнями самостійності умовна, співвідношення між ними необхідно враховувати для вдосконалення, планування, організації і контролю СРС. Визначена послідовність подання завдань сприяє формуванню самостійності, виробленню вмінь поповнювати знання і застосовувати їх з різним ступенем самостійності, що, у свою чергу, відповідає рівням оволод-

іння знаннями [4].

На основі вище вказаних етапів засвоєння мовленнєвого матеріалу і рівнів оволодіння знаннями в навчальному посібнику будується порядок пред'явлення завдань до самостійної роботи. У студентів виробляється алгоритм самостійного навчання, який включає визначення об'єктів засвоєння і послідовності їх засвоєння.

Розв'язання задач, поставлених в завданнях різного рівня, вимагає виконання послідовності підзадач. Ступінь складності кожної задачі залежить від кількості її підзадач та умов, що підлягають урахуванню під час розв'язання задачі, а також від необхідності виявляти ці умови самостійно. У процесі розв'язання алгоритмічних задач (підзадач) студенти знайомляться та засвоюють способи їх виконання. Тому виконання вправ у певній послідовності може служити засобом організації самостійної роботи з оброблення текстового матеріалу, опанування прийомів самостійної роботи, тобто формування орієнтовної основи дії. Орієнтування полягає в набутті знань про професійну діяльність і застосуванні цих знань до результативного виконання.

Отже, навчальний посібник є засобом управління самостійною роботою, що будується з урахуванням особливостей застосування алгоритмів функціонування і управління діяльністю студентів. Студенти у своїй самостійній діяльності діють за алгоритмом функціонування, поки їм не знадобиться допомога викладача. Викладач використовує алгоритм управління при виникненні ускладнень. Алгоритми пошуку є допоміжними алгоритмами для розв'язання задач з неповною інформацією, ґрунтуючись на дії за такими алгоритмами розвивають у студентів здібності до самостійного вироблення способів дії у процесі виконання завдань певної складності і невизначеності, здатності до організації творчого пошукового мислення.

На наш погляд, навчальний посібник «Import/Export Business» дає можливість здійснювати управління виконанням самостійної діяльності студентів у процесі її планування (отримання знань про всі її компоненти: предмети, продукти, засоби, дії) і контролю (перевірки відповідності виконання до орієнтовної основи дії).

Організація контролю знань. Оскільки періодичний контроль за якістю засвоєння і корекція помилок є засобом управління процесом навчання, а самоконтроль є способом організації управління са-

мостійною пізнавальною діяльністю, ми враховували ці положення під час організації контролю засобами навчального посібника. Завдання посібника дозволяють здійснити поточний зворотний зв'язок у вигляді самоконтролю і контролю з боку викладача.

У процесі самоконтролю не тільки відбувається реєстрація і оцінка студентом своєї діяльності, але її корекція (виявлення значних і незначних помилок у виконуваній діяльності і зміна порядку їх усунення, тобто регулювання і виправлення). Аналізуючи, оцінюючи і регулюючи власну діяльність, студент поглиблює, уточнює теоретичні знання, визначає успішність або неуспішність самостійних дій, забезпечує управління оволодінням мовним і мовленнєвим матеріалом, перевіряє правильність і ефективність тих або інших способів діяльності.

Вирішуючи названі педагогічні задачі, самоконтроль як компонент самостійної діяльності виконує усі функції, властиві контролю навчання, а саме: навчаючу, діагностичну, корегувальну, управлінську, оцінюючу, перевірочну, виховну і розвиваючу функції.

Самоконтроль в роботі з навчальним посібником «Import/Export Business» може бути реалізований у всіх його видах. Індивідуальний контроль виконується шляхом звірення з текстом, перекладним або тлумачним словником (при пошуку еквівалентів, синонімів, заловненні пропусків у реченнях, перекладі речень, тлумаченні понять, підборі дефініцій). Студентам пропонується відповісти на запитання для самоконтролю, які орієнтовано на відновлення раніше засвоєних знань, їх відтворення і пошук нових знань, фактів, їх аналіз та інтерпретацію (проблемних питань), які сприяють розвиткові активності і самостійності.

Для корегування виконання складніших завдань другої групи, що вимагають трансформації наявних знань та індивідуального пошуку, можна задіяти взаємоконтроль і контроль з боку викладача. Правильність виконання завдання оцінює або студент-партнер (при взаємоконтролі), або студенти (групи або курсу) у процесі групового професійного спілкування - обговорення питань і розв'язання проблем, пов'язаних з професійною діяльністю.

«Роботу в парах» ми вважаємо одним зі способів інтенсифікації СРС (зокрема тих студентів, що мають слабку мовну підготовку), що розвиває навички самоконтролю і взаємоконтролю, сприяє здійснен-

ню зворотного зв'язку та індивідуального темпу навчання.

Груповий самоконтроль може здійснюватися в аудиторних заняттях, на консультаціях, або на науково-практичних конференціях при обговоренні вузько професійних проблем. Такий вид контролю, на наш погляд, надає більш широкі можливості, ніж індивідуальний, для самостійних висновків, узагальнень, розвитку критичного мислення. У процесі групового контролю здійснюється взаємодія, тобто спільна діяльність студентів з пошуку істини. Взаємодія припускає обмін знаннями і діями (взаємний контроль, взаємна корекція, оцінка, взаємне стимулювання, сумісне прийняття рішень тощо).

Такі форми контролю стимулюють самостійну роботу студентів, спонукають до творчої діяльності, дозволяють оцінити ефективність її організації, зокрема сформованість умінь і навичок оперувати фаховою терміносистемою, обсяг умінь і навичок спілкування іноземною мовою, навички самостійної роботи, рівень готовності студентів до розв'язання професійних завдань і виконання функцій, передбачених кваліфікаційними вимогами. Вибір конкретних форм контролю здійснюється, виходячи зі змісту, мети і складності завдань.

У процесі самостійної роботи з навчальними матеріалами посібника «Import/Export Business» студенти відтворюють послідовні етапи процесу навчання, під час яких виявляються ті або інші функції навчального процесу:

- усвідомлення цілей і задач навчання: на цьому етапі навчальний посібник виконує мотиваційну функцію;
- ознайомлення з новим матеріалом: інформаційна функція здійснюється разом з мотиваційною, оскільки новизна є основою інтересу і мотивом подальшої діяльності;
- закріплення матеріалу відбувається у процесі виконання тренувальних вправ: тренувальна функція;
- контроль і оцінка результатів: корегувальна, контролююча функції, мотиваційна функція (виходячи з формули «успіх спричиняє за собою новий успіх»).

На всіх етапах навчальний посібник організує самостійну діяльність студента за структурою, логікою, способами викладення матеріалу, постановкою задач і контрольними завданнями, координує діяльність викладача і студентів з метою досягнення цілей навчально-виховного процесу. Виховні функції виявляються в тому, що

студенти привчаються працювати самостійно, оволодівають прийомами самостійної діяльності, внаслідок чого виникає прагнення і вміння самостійно поновлювати знання, потреба в самоосвіті, формується самостійність як риса особистості. Робота з посібником сприяє розвитку логічного мислення студентів, удосконаленню таких розумових операцій, як зіставлення, синтез, аналіз, узагальнення тощо, розвитку уваги, пам'яті, уяви тощо.

Експертна оцінка навчального посібника. З метою визначення функціональної значущості навчального посібника «Import/Export Business» нами застосовано метод колективної експертної оцінки. Викладачам кафедри мовознавства Кримського економічного інституту КНЕУ (8 експертів) запропоновано оцінити значущість таких функцій (чинників) посібника: 1) інформаційно-освітньої; 2) орієнтаційно-спрямовуючої; 3) організаційно-координуючої; 4) мотиваційно-стимулюючої; 5) виховної; 6) розвиваючої; 7) тренувальної; 8) контрольно-корегувальної.

Використовувалися математико-статистичні методи для оброблення даних експертного оцінювання та одержання узагальнених експертних оцінок, які ґрунтуються на ранжируванні, тобто розташуванні чинників у порядку зменшення оцінюваної властивості з метою визначення їх відносної значущості. Експерти розташували досліджувані функції (чинники) відповідно до власного інтуїтивного уявлення про їх значущість. При цьому кожному з чинників кожен експерт поставив у відповідність деяке число натурального ряду — ранг. Найбільше значущий з погляду експерта чинник одержав ранг 1, а якнайменше переважний — ранг 8.

На підставі даних опитування всіх експертів складено зведену таблицю, так звану матрицю рангів. Визначивши результуючий ранг кожної функції посібника (сума рангів по стовпцях), вкажемо місця, зайняті даними функціями посібника в результаті їх ранжирування експертною групою. З погляду експертів, рейтинг функцій такий: 1) інформаційна функція (11); 2) контролююча (27); 3) тренувальна (28); 4) орієнтаційно-спрямовуюча (31); 5) виховна (33); 6) організуюча (42); 7) мотиваційна (54); 8) розвиваюча (62). Цей перелік показує значущість розділів навчального посібника для самостійної роботи студентів «Import/Export Business».

Висновки. Зазначаючи, в цілому, позитивний досвід використан-

ня представленого навчального посібника для самостійної роботи студентів економічних спеціальностей, виявилися деякі проблемні питання, що вимагають подальшого доопрацювання. Ми погоджуємося з думкою викладачів, які брали участь в апробації посібника, що доцільно збільшити кількість мовних і мовленнєвих вправ та диференціювати їх з урахуванням індивідуальних психологічних і лінгвістичних здібностей студентів.

Педагогічна практика засвідчує, що необхідно враховувати психологічні особливості тих, хто навчається (специфіку пам'яті, уваги, мислення, пізнавальних інтересів, мотивів, темпераменту тощо), лінгвістичний досвід з іноземної мови (рівень підготовки і ступеня вдосконалення навичок і умінь) при розв'язанні задач диференційованого управління самостійною роботою студентів.

У процесі організації самостійної роботи студентів принцип диференційованого навчання виявляється в диференційованому управлінні самостійною пізнавальною діяльністю, що полягає у створенні диференційованих умов щодо самоорганізації цієї діяльності.

Планується вдосконалити навчальний посібник, зокрема, розширити серію вправ з урахуванням індивідуальних особливостей студентів.

Одним з головних чинників диференційованого управління самостійною діяльністю можна вважати зміну ступеня і характеру складності навчальних і контрольних завдань. Варіювання динаміки навчання для кожного студента полягає у визначенні різних тактичних цілей розв'язання задач, а стратегічні цілі мають бути єдині для всіх груп студентів. Реалізація тактичних цілей здійснюватиметься через зміст навчального матеріалу з різною системою завдань, формою викладання і часом їх виконання кожним студентом залежно від успішності навчання. Керівництво викладачем самостійною роботою кожного студента в групі здійснюється з урахуванням індивідуальних можливостей і рівня підготовки кожного студента, що працює в індивідуально вибраному режимі.

Розвиток інформаційних технологій сприяє оновленню засобів навчання і появі альтернативного до традиційної книги типу навчального посібника -електронного підручника. Безумовно, традиційний навчальний посібник не втрачає своєї актуальності і зберігає статус головного джерела інформації. Проте, електронний підручник має

більше можливостей щодо організації СРС в сенсі індивідуалізації навчання, наявності зворотного зв'язку, мотивації, оперативного оновлення інформації.

Електронний підручник має створити нові умови для формування повнішого спектру умінь і навичок самостійної роботи студентів з різними джерелами інформації. На нашу думку, доцільною стане побудова системи навчальних завдань до СРС з інформацією, представленою на різних носіях.

Перспективним, на наш погляд, стане створення електронного підручника для самостійної роботи студентів економічних спеціальностей при вивченні іноземної мови на базі навчального посібника «Import/Export Business» і розроблення тренувально-контролюючої програми до нього. Все це у комплексі може бути впроваджено в системі дистанційного навчання студентів економічного університету-

Література:

1. Онучак Л. В. Педагогічні умови організації самостійної поза-аудиторної роботи студентів економічних спеціальностей: Дис... канд. пед. наук: 13.00.04/Ін-т педагогіки і психології профес. освіти АПН України. — К., 2002. — 202 с.
2. Система організації самостійної роботи студентів: досвід, проблеми //Мат. наук.-метод. конф., 2.02.2000 р. — К.: КНЕУ, 2000. — 260 с.
3. Смирнова М.І. Import/Export Business: Навчальний посібник/ За ред. Г. О. Козлакової. - Симферополь: КЕИ КНЕУ, 2002. - 200 с.
4. Алексюк А. Н., Аюрзанайн А.А., Пидкасистый П.И., Козаков В. А. й др. Организация самостоятельной работы студентов в условиях интенсификации обучения: Учеб, пособие для слушателей ФПК. — К.: ІСДО, 1993. — 336 с.

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ МОНІТОРИНГУ ОЦІНЮВАННЯ ЗНАНЬ НА ОСНОВІ ТАКСОНОМІЇ НАВЧАЛЬНИХ ЗАВДАНЬ

Анотація

У статті розглядається проблема оцінювання знань студентів як компоненту моніторингу якості навчання та описується характеристика кваліметричного забезпечення моніторингу якості навчання як шкали оцінок, побудованої на основі детально розробленої таксономії навчальних завдань.

Аннотация

В статье рассматривается проблема оценивания знаний студентов как компонента мониторинга качества и описывается характеристика кваліметрического обеспечения мониторинга качества как шкалы оценок, построенной на основе детально разработанной таксономии учебных заданий.

Annotation

In the article the problem of knowledge of students is examined as to the component of monitoring of quality of studies and described description of the kwoimetrin providing of monitoring of quality of studies as of estimations, built on the basis of taxonomy of educational developed in detail.

Процес оцінювання є важливим компонентом діагностики і моніторингу процесу навчання. В дослідженнях Шишова С.Є., Кальнея В.А., Кузьмінського А.І. по ходу аналізу опублікованих робіт що стосуються функцій перевірки та оцінювання знань в навчальному процесі були відмічені фактори які впливають на суб'єктивність оцінювання: значна відмінність

- цілей, яких необхідно досягнути викладачеві в процесі навчання дати глибокі знання основ наук, сформувати логічне мислен-

ня, пізнавальну активність і т.п.);

- об'єктів оцінювання (фактичний матеріал, який засвоїли студенти, здатність використовувати знання на практиці, переносити знання на вирішення нових завдань);
- методів контролю системи знань (кількість, якість, послідовність, діагностична цінність питань викладача), вплив особистих якостей, психологічних факторів, загальну та спеціальну підготовку викладача на оцінювання студента.

Таким чином, проблема суб'єктивності оцінювання знань ускладнює проведення моніторингу якості навчання, спотворюючи вихідні данні, та вимагають особливої уваги до вибору критеріїв оцінювання, показників якості навчання.

Інновації процесу навчання вимагають зміни підходів в організації контролю і оцінювання знань, які є обов'язковим структурним компонентом педагогічного процесу у ВНЗ. Контроль в навчальному процесі є тим механізмом виявлення і оцінки результатів діяльності, який забезпечує зворотний зв'язок у взаємодії викладача і студента.

Об'єктом (змістом) контролю може стати все, що відноситься до навчально-виховного процесу. Конкретний зміст залежить від цілей і завдань контролю.

Механізм контролю в навчальному процесі розроблений в психолого-педагогічній літературі значно гірше, ніж проблема навчання. Тим часом контроль знань і умінь студентів — необхідна частина навчального процесу, від правильної організації якого залежить якість підготовки фахівців.

Контроль викладача за процесом і результатом праці направлений як на діяльність студентів, так і на власну діяльність, а також на взаємодію студентів і педагога.

Контроль органічно пов'язаний зі всіма функціями управління в педагогічному процесі, тобто він зачіпає цілі, інформацію, прогнози, рішення, організацію і виконання дій, комунікації і корекцію. Контроль має місце скрізь, де фактичне порівнюється з наміченим, і головне завдання контролю зводиться до зменшення різниці між ними.

Контрольні заходи можуть бути організовані в різних формах.

По меті розрізняють наступні форми контролю:

- 1) діагноз (що може студент);
- 2) констатація (що знає і уміє студент);
- 3) прогноз (чого можна добитися).

По своєму призначенню все ці три форми контролю дуже близькі, проте кожна специфічна залежно від мети. Відповідь на питання «Що контролювати?» залежить від предмету або теми в самому предметі.

Одним з варіантів визначення інтегрованої оцінки планованих результатів (кількісної і якісної) можна рахувати зіставлення оцінкам трьох рівнів засвоєння навчального матеріалу на підставі теорії поетапного формування розумових дій і типів вирішуваних навчальних завдань, показане в таблиці 1.

Таблиця 1.

**Різні підходи до вибору трьох рівнів засвоєння
навчального матеріалу студентами**

Оцін-ка	Тип навчальної діяльності по Виготському Л.С.	Рівень засвоєння навчального матеріалу по Гальперіну П.Я.	Групи вмінь, що формуються у навчанні (Тализіна Н.Ф.)	Тип вирішуваного завдання (Власова С.В).
3	Репродуктивна діяльність, тобто запам'ятовування і відтворення фактів	1-й тип орієнтування - на одиничні ознаки. Психологічний механізм - пізнавання, приладування.	Вирішення типових навчальних завдань	Шаблонні завдання, що вирішуються на підсвідомому рівні по зразках
4	Реконструктивна діяльність (відтворення способів отримання фактів)	2-й тип орієнтування - на локальні ознаки. Психологічний механізм - аналіз.	Використання логічних прийомів на матеріалі знань по предмету	Завдання, що є комбінацією підзадач з явними асоціативними зв'язками типу асоціації схожості.
5	Варіативна діяльність (перенесення способів отримання фактів з однієї області в іншу)	3-й тип орієнтування. Психологічний механізм - інсайт.	Вирішення нестандартних завдань, здійснення загальних прийомів навчальної діяльності	Комбінація завдань попередніх рівнів, пов'язаних асоціативними зв'язками латентного характеру і логічними зв'язками, що припускають аналіз асоціацій.

Виділення трьох рівнів засвоєння навчального матеріалу спрощує викладачу процес виставляння оцінок. Але трибальна система оцінки не дозволяє детально фіксувати якісні зміни навченості, корегувати обсяг педагогічної допомоги, у зв'язку з чим деякі автори визначали більше трьох рівнів засвоєння.

Таблиця 2.

**Зіставлення підходів різних авторів до визначення рівнів
засвоєння навчального матеріалу**

<i>Б.Блум</i>	<i>Симонов В.П.</i>	<i>Корольова В.Г.</i>	<i>Беспалько В.П.</i>	<i>Максимова В.Н.</i>	<i>Скат кім М.Н.</i>
Знання	Розрізнення	Репродуктивне самостійне відтворення	Учніський (діяльність по пізнаванню)	Пізнавання	Відтворення поняття
Розуміння	Запам'ятовування	Репродуктивна алгоритмічна дія	Алгоритмічний (вирішення типових завдань)	Запам'ятовування	Розпізнавання поняття
Застосування	Розуміння	Продуктивна евристична дія	Евристичний (вибір дії)	Розуміння	Застосування поняття
Аналіз	Прості уміння і навички	Продуктивна творча дія	Творчий (пошук рішення)	Застосування (тематично, предметне та мікспредметне узагальнення)	Відтворення системи понять
Синтез	Перенесення				Застосування системи понять
Оцінка					

Якщо сформулювати і надалі оцінити навчальні завдання 1-2 рівня досить просто, то постановка завдань і оцінка психологічного механізму, використаного студентом при вирішенні завдань високого рівня вимагає застосування педагогічних, але і адекватних психологічних методів. В умовах, коли великий обсяг завдань виконується студентами самостійно, використання психологічних методів утруднене, тому, розподіляючи завдання по рівню складності, важливо орієнтуватися більшою мірою на зміст самого завдання.

В освітній тріаді «мета - процес (засоби) - результат» вітчизняні дослідники найбільшу увагу приділяли процесу навчання, то американські педагоги достатньо досконально досліджували крайні ланки цього ланцюга. Одним з варіантів оцінки якості навчання при такому підході є оцінка відповідності поставлених учбових цілей результату навчання за допомогою таксономії.

Виходячи з того, що завдання постановки цілей, отримання зворотного зв'язку (проблема контролю) і співвідношення реальних результатів освітнього процесу з тими, що планувалися (проблема оцінки) тісно пов'язані, а про характер реальних цілей освіти можна судити, перш за все, по питаннях і завданнях для студентів, в ракурсі проблеми дослідження були гіпотетично виділені характеристики кваліметричного забезпечення моніторингу якості навчання як шкали оцінок, побудованої на основі детально розробленої таксономії навчальних завдань.

Саме поняття «таксономія» запозичене з біології. Воно визначає таку «класифікацію і систематизацію об'єктів, яка побудована на основі їх природного взаємозв'язку і використовується для опису категорій, розташованих послідовно, з наростаючою складністю».

Бенджамін Блум вважає, що одним з основних завдань школи є навчання вирішенню проблем, з якими доведеться зіткнутися в житті і умінню застосовувати отримані знання з практики до широкого кола проблем. Одним з головних принципів таксономії є те, що вона має бути ефективним інструментом в руках викладача-практика, як при навчанні студентів вирішенню проблем, так і при оцінці результатів навчання.

Б. Блум виділяє 6 категорій цілей навчання: знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка.

Знання є першою з категорій цілей навчання, оскільки запам'ятовування є частиною складніших процесів співвідношення, оцінки, реорганізації, на яких будуються вищі категорії учбових цілей.

Розуміння, як категорія таксономії навчальних цілей, відбивається, на думку Б. Блума, в трьох типах поведінки:

1. Трансляції (перехід від конкретного до абстрактного, використання інших термінів, символів, переклад іншою мовою, переказ своїми словами)

2. Інтерпретації (реорганізація ідей в свідомості людини, виділення значущих ідей, їх внутрішніх зв'язків, узагальнення, пояснення, короткий виклад)

3. Перенесення знань (оцінка і прогноз, заснований на розумінні напрямів, тенденцій, правил).

Якщо оволодіння знаннями на рівні «Розуміння» забезпечує використання студентами абстрактних понять, правил, принципів по даній темі, то засвоєння навчального матеріалу на рівні «Застосування» припускає, що він застосовуватиме їх правильно в схожій ситуації. Часто вважається, що якщо студент дійсно розуміє щось - він може застосувати ці знання. Відмінності між розумінням і застосуванням, як категоріями засвоєння учбового матеріалу були зафіксовані в ході дослідження Б. Блума, в якому групі студентів були. Значущість відмінностей між тестом знання і застосування підтвердилася результатом експерименту (кореляція 0,31 і 0,54) і може бути проілюстрована за допомогою наступної схеми, що описує рішення

завдань категорії «Застосування» (виконуються всі 6 кроків) і завдань категорії «Розуміння» (що не припускають кроки 1-4):

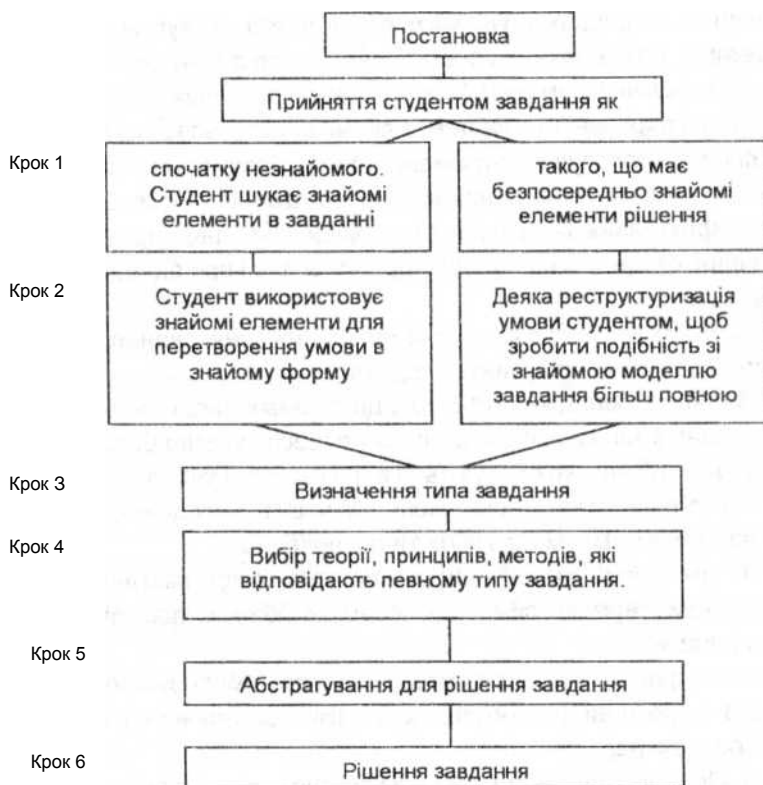


Рис. 1. Шість кроків рішення завдання категорії «застосування».

Якщо «розуміння», на думку Б. Блума, орієнтує на «схоплювання» навчального матеріалу і занурення у нього, «застосування» - на встановлення зв'язків даного матеріалу з відповідними узагальненнями і принципами, то «аналіз» направлений на виділення окремих частин матеріалу, визначення їх взаємозв'язків і принципів організації, визначення припущень, висновків, концепцій, яких автор тексту дотримується, хоча не висловлює явно.

Категорія «Синтез» визначає уміння комбінувати елементи так,

щоб отримати таке, що володіє новизною, збираючи матеріал з різних джерел разом так, щоб отримана модель або структура була зрозумілішою, ніж початковий матеріал. Розуміння, застосування знань і аналіз матеріалу є необхідною умовою рішення задачі «Синтезу», але завдання цих категорій не вимагають оригінальності, унікальності рішення. Б. Блум виділяє наступні підкатегорії «Синтезу»:

1. Студент намагається в своєму виступі, доповіді, творі передати деякі ідеї і свій досвід іншим з метою інформувати, описати, висловитися, переконати, розважити.

2. Розробка плану передбачуваних дій.

3. Формулювання і перевірка гіпотези, розгляд можливих варіантів рішення, визначення найбільш раціонального, знаходження вирішення безлічі часткових завдань в загальному вигляді.

«Оцінка» як категорія таксономії визначає уміння оцінювати значення того або іншого матеріалу (твердження, художнього твору, дослідницьких даних) і ґрунтується на чітких критеріях, на адекватному розумінні і аналізі явищ, що принципово відрізняє її від суб'єктивних «думок».

Принципова особливість таксономічного підходу визначає основне завдання навчання як формування основи, на якій базується оцінка, шляхом оволодіння знаннями на рівні всіх категорій таксономії навчальних цілей. Тобто «Оцінка», як вища категорія таксономії навчальних цілей що використовує всі інші категорії, не обов'язково стає останнім етапом процесу рішення задачі, а може бути передумовою до придбання нових знань, нового розуміння або застосування, аналізу або синтезу.

Література:

1. Беспалько В.М. Мониторинг якості навчання - засіб управління освітою - М., 1996

2. Крайова Е.Б. Критерії якості освіти: основні характеристики і способи вимірювання. - М., 2005

3. Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої шкли: Навч посів. - К: Знання, 2005. - 486с.

4. Шишов С.Е., Кальней В. А. Технология мониторинга качества образования в школе. - М.: Рос. пед. агентство, 1999. - 354с.

*Костянтин КОРСАК,
доктор філософських наук,
Інститут вищої освіти АПН України,
м. Київ*

РІЗНОМАНІТНІСТЬ ПОГЛЯДІВ НА БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС (БП): ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ, РОСІЯ ТА УКРАЇНА

Анотація

Доведено: Болонський процес є міфом у Росії та Україні, а Європейський Союз цікавиться лише Лісабонським проектом і рухається до „наносупільства”.

Ключові слова: Лісабонський проект, Болонський процес, нанотехнології, наносупільство

Аннотация

Доказано: Болонский процесс является мифом в России и Украине, а Европейский Союз интересуется лишь Лиссабонским проектом и двигается к „наносообществу”

Ключевые слова. Лиссабонский проект, Болонский процесс, нанотехнологии, наносообщество.

Annotation

It is proved: Bologna process is a myth in Russia and Ukraine, and the European Union is interested in only Lisbon project and moves to „nanosociety”.

Keywords: Lisbon project, Bologna process, nanotechnologies, nanosociety.

Тема „Болонський процес - БП” після невимовно прикрої для наших освітніх керівників невдалої спроби приєднатися до його учасників ще 2003 р. у Берліні вже з осені того ж року їх зусиллями стала пріоритетним завданням всієї системи вищої освіти України. Практично одразу вийшли перші книги про цей процес [1; 4], що містили детальну інформацію про причини появи Болонської декларації 1999 року, зокрема, тексти низки важливих попередніх документів. Серед них відозва (25.05.1998 р.) міністрів освіти Великобританії, Італії, Німеччини і Франції про необхідність якомога швидше узгодити (гар-

монізувати) європейську університетську освіту; Велика хартія класичних університетів 18.09.1988 р.; постанови і доповіді Європейської асоціації університетів та ін.

Рішення МОН України примусили *усі наші ВНЗ* „відкласти поточні справи” і в повному обсязі виконувати Болонську декларацію й рішення, які були прийняті на зустрічах міністрів освіти держав-учасниць Болонського процесу у Празі й Берліні. Юридичною підставою для цього стали ті загальні і формальні висловлювання про необхідність освітньої співпраці, що містилися в *інших загальноєвропейських угодах, які вже підписала Україна*. Так Україна стала *найактивнішим* учасником БП ще за два роки до того, як наш представник офіційно приєднався до Болонської декларації у Бергені. У цій статті головна увага буде звернута не на огляд тисяч (!) публікацій 2003-2008 рр., у назви яких входить словосполучення „Болонський процес” (багато з них названі у довідниках [4; 5]), а на *об’єктивну оцінку політичного ставлення* до БП з боку керівників Європейського Союзу, України і Росії.

Багато років Європейський Союз практично цілковито ігнорував і Болонську декларацію, і БП. Це майже парадоксальне твердження має дуже вагомі економічні і правові основи - держави ЄС не витрачали і не думають скеровувати хоч якісь фінансові ресурси на „гармонізацію” європейських університетів. Левова частка тих коштів, які витрачаються в Західній Європі в секторі вищої освіти, належить освітньому управлінню Європейського Союзу. Ця організація вже десятки років створює і вдосконалює власні програми освітніх обмінів і розвитку вищої освіти за рахунок взаємодії, кооперації і співпраці. Накопичена велика база даних, сформовані тісно пов’язані групи виконавців в усіх зацікавлених країнах, тому щорічні пересування десятків тисяч студентів відбуваються по налагодженій схемі і з дотриманням усіх необхідних формальностей.

Все це було зроблено задовго до появи Болонської декларації, яка, на наш погляд, майже не вплинула на програми підтримки освітньо-наукової мобільності в Європейському Союзі.

Докази на користь вказаного висновку легко відшукати в основному освітньому інформаційному органі Європейського Союзу - часописі „I_e Magazine” [12], на сторінках якого ми знаходимо дуже багато різноманітної інформації про вищу освіту Європи, діяльність ВНЗ

і життя студентів. З чималими труднощами ми відшукали мікроскопічне повідомлення про те, що органи Європейського Союзу *вперше* організували у Брюсселі дводенний європейський семінар для „виконавців” Болонського процесу з 40 країн, де учасники обмінювалися національним досвідом освітніх реформ. Зверніть увагу - це „вперше” сталося через п'ять років після початку Болонського процесу, у момент, коли він пройшов половину свого шляху до 2010-го року.

Чим же Європейський Союз переймається по-справжньому, а не формально-інформаційно? Сучасні пріоритети усім нам відомі, бо мало не щоденно радіо і телебачення повідомляють про політичні суперечки чи про труднощі перетворення Конституції об'єднаної Європи з декларації на вищий закон діяльності Старого Світу.

А от зони високої економічно-освітньої активності керівництва ЄС концентруються зовсім не в темі „Болонський процес”, а в розвитку природничих та інженерних наук разом з надвисокими технологіями. Лідери Європи глибоко усвідомлюють необхідність підвищити конкурентоспроможність своїх країн у змаганні зі США і Японією в сфері створення і використання *надвисоких* технологій, що спираються на розвиток нано-, піко- і фемтонаук. Саме тому Європейський Союз з початком нового століття вклав чималі кошти в аналіз свого кадрового потенціалу в цій сфері, здійснивши перепис усіх науковців та інженерів і проаналізувавши їх креативні можливості. Частина зібраних даних увійшла у великий довідник про „наукову” Європу [13].

Поява цієї бази даних - один з кроків до виконання „Лісабонського проекту”, підписаного керівниками Європейського Союзу у 2000 році. Намагаючись не збурювати увагу США і Японії, у рамках цього грандіозного за задумом і запланованими ресурсами плану ЄС *намагається повернути собі світове лідерство у технологіях*, лідерство, яке Європа втратила у XX ст. після бездумної й активної участі у двох світових війнах і безлічі великих і малих революцій.

Лісабонський проект не просто мало відомий в Україні (одна з причин - наша надмірна увага до Болонського процесу). У пресі і навіть у широко розрекламованому плані „Українського прориву” про нього поширюються неповні чи неправдиві дані. Прочитуємо слова авторів „Українського прориву” [8]: „У березні 2000р. країни ЄС прийняли Лісабонську стратегію, зобов'язавшись за десять років по-

будувати економічний простір, головним інструментом конкурентної боротьби в якому стануть інновації". Оскільки надалі вони не використовують термінів „нанотехнології“, „6-й і 7-й технологічний уклад“, то у читачів може легко виникнути хибне уявлення про найвищі цілі Лісабонського проекту. З цитати і подальшого тексту розділу „Інтелектуальний прорив“ випливає, що Європейський Союз вирішив забезпечити собі у XXI ст. „ненудне життя“ і замість погоджених економічно-політичних акцій займатиметься в майбутньому внутрішньою „конкурентною боротьбою“ (1). Стверджується, що новий „економічний простір“ має існувати виключно з метою такої „боротьби“, а також для зручності появи і безперервного змагання „інновацій“.

Насправді ж відбулися такі події. Керівники Європейського Союзу наприкінці 1990-х років шукали можливі шляхи подальшого розвитку Старого Світу. Виконуючи їхнє завдання, групи вчених дійшли погодженого висновку: економічне змагання ЄС із провідними державами третього світу у сфері масового індустріального виробництва на рівні „high-tech“ (5-й технологічний уклад) безперспективне, а тому треба концентрувати якомога більші ресурси на прискоренні розвитку ще більш високих технологій, насамперед нанотехнологій. Учені рекомендували президентам спрямувати зусилля Європейського Союзу на повернення світового лідерства в точних науках і надвисоких (проривних) технологіях.

Саме ці плани й дістали назву „Лісабонський проект“. Його втілення в життя означало спочатку створення вже згаданої повної бази даних про всіх науковців і технологів ЄС і підвищення фінансування сектора „науки і ключові технології“ до показників США, Японії і Швеції. У них вони знаходяться в межах 2—3% ВІД, а от у країнах-членах ЄС - приблизно вдвічі менше. На практиці це означає поетапне збільшення фінансування певних секторів вищої освіти, наук і ключових технологій на \$100-200-300 млрд. щорічно. Ці грандіозні ресурси дадуть очікувану віддачу лише у разі *зміни стратегії діяльності* всього освітньо-наукового комплексу Старого Світу і появи не менше 2 млн. молодих науковців, що спроможні розвивати нано-, піко- і фемтонауки та створювати нешкідливі для довкілля технології (*перші такі диво-технології вже існують*, для ознайомлення з ними рекомендуємо наші статті [6; 7]).

Стратегія і справді змінюється, а от кількість науковців зростає

дуже повільно. Керівники ЄС найбільше переймаються значним розширенням природничо-наукових профілів у середній і вищій школі, а головне — застосуванням нових підходів у підготовці молодих науковців і змінами в діяльності тих інституцій, що готують молодь до професії дослідника. Зазначимо: керівництво ЄС вимагає від своїх міністрів освіти негайної переорієнтації Болонського процесу. Після засідання у Бергені в „болонських” документах наголошується на тому, що слід спільно розбудовувати „освітньо-науковий простір” Європи, підвищивши увагу університетів до діяльності аспірантури (на Заході її позначають терміном „докторантура”).

Для доповнення „західних” поглядів на БП вкажемо - найбільше у ньому зацікавлені не студенти і колективи університетів, а найвище освітнє керівництво. Завдяки існуванню Болонської декларації міністри освіти отримали змогу без великого остраху приймати непопулярні рішення (нерідко-вимушені і навіть потрібні), адже тепер гнів молоді, батьків чи преси буде скерований не на їхні персони, а на дивний *рекомендаційний* документ, яким є ця декларація. Численні спеціалізовані саміти і конференції дають змогу чиновникам за державний рахунок провести день-другий в Афінах, Санкт-Петербурзі, Лондоні чи Празі. Не слід оцінювати ці дві фрази як однозначно критичні - вузькі рамки статті не дають змогу навести й інші приклади позитивних результатів БП: німці спромоглися підвищити в ЄС статус частини своїх професійно-технічних дипломів (тепер їх вважають „вищими”), у багатьох країнах студентів-іноземців навчають за схемою „бакалавр - магістр - доктор філософії”, поступово (хоч і дуже повільно) „гармонізуються” системи вищої освіти і збільшується кількість наданих додатків до дипломів тощо.

На зустрічі в Лондоні у 2007 р. учасники БП визнали, що дата „2010 рік” не є рубіжною, що положення Болонської декларації не будуть виконані, що й надалі процес успішно продовжуватиметься у вже визначених рамках. У рішеннях зроблений акцент на інтенсифікацію підготовки молодих науковців і посилення їх мобільності, що цілковито узгоджується з тими вищими цілями, які встановив для себе Європейський Союз після 2000-го року. Саме тому у переліках найбільш залучених до Болонського процесу організацій ми знаходимо Раду Європи, дві європейські асоціації вищих навчальних закладів, центр з вищої освіти ЮНЕСКО, але серед них немає керівних

структур самого Європейського Союзу, які розпоряджаються дуже великими грошовими ресурсами і переймаються своїми проектами обмінів студентами й аспірантами, а також все більш інтенсивним запрошенням здібних до точних наук учнів і студентів з України, Росії та інших держав.

Захоплені відгуки про Болонський процесу Росії чи Україні лунають під час виступів міністрів освіти, інших вищих адміністраторів і більшості політиків. Наприклад, міністр освіти Росії гарантував, що вступ його країни в „Болонський клуб” обов’язково спричинить значні зміни у вищій освіті, оскільки головною метою всього цього процесу є „створення до 2010-го року загальноєвропейської системи вищої освіти з взаємним визнання дипломів про вищу освіту”. У рамках своїх повноважень наказав розпочати створення нових стандартів вищої освіти для її двоступеневої структури (щоправда - лише для частини інженерних спеціальностей); удвічі розширити кількість тих ВНЗ, які експериментують з переходом на модульно-рейтингову організацію навчального процесу з використанням „кредитів” (навчально-заликових одиниць); врешті, розпочати таку фундаментальну інновацію як створення „за кращими європейськими зразками” системи атестації і контролю якості вищої освіти, яка була б незалежною від державних органів [9, с. 7-8].

Росіяни не спромоглися здійснити ці заходи в повному обсязі - чергові адміністративні зміни в структурах управління (створення Міністерства освіти і наук навесні 2004 р.), ротація міністрів освіти та інші події привели до того, що відповідальна координаційна рада з реалізації планів Болонського процесу стала діяти тільки через рік після приєднання Росії до нього.

Наслідки її роботи не можна вважати значними, оскільки в звіті росіян, скерованому на зустріч міністрів освіти у Бергені, мовиться лише про плани, а не про якусь значну кількість конкретних досягнень щодо виконання тих цілей, які проголошені ще 1999 року в Болонській декларації. Більшість тексту складає „перелік труднощів” і висловлювання щодо „твердих намірів” [10]. На тлі заповненого загальними твердженнями звіту росіян український „бергенський” звіт виглядає краще - він майже наполовину довший і містить значно більше фактологічних даних [11].

В останні 2-3 роки вектор цікавості керівників Росії до освіти заз-

нав істотних змін. Все рідше звучить риторика зі словами „Болонський процес”, все частіше застосовуються слова „федеральні” і „дослідницькі” університети. Причина - поширення у світі кількох великих рейтингових переліків „кращих” університетів. Газета „Тайме” віддала Московському університету імені Михайла Ломоносова 183 місце (університетів з України у списку 200 кращих немає зовсім). У перелік увійшли 5 закладів з материкового Китаю, три з мікроскопічного Ізраїлю (93,109 і 114 місця), по два з Сінгапуру і Нової Зеландії. Мають своїх представників у списку Тайвань, Таїланд, Мексика, Південна Корея, Південно-Африканська республіка (звичайно, лідерами є США - 58 університетів і Великобританія - 29). Ці дані були додатково підтверджені дуже об'єктивними вимірюваннями шанхайських науковців, тому керівники Росії не стали все заперечувати і у даний момент силовими й адміністративними засобами примушують одразу кілька ВНЗ „негайно увійти в 100 кращих, а через кілька років - у перелік 20 кращих”.

У Росії забутий Болонський процес і мільярди доларів йдуть на еkleктичне об'єднання кількох ВНЗ (можуть розташовуватися у різних містах!) у так звані „федеральні університети”. Героїчні зусилля чесних науковців та експертів-аналітиків запропонувати реальні кроки до розвитку освітньо-наукового комплексу нічого не варті, а коли їх помічають „лідери Держави”, то просто виганяють з роботи (про все це свідчать два послідовні випуски „колись незалежного” часопису „Alma Mater” [2])

У нас Болонський процес не забутий, але запозичення німецького чи французького досвіду позитивного використання його потенційних можливостей відбувається, на жаль, повільно. З урядових кіл не припиняється потік помилкових оцінок і необґрунтованих пропозицій. Наприклад, у викладі свого бачення доцільного напрямку розвитку нашого освітньо-наукового комплексу автори „Українського прориву” накладають одну принципову помилку на іншу. Вони вважають центральним модернізаційним завданням освітньої системи України *„адаптацію української вищої школи до європейських стандартів (Болонський процес) зі збереженням кращих надбань національної освіти, забезпечення сумісності навчальних планів і програм вищих навчальних закладів України з іншими країнами Європи”* [8].

На цій основі необізнана зі станом справ у європейській освіті й обмінах студентами і молодими вченими людина може дійти хибних висновків:

1) Болонський процес стосується всієї європейської вищої освіти;

2) „уся Європа” уже давно має „освітні стандарти”, а наша вища школа повинна якомога швидше пристосуватися до них;

3) „сумісність навчальних курсів” гарантує необмежені можливості нашої молоді і старших дипломованих осіб для пошуку роботи на всій території сучасної Європи.

Наведемо короткі пояснення й аналіз неточностей.

Перша. Болонський процес розпочала частина „старих” університетів Європи, його підтримали міністри. Він не охоплює дуже великий сектор неуніверситетської вищої освіти, від нього демонстративно відмовляються кілька найкращих університетів Старого Світу. Поряд з БП існує Брюгге-Копенгагенський процес „гармонізації європейської професійної освіти” для неуніверситетських закладів. Авторам „Українського прориву” корисно знати про нього якнайбільше.

Друга. „Уся Європа” не може похвалитися погодженими стандартами вищої освіти, кожна з держав-ініціаторів Болонського процесу має власну й унікальну систему дипломів (точніше — „освітніх кваліфікацій”). Болонська декларація проголошує намір хоча б трохи „гармонізувати” ці системи шляхом упровадження погодженої трирівневої структури дипломів (у першу чергу-для студентів-іноземців).

„Стандартів змісту” вищої освіти немає і, схоже, ніколи й не буде. На наших очах змінюються і зникають масові професії для дипломованих осіб. За час перебування студента в стінах ВНЗ обсяг украй необхідних для його майбутнього фаху світових знань для окремих дисциплін може збільшитися разів у 5-8. Невипадково такими важливими стають пропозиції „безперервної”, „ціложиттєвої” освіти тощо.

Третя. Болонська декларація є усього лише гаслом, а не обов’язковим до виконання документом законодавчого плану, тому БП нікому нічого не гарантує. Ця декларація майже не вплинула на обсяг обмінів студентами і молодими вченими, який, як було вказано, майже на 100% забезпечує Європейський Союз.

На закінчення ще раз наголосимо на доцільності використання БП для підвищення реноме нашої вищої освіти (як це роблять у ФРН

і Австрії), на нашій участі в європейських планах скерувати вищу освіту на підвищення людського капіталу нації (тут корисні майже всі науки) і концентрований розвиток надвисоких технологій. Давно час називати суспільство майбутнього не „інформаційним” чи „мережним” (ці назви надто подібні до терміну „кукурудзяне”), а „наносупільством”. З кожним роком все очевидніше-лише нано- і ще вищі технології спроможні ліквідувати загрозу колапсу людства і гарантувати йому в ХХІ ст. й пізніше стійкий і безпечний розвиток.

Термін „наносупільство” простий і легкий для розуміння. До того ж, він є логічною заміною терміну „індустріальне суспільство”, адже у майбутньому люди відмовляться від шкідливих для довкілля індустріальних засобів і забезпечуватимуть себе на основі нано- і ще вищих технологій. Зауважимо - лишилось усього кілька років до здійснення штучного фотосинтезу, який ліквідує загрозу голоду, перетворить сучасне сільське господарство у „хобі”, а головне - спричинить повну заборону генномодифікованих рослин, тварин і продуктів.

Але то вже тема іншої статті...

Література:

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін)/Упорядники: Степко М.Ф., Болюбаш Я.Я., ШинкарукВ.Д. та ін. - Тернопіль: Вид-во “Економ, думка” ТАНГ, 2003. — 60 с.
2. Вестник высшей школы (Alma mater). - 2008. - №№ 6, 7.
3. Вища школа України і Болонський процес: Бібліографічний покажчик/ У поряд.: проф. Б.І.Корольов, проф.З.І.Тимошенко. - К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2006. - 144с.
4. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. - К.: І ВЦ «Вид.-во «Політехніка»», 2003. - 200 с.
5. Інновації як фактор модернізації та підвищення якості вищої освіти: Бібліографічний покажчик / Укладачі: Н.В.Артикуца, О.М.-Клоченок, Т.О.Ліщук; За ред. Н.В.Артикуци. - К: Стилос, 2007. - 616 с.
6. Корсак К.В., Корсак С.К. Освіта, наука і економіка знань // Науковий світ. - 2004. - № 5. - С. 2-4.

7. Корсак К.В., Каленюк І.С. Економічні часописи, технологічні уклади і прогнози майбутнього //Науковий світ. - 2008. - №9. - С. 3-5.
8. Український прорив (www.kraina.org.ua)
9. Филиппов В.М. Модернизация российского образования // Педагогика. - 2004. - №3. - С. 3-11.
10. Bologna process. Russia: National Reports 2004-2005. - www.bologna-bergen2005.no. -11 p.
- 11 Bologna process. Ukraine: Reports from New Members of the Bologna Process - www.bologna-bergen2005.no. - 16 p.
12. Le Magazine de l'education et de la culture. - 2004. - n.24. - 28 p.
13. Statistics on Science and Technology in Europe. Data 1991-2002 -Luxembourg, European Commission, EUROSTAT, 2004. - 173p.

Юрій КОРСАК,
*магістр, мол. науковий співробітник
Інституту вищої освіти АПН України,
м. Київ*

ЄВРОПЕЙСЬКІ ПОГЛЯДИ НА ЕВОЛЮЦІЮ ОСВІТНЬО-НАУКОВИХ КОМПЛЕКСІВ

Анотація

Доведено, що Західна Європа хоче повернути собі світове лідерство у технологіях, тому розширює викладання природничих наук і математики. Програми наших закладів освіти застаріли й стали гальмом для руху України до наносуспільства.

Ключові слова: Європейський Союз, Лісабонський проект, високі і нанотехнології, знання і науки, наносуспільство

Аннотация

Доказано, что Западная Европа хочет возратить себе мировое лидерство в технологиях, поэтому расширяет преподавание естественных наук и математики. Программы наших учебных заведений устарели и стали тормозом для движения Украины к нанообществу.

Ключевые слова: Европейский Союз, Лиссабонский проект, высокие и нанотехнологии, знание и науки, нанообщество

Annotation

It is proved, that the Western Europe wishes to return itself world leadership in technologies, therefore expands teaching of natural sciences and mathematics. Programs of our educational institutions have become outdated and became a brake for movement of Ukraine to nanosociety

Key words: The European Union, The Lisbon project, high and nanotechnologies, knowledge and sciences, nanosociety.

У цій статті ми розглянемо визначальні особливості розвитку освітньо-наукових комплексів провідних європейських держав з метою „зазирнути у майбутнє”, лише побіжно торкнувшись Болонського процесу. Наш вибір зумовлений тим, що не США чи Японія, а саме Старий Світ пропонує після початку нового століття найбільш привабливі взірці прогресу.

Історія свідчить, що Європа досить довго перебувала у маргінальному становищі окрайця населеної частини світу, де ховалися, як на Ірландському острові чи у північних лісах, ті слабші племена, що змушені були рятуватися від сильних ворогів. Ще у часи хрестових походів рівень життя європейців був відчутно нижчий від того, що існував у тогочасних світових цивілізаційних центрах, розташованих у значно сприятливіших кліматичних умовах. Ознайомлення з культурою та освітою Сходу разом з тиском так званого „малого льодовикового періоду” примусило європейців інтенсифікувати власну винахідливість і з рейок городництва й скотарства перейти до все швидшого розвитку на основі винайдення і застосування того, що охоплюється поняттям „індустріальні технології”. На тривалий час Західна Європа (Старий Світ) стала економічним лідером, але так і не досягла того цивілізаційного рівня, що утримав би її від світових війн і відступу на користь тих частин світу, територію яких оминули тотальні руйнування.

Друга половина XX ст. для Західної Європи стала періодом подолання найгіршого спаду минулого - тотальної недовіри до всіх і забезпечення миру шляхом безперервної підготовки до війни. Утворений на засадах взаємоповаги і паритету впливів Європейський Союз став гарантією безпеки для середніх і малих держав, які на межі сторіч отримали особливо сприятливі умови для розвитку. Фінляндія досить легко подолала кризи від втрати гігантського ринку збуту, яким був СРСР, і після 2000-го року дивує світ постійним зростанням рівня знань своїх школярів. Ірландія за роки незалежності України здійснила власний інтелектуальний винахід - „Ірландський прорив”, у кілька разів збільшивши валовий національний продукт і набагато випередивши Великобританію за багатством населення.

Дуже велику роль у подібних „проривних” успіхах відіграла освіта і наука, звернення до високих і надвисоких виробничих технологій, адже лідери вказаного прогресу не відзначалися комплексом традиційних природних ресурсів-чорноземів, золота, шовку, нафти чи газу. „Вся Європа” також вирішила рухатися у майбутнє на основі відмови від індустріальних технологій і звернення до значно досконаліших, що входять у 6-й і 7-й технологічні уклади (масове індустріальне виробництво використовує високі технології 5-го рівня).

Доказ цього ми зустріли у польськомовному варіанті заключної

аналітичної доповіді, створеної представниками багатьох країн Європейського Союзу, завданням яких було виконати прогноз ролі наук й університетів у розбудові “світлого майбутнього” інтегрованого Старого Світу [6] Цей та інші ще новіші документи дають змогу зробити одразу кілька важливих висновків:

- пройшли десятиріччя з того часу, коли розвинені країни Європи добудували своє “індустріальне” суспільство і стали зменшувати відсоток активного населення, зайнятого у виробництві;

- нещодавно Західна Європа концентрувала зусилля для прискореного руху до “інформаційного” суспільства, але відмовилася від цієї мети;

- а от з межі 2000-го року вона визначилася остаточно і розпочала будувати “економіку знань” як основу “суспільства знань” (Knowledge Society).

Тут одразу ж слід наголосити на тому, що саме в офіційних документах Європейського Союзу - насамперед фінансових-позначається терміном “*знання*”. Виявляється - лише те, що створює надвисокі і нанотехнології, забезпечуючи цим головну частину збільшення валового національного продукту, значно більшу, як згадані вище традиційні природні ресурси. Це логічний і повний розвиток поширеного в середині 1990-х років інтегрального поняття “знання для розвитку” (Knowledge for Development), яке особливо полюбили керівники і наукові експерти Світового Банку (див. [7] та ін.).

Очевидно, термін “знання” нерозривно пов’язаний з поняттям “науки” (Sciences). На Заході вже давно виник консенсус - справжніми науками є лише точні науки, які методами експерименту й прямих вимірювань накопичують об’єктивну і незалежну від особистісних уподобань і словесного позначення інформацію. Інші сфери ментальної, мистецької, виховної, освітньої й інших видів діяльності людини на Заході позначають зовсім іншим терміном - “Arts”. Для даної статті ці уточнення ми вважаємо достатніми, а надалі не забуватимемо, що в Європейському Союзі заплановано прискорене розширення фінансування тих точних наук, кінцевою продукцією яких є надвисокі і нанотехнології.

Це й справді можна розглядати як своєрідний поворотний момент у розвитку світових подій. На наш погляд, він дуже позитивний і створює цілковито нову атмосферу навколо сфери інтелектуальної

праці.

На наших очах комплекс з освіти і науки поступово лишає в минулому свої найчорніші сторінки. Сподіваємося на те, що численні антигуманні приклади скерування наук у сферу створення все доконаліших знарядь знищення людей і природи вже ніколи не повторяться, що фундаментальні науки разом з освітою все впевненіше виходитимуть на стадію спроможності використання надвисоких і нанотехнологій.

Чим надвисокі технології- насамперед, нано-, - переважатимуть старі, нові і найновіші індустриальні технології? У кількісному аспекті фахівці-маркетологи і експерти Світової організації з торгівлі (COT) вводять градацію виробничих устроїв і технологій на основі того, яка частина витрат на створення кінцевого продукту йде не на первинні речовини чи транспорт, а на ті науково-технологічні пошуки і дослідження, що лягли в основу всього виробництва. Наведемо пояснення: „Створюється нова термінологія з розмежуванням „високих” і „надвисоких” технологій. В її рамках до перших відносять пов’язані з таким рівнем витрат на наукові дослідження та технологічні інновації, що складає від 3,5% до 8,5% вартості скерованого на ринок продукту. На межі сторіч у межах стандартної міжнародної торговельної класифікації (SITC) у групу технологій цього рівня було включено 41 вид виробів для масових споживачів: продукція автомобілебудування, машинобудування, електротехнічної, хімічної промисловості тощо.

Значно перспективніші так звані „ключові”, „проривні” чи „провідні” (leading edge) технології (частка витрат на наукові дослідження та технологічні інновації у вартості продукту становить понад 8,5%). У групу продукції з використанням „ключових” технологій SITC-2000 включав 16 позицій: радіоактивні матеріали, фармацевтична продукція, устаткування для автоматизованої обробки інформації, напівпровідникові устрої, телекомунікаційне устаткування, аерокосмічна й медична техніка й ін. У даний момент відбувається черговий перегляд подібних переліків і на провідне місце у цій групі висувуються *нанотехнології і нанопродукції* [2].

Наше ознайомлення з великою кількістю найновіших навчальних і монографічних книг з екології і нової дисципліни з назвою „Концепції сучасного природознавства” засвідчило цікавий факт: у рамках звернення до індустриальних технологій всі автори висловлюють

переконання у неможливості такого виробництва, яке б не знищувало довкілля і не шкодило самій людині. На відомих світових екологічних форумах у Ріо-де-Жанейро та Йоганнесбурзі запропоновано негайно припинити „демографічний вибух”, обмежити обсяги шкідливих виробництв і перейти до повторного використання речовини використаних виробів, створювати нові сорти рослин, виховувати молодь у дусі поваги до біосфери і спроможності до самообмежень у споживанні. Не випадково наш відомий педагог Іван Підласий так узагальнив погляди науковців, які аналізували майбутнє на основі „індустріальних” знань: „За останні 20 років не з’явилося жодного оптимістичного прогнозу розвитку цивілізації й життя на Землі. Один похмуріший за іншого. Під усіма прогнозами реальні підстави, яким важко не вірити. Головні тенденції стають незворотними, життєво важливі процеси набули такої сили, що зупинити їх уже неможливо” [4,с.21].

Насправді ж становище людства не можна вважати безнадійним - можливий вихід вказали автори відомого ще з 1972 р. кількісного прогнозу розвитку людства з назвою „Межі зростання” [3]. Вони вказали, що подібне чудо вимагатиме винайдення нескінченно досконалих технологій життєзабезпечення, які б не шкодили ні людині, ні біосфері. У цій та іншій книгах прогнозисти з Римського клубу лише попереджали людство, але не могли за освітою і знаннями здогадатися, що цими „нескінченно досконалими” технологіями будуть нано-, піко- і фемтотехнології-оволодіння людиною управлінням явища на відстанях нанометра (10^{-9} м) і набагато менших.

Усвідомлення можливості таких технологій і віднайдення шляхів до їх появи настало, фактично, на межі сторіч, хоч перші пропозиції виготовлення „нанопродуктів” у межах перспектив розвитку мікроелектроніки датуються 1980-ми роками (американець Е.Дрекслер й ідея наноасемблерів та ін.). У даний момент розвинені держави світу

- США, Японія, лідери Європейського Союзу тощо - витрачають на розвиток нанотехнологій від 5 до 10 млрд. доларів США щороку. Та ця діяльність охоплює, фактично, лише науковців і технологів, а більшість громадян лишаються слабко обізнаними у значення терміну „нанотехнології” і перспективах їх застосування. Тимчасом, *нове мислення і перехід до наносупільства (це, схоже, найбільш точна назва соціуму XXI ст.) на основі безнадійно застарілого лексикону*

неможливе. Від цього відставання страхас сукупний інтелект нації, знижуються можливості розвитку, а держава зсувається з „розвинених” чи „перспективних” у „третій світ” (цей термін винайдений виключно для дипломатичного позначення невдах і відсталих).

У нас немає інформації щодо України, тому використаємо матеріали російських науковців, які опрацювали дані статистичних служб більшості розвинених країн, Південної Кореї, Тайваню та інших [1]. Найбільш досліджена ситуація в Європі, де міжурядова організація з промовистою назвою „Євробарометр” періодично проводить важливі виміри й анкетування. Незважаючи на набагато вищу від української насиченість інформаційного поля з описом розвитку і досягнень природничих наук, європейці виявилися погано обізнаними про стан і потенціал нанонаук. Російський науковець-філософ В.Горохов, якому доручено досліджувати тему „нанотехнології і суспільство”, вказує: „У 2005 р. було проведене соціологічне опитування («Євробарометр») громадян у всіх 25 країнах-членах Євросоюзу з приводу їхнього ставлення до розвитку науки й техніки. Близько 80% опитаних заявили, що вони досить зацікавлені в інноваціях і наукових відкриттях. У запитальнику було прохання вказати найважливіші, на думку опитуваних, галузі науки. 60% опитаних назвали як інноваційні області медицину й майже 45% - екологію. При цьому нанотехнологію назвали лише 11% опитаних у Німеччині, а в ЄС у цілому ще менше - 8%, що перебуває на останньому місці для всіх можливих відповідей. Також і серед відповідей на запитання, від яких видів техніки, що з'явилися впродовж попередніх 20 років, люди очікують найбільших позитивних впливів на їх стиль життя у майбутньому, нанотехнологія зайняла місце в останній третині по числу позитивних відповідей” [1, с.95].

І це все відбувається в Західній Європі, де вистачає науково-популярних журналів, брошур, спеціалізованих наукових каналів телебачення, фахових рубрик у тижневих газетах тощо. До того ж, з 2000-го року країни Європейського Союзу втілюють у життя так званий „Лісабонський проект” - стратегічний план повернення собі світового лідерства у надвисоких технологіях. Вже втілюються у життя багато очевидних заходів у його рамках: намагаються залучити всіх найздібніших школярів до вивчення природничо-математичних наук, розширити аспірантуру, запросити до себе студентів-іноземців тощо.

Одночасно, керівники ЄС звертають увагу і на інформування всього населення про необхідність розвитку нанонаук як головної основи прогресу в найвищих технологіях.

Слабка обізнаність громадян Західної Європи про фундаментальне значення нанотехнологій свідчить лише про те, що значні зміни у масовій суспільній свідомості відбуваються повільно навіть у наш час - епоху всепроникних ЗМІ, всесвітнього телебачення та Інтернету. Природні закони для психічної діяльності людини невблаганні - ледь 5-7% налаштовані на інновації та зміни, а абсолютна більшість громадян формують групу „консерваторів”, яка зберігає кращі здобутки попереднього періоду і не поспішає жити в умовах безперервного експериментування.

Не випадково навіть у США, де тема „нанотехнологій” зустрічається у ЗМІ і наукових виданнях вже понад 20 років, ледь третина опитаних „щось чула про них”, а більш-менш конкретне уявлення про те, в чому саме вони полягають, мали приблизно 10% учасників анкетування.

Вимоги наукової точності вимагають відзначити, що серед „консервативної більшості” завжди вистачає індивідумів, які небезпідставно вважають інновації і технологічні „прориви” загрозою власному благополуччю. Тому значні відкриття і потенційно багатообіцяючі зони досліджень дуже рідко не стикаються з прихованим опором чи з відвертою критикою і перекрученнями. Якщо ж подібна група „активних консерваторів” має велику чисельність і значні фінансові та інші впливи, то на довгі роки науковий прогрес припиняється з того моменту, коли ці „захисники стабільності” розпочинають діяти. Подібні „нафтово-газові” консерватори цілковито (з 1992 р.) заблокували створення експериментальної моделі термоядерного реактора, вважаючи цей винахід фізиків загрозою для надприбутків від торгівлі „рідким чорним золотом”.

У Західній Європі подібних консерваторів не так і багато, тому керівники Європейського Союзу після прийняття у 2000 р. Лісабонського проекту розпочали прискорено розвивати точні науки і намагаються скерувати свої освітні системи на збільшення підготовки тих молодих науковців, які будуть спроможні розвивати нанонауки і створювати нанотехнології. Вони у цьому мають певні успіхи, зокрема:

- за період 2000-2005 років Європейський Союз залишив позаду

себе не лише Японію, а й США, за кількістю наукових публікацій з теми „надвисокі технології”;

- значно зменшилася перевага США над ЄС у так званій „якісній науковій продукції”;

- Європа поступово перемагає США у залученні до себе здібних студентів-іноземців, почастишали випадки переїзду у Швейцарію, Великобританію чи іншу державу ЄС найбільш перспективних американських молодих науковців, використовуючи для цього і Болонський процес;

- середня і вища школа держав ЄС вважає своїм пріоритетним обов'язком поліпшення викладання природничо-математичних наук (найбільш помітно це в Ірландії, Фінляндії, Німеччині та Великобританії). Наведемо дані про зміни в Європі підготовки фахівців з природничо-інженерних наук:

**Зміни у підготовці фахівців з точних наук та інженерії
у державах Європейського Союзу на освіту в 1998-2002 роках
(у перерахунку на 1000 осіб віком 20-29 років [5, с.232])**

Країна	1998	1999	2000	2001	2002	Зміни (+, -)
Ірландія	22.4		23.2	21.7	20.5	- 1.9
Франція	18.5	19.0	19.6	20.2		> 1.7
Великобританія	15.2	15.6	16.2	19.5	19.5	+ 4.3
Фінляндія	15.9	17.8	16.0	17.2		> 1.3
Швеція	7.9	9.7	11.6	12.4	13.3	+ 5.4
Данія	8.1	8.2	11.7	12.2		>4.1
Іспанія	8.0	9.5	9.9	11.3	12.2	+ 4.2
Бельгія			9.7	10.1	10.5	>0.8
Німеччина	8.8	8.6	8.2	8.0	8.1	-0.7
Норвегія	7.5	7.2	7.9	8.6	7.7	+ 0.2
Португалія	5.1	6.0	6.2	6.5	7.4	+ 2.3
Австрія	7.9	6.9	7.2	7.3	7.2	-0.7
Нідерланди	6.0	5.8	5.8	6.1	6.6	+ 0.6
Італія	5.1	5.4	5.7	6.1		> 1.0
BCI 25 країн ЄС	9.2	9.4	10.2	10.9		> 1.7

Отже, загалом обсяг підготовки майбутніх нанофахівців повільно зростає. Лідерами у масовості природничо-математичної освіти виявилися Ірландія, Франція, Великобританія і Фінляндія. Всі вони мають невисоку потребу у запрошенні зарубіжних фахівців, а от Німеччина чи Італія, як виявилось, занедбали природничо-математичну вищу освіту, тому відкрили свій ринок праці для багатьох тисяч іноземців, спроможних створювати комп'ютерні програми й вирішувати

багато інших завдань.

Є серед цих запрошених і українці (насамперед - у Німеччині), але за період незалежності з багатьох причин стався певний регрес у якості та обсягах викладання природничо-математичних наук. Надзвичайно примітивні тексти для школярів початкової та основної школи - роками вони змушені читати лише книги, створені в „аграрний” період про село і панщину. Шкільна програма “заморозилася” на темах мало не Середньовіччя. І це відбувається тоді, коли в кишенях учнів виграють мелодії не лише мобільні телефони, а й перші надпортативні комп’ютерні центри з різноманітними функціями.

Сучасні підручники з фізики та інших дисциплін мало чим відрізняються від тих, які застосовувалися у гімназіях початку ХХ ст., що аж ніяк не стимулює цікавість учнів. Не лише вони, а й учителі гадки не мають проте, що майбутнє людства залежатиме від „справжніх” нанотехнологій-тих, які не шкодитимуть довкіллю і спиратимуться на квантові розділи природничих наук. Подібні унікальні властивості пояснюються тим, що йдеться про скерування природних процесів у потрібному для людини напрямі. Цих технологій ще мало, але їх стає з кожним роком все більше і більше, тому майбутнє людства - як вважають у Західній Європі - буде світлим, а не катастрофічним.

Наприкінці вкажемо-серед науковців США зростає відсоток тих, хто критикує „американську мрію”, „суспільство необмеженого споживання” й інші хибні ідеї ХХ ст., вважаючи більш доцільним європейський вибір. В Європі все більше держав, де населення засуджує матеріальне накопичення і вважає доцільним акумуляцію знань і професійної компетентності. Це особливо помітно в малих державах - Данії, Норвегії, Ірландії чи Фінляндії. Вони більше від інших покладаються на інтелект нації, на створення і використання надвисоких технологій, приймають і впроваджують все кращі „екологічні” закони, піклуються і про наявні, і про всі наступні покоління.

Нові керівники Росії, на відміну від попередніх, не цікавляться встановленням особистих рекордів у споживанні горілки, а надають значних зусиль для залучення на навчання у російські ВНЗ молоді з України. Будемо сподіватися нате, що наші керівники, звиклі до пріоритетного запозичення практики і досвіду Москви, і цього разу не забаряться з реакцією. Розвиток освіти, наук і надвисоких технологій - те в чому найбільше має потребу сучасна Україна. Ми повинні при-

пинити “відрядження” своїх інженерів на примітивні ручні роботи в країні близького і далекого зарубіжжя. Давно час створити для них робочі місця не лише на побудові каплиць і мечетей, але й у науково-дослідних інститутах і виробничо-конструкторських лабораторіях.

Література:

1. Гэрохов В. Социальные проблемы нанотехнологии // Высшее образование в России. - 2008. - №3. - С. 84-98
2. Корсак К.В., Каленюк І.С. Економічні часописи, технологічні уклади і прогнози майбутнього //Науковий світ. - 2008. - №8. - С. 3-5
3. Медоуз Д.Х., Медоуз Д.Л., Рэндерс И., Беренс В.В.Ш. Пределы роста. Доклад по проекту Римского клуба «Сложное положение человечества». - М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. — 207 с
4. Підласий І. Виклики життя і виховання молоді // Відкритий урок. - 2008. - №1-2. - С. 19-21
5. Key data on Education in Europe. 2005. - Brussels, EURYDICE - EUROSTAT, 2006. - 393 p.
6. Rola uniwersytetów w Europie wiedzy. Komunikat Komisji. COM(2003)58. - Bruksela, 2003. - 22 s.
7. World Development Report. Knowledge for Development. 1998/99. - World Bank, Oxford Univ.Press, N.Y, 1999. -251 p.

Олександра КОСЕНКО,
канд. фіз.-мат. наук, доц.,
Жанна ОЛЬХОВСЬКА,
канд. фіз.-мат. наук, доц.,
Національний аграрний університет, м. Київ,
Зінаїда ТАРУТІНА,
канд. мед. наук, ст. наук, сп.,
Інститут вищої освіти АПН України, м. Київ

ВАРІАТИВНІСТЬ ОСВІТНІХ ЗМІН НА БОЛОНСЬКОМУ ПРОСТОРІ: ПРИКЛАД ВИВЧЕННЯ ФІЗИКИ ТА ІНШИХ ПРИРОДНИЧИХ НАУК

Анотація

Для учасників Болонського процесу досліджено зміни в освітніх пріоритетах. Автори використовують нові дані щодо проблеми встановлення рівня раціональних витрат на фінансування точних наук і важливих фундаментальних і технологічних досліджень і доводять, що надмірне скорочення навчального часу на курси загальної фізики й інші природничо-математичні дисципліни у вищих школах перетворює їх на суто науково-популярний лекторій малого обсягу.

Ключові слова: Болонський процес, інтенсивне навчання, продуктивна компетентність, іноземні мови, фізика, точні науки.

Аннотация

Для участников Болонского процесса исследованы изменения в приоритетах образования. Авторы используют новые данные о проблеме установления уровня рациональных затрат на финансирование точных наук и приоритетных фундаментальных и технологических исследований и доказывают, что чрезмерное сокращение учебного времени на курсы общей физики и другие естественно-математические дисциплины в высших школах превращает их в сугубо научно-популярный лекторий ничтожного объема.

Ключевые слова: Болонский процесс, интенсивное обучение, продуктивная компетентность, иностранные языки, физика, точные науки.

Annotation

For participants of Bologna process changes in educational priorities

are investigated Authors use new establishments of a level of rational expenses given about a problem on financing of the exact sciences and priority fundamental and technological researches and prove, that excessive reduction school hours on rates of the general physics and others is natural-mathematical disciplines in the higher institutions transforms them into especially popular scientific lecture hall of insignificant volume.

Keywords: Bologna process, intensive training, productive competence, foreign languages, physics, sciences.

Темою нашої статті є порівняння змін у ставленні до фізики як основи циклу всіх природничих дисциплін на теренах України і розвинених європейських держав упродовж останніх десятиріч. Оглядаючи літературу засвідчив, що це питання недостатньо досліджувалося, а тема „природничі науки” займала маргінальне місце в урядових документах, планах розвитку освіти, набагато поступаючись, наприклад, намірам здійснити гуманізацію навчання і виховання, гуманізацію змісту освіти, а також не відстати від інших экс-соціалістичних країн в інформатизації (комп'ютеризації) шкіл і ВНЗ. Модернізація цілей і методів навчання скеровувалася на відновлення державної ролі української мови, ліквідацію викривлень у викладанні історії й частини інших предметів, підвищення значення в освіті економічних, правничих і соціальних наук. Зауважимо - більшість цих намірів була виконана за дуже активної участі сектору недержавних ВНЗ.

Та успіхи у ліквідації „тоталітарного спадку” разом з великим збільшенням кількості студентів у закладах університетського рівня, на жаль, супроводжувалися помітним відступом в дуже важливій для сучасних держав сфері створення і використання все досконаліших та екологічніших технологій. Цьому явищу спільно сприяв загальний всенародний осуд винуватців катастрофи на Чорнобильській АЕС, розпад СРСР і значна демілітаризація природничо-інженерних досліджень, зникнення внаслідок економічної кризи попередніх можливостей підтримувати фізику та інші природничі науки. Доведемо, що подібні дії не можна вважати „кращим шляхом у світле майбутнє” для нашої Вітчизни.

На багаторічному шляху від першого класу до отримання диплому й початку самостійної праці за фахом кожна людина стикається з

десятками предметів і дисциплін, які, принаймні в ідеальному варіанті, формують певний цілісний комплекс, кожний елемент якого має забезпечувати якийсь позитивний результат, досягнення визначеної часткової мети.

За рідкісними винятками, ця мета полягає у формуванні в учнів під час вивчення даного предмету чи дисципліни нормативного обсягу знань, умінь і навичок, точніше, задовільного рівня *компетентності*, як *реалізаційних можливостей та здібності успішно виконувати* певну роботу - викладати мову, конструювати машини, планувати і здійснювати наукові дослідження тощо, інакше кажучи, існування уроків, лекцій, лабораторних робіт чи інших видів занять в навчальному плані середніх чи вищих шкіл може вважатися виправданим лише у тому разі, коли вони нададуть учням (студентам) не первинну і розрізнену інформацію, яка не має помітного практичного ужитку, а ту *мінімальну компетентність*, яка перетворює навченого з безплідного мрійника в ефективного працівника.

На наш погляд, проблемі визначення межі між практично недоцільним надто поверховим і короткочасним навчанням-ознайомленням та по-справжньому корисним курсом необхідної тривалості, що гарантує для більшості студентів отримання результативної предметної компетентності, в *Україні надається надзвичайно мало уваги*. Цей недолік посилюється тією обставиною, що бракує комплексних психолого-педагогічних пошуків найбільш оптимального дистанціювання окремих занять у часі.

Можна стверджувати, що загалом в Україні початку ХХІ століття існує якийсь невисловлений офіційно і не доведений науково консенсус щодо *повної неістотності для інтегральної ефективності навчання інтервалів між заняттями та варіантів вибору форм самих цих занять*. В усіх вищих школах України вважається, що для рівня засвоєння студентами знань з тієї чи іншої дисципліни істотна лише одна величина - астрономічна тривалість занять, а все інше - частота занять, їх форма, час проведення, сусідство з іншими дисциплінами і видами навчальних заходів на багато порядків поступає за важливістю цій тривалості.

Подібна ситуація сформувалася за сотні років існування вищої освіти і, на жаль, вважається самоочевидною. Тимчасом, цей підхід не можна вважати по-справжньому науковим, адже комплексних ек-

спериментів з різними варіантами навчальних планів, вибором дисциплін і способів часового і просторового розташування, а також методів викладання, як нам відомо, ніхто не проводив. Лише поодинокі науковці, спираючись переважно на інформацію з нейромолекулярної біології та інших наук, що вивчають мозкову діяльність людини, пропонують нові способи організації процесу викладання певних дисциплін. Наприклад, у статті Корсака К. і Зінченко Т. в часописі «Вища освіта України» слушно вказується, що великі інтервали між уроками чи лекціями з тих дисциплін, які відзначаються «сухістю» і неемоційністю інформації та її подання, *неминуче ведуть до дуже низької результативності всього курсу* [3]. Наведемо їх докази надмірно низької результативності неінтенсивного навчання: «Нейтральні записи у мозку підкоряються «кривій забування» Еббінгауза, яку наближено можна відтворити експоненціальним законом. Отримана і збережена у мозку учня чи студента інформація швидко зменшується з самого початку припинення її надходження. Рознесення неемоційних уроків і лекцій у часі не дає змоги ефективно накопичувати нейтральну інформацію. Педагогічна практика всіх країн світу переконує у тому, що зарадити цій проблемі можна концентрацією занять, зближенням їх у часі для того, щоб інформація з першого заняття зберігалася у достатньому обсязі для того, аби успішно сприйняти наступне» [3, с. 77].

Найбільш поширений і відомий приклад подібного неефективного малоінтенсивного навчання - викладання іноземної мови на молодших курсах. Найчастіше одне заняття буває раз на тиждень, а тому до наступного разу студент міцно забуває практично все почуте першого разу. Лише висока самодисципліна та виключно вдале планування свого часу може частково зарадити ситуації - «ідеальний» студент витратить досить особистого часу на підготовку до наступного заняття і отримає від нього реальну користь. На жаль, перенасичення навчальних планів надмірною кількістю окремих невеликих дисциплін веде до перевантаження студентів самостійною підготовкою до кожної з них, адже кожен викладач застосовує один і той же засіб «активізації» молоді, задаючи завдання і жорстко вимагаючи їх виконання перед кожним черговим заняттям.

Роз'єднати кінці зачарованого кола «малоінтенсивні заняття з викладачем - великий обсяг домашніх завдань» можна лише підвищен-

ням інтенсивності занять (збільшенням кількості тижневих лекцій і семінарів) та їх емоційності. Саме таким шляхом, як нам відомо, йде керівництво Національного університету «Києво-Могилянська Академія», де практично весь визначений навчальними планами час на вивчення англійської мови сконцентрований на першому курсі. Ця інновація є чи не найважливішим елементом тих засобів, які використовуються в цьому закладі для швидкого досягнення достатньої мовної компетентності студентів і подальшого читання частини дисциплін англійською мовою.

Ще одна «біла пляма» дисциплінарної дидактики в сфері вищої освіти - чітке визначення мінімального обсягу інформації, необхідної для формування *продуктивної компетентності* студентів. Пояснимо це поняття на прикладі вивчення іноземної мови.

Знання кількох чи навіть десятків іноземних слів не формує продуктивну компетентність, адже людина з подібним словниковим запасом не зможе прочитати і зрозуміти найпростіший текст, не кажучи про його сприймання у звуковій формі.

Чи формує мінімальну продуктивну мовну компетентність знання 300-400 слів? Щодо спілкування - напевне ні. Менш однозначний висновок щодо читання, адже більшість порівняно простих текстів відсотків на 80-90 складаються саме з цих слів. Наші сумніви щодо 400-слівного мінімуму продуктивної мовної компетентності полягають не лише в необхідності досить глибокого засвоєння основ граматики, але й у потребі знання більшої кількості слів - кожне з цих 400 слів може мати різні часові чи інші форми, які слід знати і добре відрізнити від усіх інших.

З наведених міркувань випливає, що мінімальна продуктивна мовна компетентність є дуже великим комплексом різноманітної інформації. Настільки великим, що чимало учнів і студентів так і не можуть набути його, хоч побували на сотнях занять з іноземної мови (ми враховуємо суму навчального часу середньої і вищої шкіл разом).

Можливо, феномен великого обсягу мінімальної продуктивної компетентності є виключною особливістю процесу засвоєння англійської мови, а в інших предметів і дисциплін все інакше?

Схоже, що короткої і однозначної відповіді на це питання не існує. Є предмети і дисципліни, де особливості притаманного їм змісту і справді зменшують обсяг мінімальної продуктивної компетентності

до порівняно невеликого значення. Наприклад, в рамках арифметики, геометрії чи алгебри засвоєння не всієї можливої інформації, а лише частини (правил додавання і віднімання, властивостей трикутника чи формул для обчислення коренів квадратного рівняння), дає змогу учневі одразу ж результативно використовувати її на практиці. Однак, коли ми бажаємо навчити студентів знаходити розв'язки диференціальних рівнянь, то ситуація докорінно змінюється - викладачам доводиться витрачати дуже багато часу на формування у студентів мінімальної продуктивної компетентності для результативної роботи з подібними рівняннями.

А що можна сказати про таку важливу фундаментальну науку, як фізика? Які обсяги мінімальної продуктивної компетентності необхідні учням і студентам?

Тут, як і випадку математики, перехід від середньої школи до вищої супроводжується великим збільшенням обсягу мінімальної продуктивної компетентності, необхідної для використання набутих знань на практиці. Власне, нічого дивного тут немає, адже шкільний курс елементарної фізики спирається на елементарну математику і може досить легко фрагментуватися на малі частини (своєрідні аналоги міні-модулів), кожна з яких вимагає мало часу на вивчення і формування компетентності щодо її використання на практиці. Інша справа - курс загальної фізики у вищих закладах освіти. У разі важливості фізики для майбутньої професійної діяльності випускників даної вищої школи (очевидно, йдеться про профіль і спеціальність), останні матимуть потребу не в повторенні курсу фізики середньої школи на трішки вищому рівні, а в отриманні серйозних наукових знань, частина яких має бути зовсім новою і спиратися не на монографії фізиків-класиків минулих сторіч, а на зарубіжну і національну наукову періодику.

Отже, найбільш важливе завдання колективів кафедр фізики вищих навчальних закладів України полягає, на наш погляд, в пошуках оптимального поєднання визначених цілей підготовки фахівця даної спеціальності (агронома, інженера тощо) й змісту того курсу фізики, який слід запропонувати йому в стінах Національного аграрного університету чи будь-якого іншого вищого навчального закладу України. «Оптимальність» ми розуміємо як надання майбутнім професіоналам продуктивної фахової компетентності у сфері використання

знань, методів і засобів сучасної фізики, формування у них згаданого вище мінімуму знань, умінь і навичок, достатнього для безпомилкової діяльності і розширення інформації методами самоосвіти.

З часу відновлення нашої незалежності в Україні активізувалися наукові пошуки в сфері дослідження самих точних наук. Прикладом є поява у Львові часопису «Світ фізики» (див. редакційну статтю «Куди йде фізика» [5]) чи такого видання НАНУ, як «Наука та наукознавство» (у ньому ми б виділили насамперед праці [1; 2; 6]). Для теми нашої розмови виключно важливим є доробок групи доктора економічних наук Малицького Б.А., що полягає у визначенні рівнів фінансування фундаментальних і прикладних наукових досліджень, які відповідають успішності виконання науками і технологіями визначальних соціально-економічних функцій. Зокрема, у випадку надто малого (як в сучасній Україні) фінансування, що складає менше 0,4% ВВП країни, природничо-математичні науки є щонайбільше засобом інформування громадян, виконання примітивних соціокультурних функцій, а не інструментом розвитку економіки і виробництва.

Проміжний рівень фінансування-близько 0,9% ВВП-дає змогу системі освіти підготувати покоління осіб з правильним науковим світоглядом, але все ще не озброєних важливим для прогресу виробництва мінімумом наукової компетентності. Комплекс «освіта і точні науки» у цьому випадку залишається *витратною сферою* (див. [6; 7]) й не може істотно вплинути на зростання людського капіталу нації, який у наш час формується переважно за рахунок використання в економічній сфері найновіших («високих») технологій.

Радикальна зміна ролі освіти і науки в житті сучасних суспільств спостерігається у випадках, коли на наукові дослідження і впровадження їх результатів в життя витрачається понад 1% ВВП (серед лідерів у цій сфері Малицький Б.А. вказує насамперед країни Північної і Західної Європи - Норвегію, Швецію, Фінляндію, Австрію, Німеччину, Ірландію та ін.). За належного фінансування наука й справді стає головною *виробничою силою суспільства*, гарантуючи і стійкий розвиток, і високу якість життя всього населення. Враховуючи найновіші зрушення на „болонських просторах”, вкажемо, що Європейський Союз у своєму повному складі з 2000 року здійснює план (Лісабонський проект) підвищення витрат на наукові пошуки і створення надвисоких технологій до рівня 3% ВВП.

Ці дослідження групи Малицького Б.А., як і праці багатьох інших наукознавців, доводять недоцільність неувagi до точних наук у системі освіти й надто малих обсягів фінансування досліджень в системі НАНУ та галузевих лабораторій. Кількагодинні курси загальної фізики у вищих школах і виключення фізики з числа обов'язкових екзаменаційних предметів в середній школі перетворює для учнів і студентів вивчення фізики в *культурний захід*, в розпачливі спроби вчителів і викладачів познайомити їх бодай з основами цієї важливої науки, надати хоча б первинну інформацію про основні поняття і закони. Наприклад, скорочення у 2002 р. лекційної частини курсу загальної фізики до 15 годин для студентів факультету захисту рослин (двадцять років тому було аж 68 годин) повністю виключає будь-які можливості надати молоді продуктивний мінімум компетентності хоча б з тих розділів сучасної фізики, знання яких має стратегічне значення для фахівців з захисту рослин (механіки суцільних середовищ, термодинаміки, молекулярної фізики та ін.).

З огляду на об'єм статті, ми змушені відмовитися від наведення інших цифрових показників, обмежившись загальним зауваженням - кампанія з гуманізації та гуманітаризації національної освіти стала приводом для переходу від раціонального використання фізики в системі вищої освіти до нераціонального, від надання студентам важливої для їхньої професійної діяльності продуктивної компетентності до поверхового інформування, яке викликає лише подив студентів - «а навіщо на все це витратити час, адже ми дещо чули про це вже в школі...».

Неувага до фізики та інших точних наук все відчутніше гальмує технологічний і виробничий прогрес України, посилює еміграцію здібних учнів і студентів в розвинені країни Заходу, сприяє переходу нашої держави з групи країн з економіками перехідного періоду в розряд представників третього світу, здатних лише на продукування людської й іншої сировини для тих держав, які усвідомлюють і виконують закони і правила розумного використання наук в сучасному світі.

Слід, однак, вказати, що й на теренах Західної Європи нігілістичне ставлення до фізики та інших природничих наук було доволі поширене з моменту Чорнобильської катастрофи і майже до 2000 року. Це легко помітити по оглядових матеріалах ЮНЕСКО, статтях у про-

відних науково-популярних часописах, висловлюваннях учителів і науковців ([9] та ін.). Однак, і в ці роки траплялися винятки у тому разі, коли якась країна вирішувала різко прискорити економічний і технологічний поступ. Прикладом є невелика острівна Республіка Ірландія (Ейре), яка саме у вказаний період здійснила „стрибок” від гуманітарної середньої освіти з мінімумом навчального часу на точні науки до дуже сучасної, де всі учні вивчають комп'ютери і математику, а більшість - кілька природничих наук. За 1989-2007 роки Ейре збільшила свій ВВП майже у 4 рази, спираючись саме на освітньо-науковий комплекс і дуже компетентну „робочу силу” [4]. Слід вказати - цей „ірландський прорив” може стати дуже хорошим прикладом для тих наших лідерів, хто намагатиметься перетворити ідею „українського прориву” на дійсність.

На своїй початковій стадії Болонський процес не мав виразної дисциплінарної скерованості, стосуючись цілісної університетської освіти. Але вже під час саміту в Бергені в 2005 році організатори зустрічі акцентували факт браку в більшості держав Європи науковців-природничиків і фахівців-програмістів, рекомендуючи доповнити увагу учасників Болонського процесу до бакалаврсько-магістерських програм значним розширенням підготовки молодих науковців. Ця пропозиція так само чітко прозвучала і в Лондоні, де було вказано-слід будувати не просто „освітній” європейський простір, а „науково-освітній”.

Ще один прояв цих змін у цілях вищої освіти - значне підвищення світової уваги до „списків кращих університетів”, до концентрації національних ресурсів у *дослідницьких* університетах, спроможних ефективно готувати значну кількість магістрів і кандидатів наук через поєднання навчання з науковими дослідженнями. Слід вітати той факт, що і в Україні рух до поліпшення роботи провідних ВНЗ стає все помітнішим [8]. Це підвищує наші спроможності краще використати ті можливості, які забезпечує участь України в Болонському процесі.

Література:

1. Богорош АТО популяризації науки и техники в Украине // *Наука та наукознавство*. - №1-2 (27-28). - 2000. - С. 21-26.
2. Довгий С. О. *Наука та освіта в Україні: сучасні проблеми і*

можливі шляхи їх вирішення // *Наука та наукознавство*. - №3 (29). - 2000. - С. 104-109.

3. Корсак К.В., Зінченко Т.В. Традиційні уроки і лекції: сучасний стан і майбутні перспективи // *Вища освіта України*. - №3(5). - 2002. - С. 75-80.

4. Корсак К. В., Кучер Ю.А. Ірландія - новий чемпіон світу з... // *Науковий світ*. - 2007. - №4. - С. 6-7.

5. Куди йде фізика? // *Світ фізики*. - №3 (11). - 2000. - С. 27,28.

6. Малицький Б. А. Состояние исследованных проблем науки и использования научных знаний в Украине // *Наука та наукознавство* - №3 (29). - 2000. - С. 3-10

7. Малицький Б. Вихідна наукова база // *Науковий світ*. - №1, - 2001. - С. 2-3.

8. Рожен О. Від економіки ринкової до економіки... біологічної // *Дзеркало тижня*. -2008. -№41, 1-7 листопада. - С. 1, 13.

9. Сьеберг С. Научно-техническое образование в Европе: текущие проблемы и возможные решения // *Контакт*. - 2002. - Том XXVII, № 3-4. - С. 1-6.

В. И. КО ЧУРКО,
д. с-х. н., проф.,
ректор УО «Барановичский
государственный университет»
В. В. ХИТРЮК,
к. п. н., доц.,
проректор УО «Барановичский
государственный университет»

СТРУКТУРА И ПОКАЗАТЕЛИ СФОРМИРОВАННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Категория «качество» прочно вошла в область образования и в арсенал педагогических понятий. Образование, как любой процесс или результат деятельности человека, обладает определенным качеством. Изменение образовательных потребностей основных потребителей образовательных услуг – личности, производства, государства – требует повышенного внимания к качеству образования. Одной из основных проблем и задач современного высшего образования является обеспечение его качества в условиях массовости.

Актуальность изучаемого вопроса определяется требованиями, предъявляемыми основными потребителями к качеству подготовки выпускника высшей школы, необходимостью изучения факторов (компонентов, механизмов), влияющих на качество образовательного процесса в вузе.

Новизна работы состоит в теоретической разработке и описании авторской системы механизмов, обеспечивающих качество высшего образования; определении понятия профессионально-педагогической готовности преподавателя вуза как механизма обеспечения качества высшего образования; выделении и описании профессионально-педагогической готовности преподавателей вуза.

Анализ литературы показал вариативность подходов исследователей в определении понятия «качество высшего образования»

[1,3, 6, 7 и др.]. В нашем исследовании мы опираемся на следующее его понимание: качество высшего образования - это соответствие высшего образования как системы, процесса и результата целям, потребностям, нормам, требованиям основных потребителей: личности, общества, государства [4, 5].

Структура понятия качества образования представлена совокупностью элементов, имеющих функциональную нагрузку, отражающую направления деятельности вуза. Количество выделяемых структурных элементов, а также их качественные характеристики являются предметом исследований многих авторов [7, 8, 10, 11 и др.]. Однако решение этого вопроса остается дискуссионным и подлежит уточнению.

Анализ литературы позволил нам предложить такие основные составляющие качества высшего образования:

- 1) качество образовательного процесса;
- 2) качество результатов образования;
- 3) качество системы управления в вузе;
- 4) качество ресурсов и условий вуза;
- 5) качество процедур внутреннего контроля и мониторинга.

Изучение литературных источников как зарубежных, так и отечественных авторов не позволило нам судить о наличии исследований полно раскрывающих всю систему механизмов, обеспечивающих качество высшего образования. Мы предлагаем следующую систему механизмов обеспечения качества высшего образования, отражающую степень обобщенности:

1) управленческие механизмы (система менеджмента качества образования в вузе, механизмы управления качеством образования);

2) субъектные механизмы (абитуриент - студент, профессорско-преподавательский состав);

3) образовательно-технологические механизмы (педагогические, психологические, методические, технологические инновации в реализации содержания высшего образования; учебно-методическое обеспечение учебного процесса);

4) контрольно-мониторинговые механизмы (система лонгитюд-

ных измерений, позволяющая проследить изменение качества процесса или явления).

Профессионально-педагогическая готовность преподавателя вуза рассматривается нами как динамический механизм обеспечения качества высшего образования. Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет говорить о готовности как первичном фундаментальном условии выполнения любой деятельности. Готовность к профессиональной реализации педагогической деятельности носит ряд специфических черт и обуславливается содержательными особенностями последней. Применительно к профессионально-педагогической готовности, по нашему мнению, нельзя опускать компонент подготовленности к данному виду деятельности. Это позволяет нам в исследовании опереться понимание сущности профессионально-педагогической готовности преподавателя вуза как сложного интегрального субъектного качества личности, которое позволяет успешно реализовывать профессиональные и научно-педагогические компетенции и опирается на соответствующую подготовку.

При этом под профессиональными компетенциями мы понимаем уровень профессиональной квалификации по профилю базового высшего образования (экономист, юрист, инженер и т.д.), а под научно-педагогическими - владение и применение в практической деятельности преподавателя вуза исследовательских, методических, мотивационных, педагогических (в том числе и андрагогических), психологических умений.

Опора на соответствующую подготовку означает не только наличие социально-психологических, мотивационных, ценностных установок, но и обладание необходимым прикладным знанием психологии, педагогики, методики, социологии работы со студенческой аудиторией.

Готовность к профессиональной реализации педагогической деятельности носит ряд специфических черт и обуславливается содержательными особенностями последней [1, 6, 9 и др]. Применительно к профессионально-педагогической готовности, по наше-

му мнению, нельзя опускать компонент подготовленности к данному виду деятельности.

Анализ литературы позволил нам обозначить следующие компоненты профессионально-педагогической готовности преподавателя высшей школы к реализации содержания высшего образования в условиях его массовости:

1. Когнитивно-содержательный - система теоретических и прикладных профессиональных (по профилю основной специальности) знаний, умений, компетенций, позволяющих реализовывать содержание высшего образования и определять профессиональное развитие преподавателя. Показателями сформированности когнитивно-содержательного компонента могут выступать объем знаний (полнота, прочность, глубина); их осознанность (самостоятельность суждений, доказательность отдельных положений, постановка проблемных вопросов); системность (взаимосвязь с ранее изученными знаниями, знаниями из других предметных областей, перенос знаний в новые условия профессиональной деятельности); полнота и технологичность умений, широта профессиональных компетенций.

2. Психолого-педагогический - совокупность специальных психолого-педагогических, диагностических, методических, профессионально-рефлексивных знаний, умений, компетенций, адекватных содержанию деятельности преподавателя вуза (общие психолого-педагогические знания о личности; учебной деятельности студентов, способах ее организации и управления; межличностном взаимодействии; общении; мотивации учебной деятельности; формах организации обучения в вузе, целеполагании в педагогической деятельности, рефлексии и др.). Анализ результатов исследований по проблеме готовности свидетельствует, что показателями сформированности психолого-педагогического компонента могут выступать аргументированность и самостоятельность суждений в решении педагогических проблем, умение определять стратегические, личностные и предметные цели в преподавании, полнота и полиобъектность педагогической рефлексии. Когнитивно-содержательный и психолого-педагогический компоненты профессионально-педагоги-

ческой готовности, по нашему мнению, составляют основу подготовленности преподавателя к работе в вузе.

3. Технологический - знание и владение методическими подходами преподавания определенной учебной дисциплины (общие знания о методах и технологиях обучения и воспитания, методических системах и моделях, проектировании образовательных моделей и др.). Показателями сформированное™ технологического компонента могут выступать объем умений (арсенал, полнота, глубина), правильность, адекватность и целесообразность их применения, возможность переноса в новые педагогические условия.

4. Личностный, включающий ряд аспектов: социально-ценностный, мотивационный, нравственно-этический, эмоциональный - направленность личности преподавателя на создание организационных, психолого-педагогических условий, которые обеспечивают развитие личности, эмоциональный комфорт и благополучие, а также совокупность профессионально и личностно значимых мотивов, определяющих позицию преподавателя, стиль его взаимоотношений и деятельности (познавательный интерес и положительное эмоциональное отношение к педагогической деятельности, потребность в постоянном расширении, пополнении и углублении профессиональных компетенций в этой области, сформированность профессионально значимых и личностных качеств и др.). Показателями сформированности могут выступать: желание профессиональной реализации в актуальных условиях, характер основных мотивов, определяющих профессиональные намерения, интересы, убеждения, установки, проявляющиеся в суждениях, оценке нравственно-этических ситуаций, моделях поведения.

Каждый из выделенных компонентов может иметь различный уровень сформированности. Анализ литературы позволил нам выделить три уровня сформированности профессионально-педагогической готовности преподавателя вуза: 1 - элементарный уровень; 2 - функциональный уровень; 3 - уровень системного видения (табл. 1).

Таблица 1.

**Уровни сформированное™ компонентов
профессионально-педагогической готовности
преподавателей вуза**

Уровни	Элементарный	Характеристика уровней	Системко-аналитический
Компоненты *		Функциональный	
Когнитивно-содержательный	Профессиональные знания носят конкретный характер отрывочны, часто искажается смысл понятий	Профессиональные знания достаточно полные и системные, адекватно используются при решении практических задач в стандартных ситуациях. Ошибки в применении знаний единичны и незначительны	Полные, глубокие, системные научные знания, легко переносятся в новые нестандартные ситуации. Суждения самостоятельны, доказательны
Психолого-педагогический	Психолого-педагогические знания фрагментарны, поверхностны. Суждения характеризуются ситуативностью. Педагогические методы и приемы используются без должного анализа педагогической ситуации	Психолого-педагогические знания достаточно полные и системные, адекватно используются при решении практических задач в стандартных ситуациях. Ошибки в применении знаний и умений единичны и незначительны.	Знания и умения характеризируются полной, системностью. Легко переносятся в новые нестандартные ситуации. Выводы самостоятельны, доказательны
Технологический	Деятельность планируется и выполняется без должного использования научных знаний и анализа ситуации. Действия не всегда целесообразны, зачастую выполняются без учета конкретной ситуации. Научно-методическая компетентность не сформирована. Преобладают непродуктивные способы взаимодействия	3 конкретной педагогической ситуации деятельность планируется. Сформированные умения адекватно, успешно применяются для решения конкретной педагогической ситуации.	Самостоятельное нахождение способов применения знаний в новых ситуациях, адаптация имеющихся знаний и умений к нестандартным ситуациям, способность к собственному конструированию методических подходов и технологий.
Личностный	Интересы примитивны, убеждения и установки, проявляющиеся в суждениях достаточно поверхностны, носят нестойкий характер, оценка нравственно-этических ситуаций, моделей поведения поверхностна. Отношение к педагогической деятельности и к выбранной профессии в основном индифферентное, педагогическая позиция нечетко осознана. Осознание значимости своей деятельности и личной ответственности за ее результаты четко не выражены. Профессионально-важные качества сформированы недостаточно. Стремление углубить свои знания и совершенствовать педагогические умения отсутствует.	Интересы, убеждения, суждения достаточно глубоки, свободны от предвзятости. Оценки нравственно-этических ситуаций и моделей поведения, социально детерминированы. Положительное отношение к профессионально-педагогической деятельности. Стремление к профессиональному самосовершенствованию. Сформированная личная ответственность за результаты педагогической деятельности, осознание ее значимости. Основные профессионально значимые качества сформированы.	Определенность позиций и убеждений, аргументированность, суждений, поступков, действий, взглядов интересами актуальной педагогической ситуации. Устойчивое положительное отношение к педагогической деятельности. Активное стремление к профессиональному и педагогическому самосовершенствованию. Личное осознание значимости и ответственности за результаты своей деятельности. Устойчивость профессионально важных качеств

Проведенный теоретический анализ проблемы позволяет провести экспериментальное исследование по определению уровня сформированности каждого из компонентов профессионально-педагогической готовности преподавателей вуза.

Литература:

1. Гершунский, Б. С. Россия: образование и будущее. Кризис образования в России на пороге XXI века/Б. С. Гэршунский. - М.: Наука, 1993.

2. Г/саковский, М. А. Критерии оценки качества современного университетского образования / М. А. Г/ваковский, А. В. Барченко, Т. И. Краснова //Управление качеством высшего образования в условиях перехода к двухступенчатой системе подготовки кадров: материалы между нар. науч.-практ. конф. Минск, 6-7 июня 2007 г. / редкол.: В.В. Самохвал (отв. ред.) [и др.]. - Минск: БГУ, 2007. - 359 с.

3. Давыдова, Л. Н. Различные подходы к определению качества образования /Л. Н. Давыдова // Качество. Инновации. Образование. - 2005. - №2.

4. Жук, А. И. Качество в системе приоритетов государственной политики в области образования в Республике Беларусь/А. И. Жук // Обеспечение качества высшего образования: европейский и белорусский опыт. - ГоГУ им. Я. Купалы, 2007.

5. Жук, А. И. Управление качеством образования в университетах / А. И. Жук, В. И. Воскресенский // Вышэйшая школа. - 2003. - №2. - С. 21-26

6. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результат образования/И. А. Зимняя //Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. С. 40-41.

7. Крахмалев, А. Л. Качество образования как актуальная проблема /А. Л. Крахмалев. - Омск, 2001.

8. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования /Лекция-доклад. Изд. 2-е, дополненное / Н. А. Селезнева. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. - 95 с.

9. Слободчиков, В. И. Профессиональная компетентность современного педагога (логико-предметный анализ) / В. И. Слобод-

чиков // Научно-методическое обеспечение содержания и технологий последипломного образования в условиях реформирования школы-Мн., 1999.

10. Соловьев, В. П. Стимул и инструмент повышения качества деятельности вузов /В. П. Соловьев [и др.] //Стандарты и качество. - 2002. - №4.- С. 52-56.

11. Теренин, М. И. Исследование и анализ требований, предъявляемых к современному профессиональному образованию / М. И. Теренин, А. С. Карпов//Качество. Инновации. Образование.-2007. -№1.- С. 41-43.

О. О. КРАСОВСЬКА,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені акад. Степана Дем'янука*

**МОДЕРНІЗАЦІЯ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ НАВЧАННЯ
В КОНТЕКСТІ ПРИЄДНАННЯ УКРАЇНИ
ДО БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

Анотація

Дана стаття присвячена актуальним проблемам підвищення ефективності професійної підготовки студентів педагогічних факультетів в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Аннотация

Данная статья посвящена актуальным проблемам повышения эффективности профессиональной подготовки студентов педагогических факультетов в условиях кредитно-модульной системы обучения.

Annotation

This article are considered the actual problems of increase effectiveness students' professional education on the pedagogical departments.

Процеси європейської інтеграції охоплюють важливі сфери життєдіяльності нашої країни: економіку, право, науку, культуру. Вища школа України не стоїть осторонь цих подій. Вона чітко визначила орієнтир на входження в освітній простір Європи. Такий підхід до модернізації освітньої діяльності в контексті завдань Болонської декларації вимагає наполегливої праці вітчизняних педагогічних і наукових працівників над практичним приєднанням до європейської системи освіти.

Проблеми впровадження кредитно-модульної системи навчання з метою модернізації системи вищої освіти в Україні висвітлюються в працях науковців: В.Андрущенка [1], О.Богуславської [2], В.Виткалова та О.Габ [3], С.Шевченка [7] та інших.

З метою інтеграції вітчизняної освіти у європейський простір, Колегією Міністерства освіти і науки України було розроблено положення «Про проведення педагогічного експерименту щодо запро-

вадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у вищих навчальних закладах III - IV рівнів акредитації» від 24.04.2003 року. Наказом МОН України визначено ряд вищих навчальних закладів, на базі яких проводитиметься освітній експеримент. Серед них - Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука у місті Рівному. Три роки триває даний експеримент за різними напрямками підготовки фахівців у вищому навчальному закладі.

Активну участь у запровадженні кредитно-модульної системи навчання бере професорсько-викладацький колектив Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука. Надзвичайно актуальним у контексті експерименту є викладання професійно орієнтованих та фундаментальних дисциплін на факультеті педагогічної освіти, адже вимагає ретельного опрацювання та впровадження в практику роботи факультету сучасних освітніх технологій. Робота за новими європейськими стандартами освіти розпочалася з адаптації відповідних навчальних дисциплін та спеціальних курсів до нових вимог, опрацювання змістових модулів згідно наданих кредитів та створення навчальних і робочих програм. Кожен крок на шляху розробки відповідного навчально-методичного забезпечення давався нелегко, проте спільна праця науково-викладацького складу ІПО, згуртованість колективу на шляху здобуття досвіду роботи за кредитно-модульною системою навчання принесла свої плоди. Викладачі факультету педагогічної освіти брали активну участь у методичних семінарах з питань кредитно-модульної системи навчання у вищих навчальних закладах III - IV рівнів акредитації, знайомились з передовим досвідом, вивчали «Положення про кредитно-модульну систему навчання», критерії оцінки знань і умінь студентів, розробляли методичні рекомендації для проведення самостійної та індивідуальної роботи та її оцінювання.

Активізація навчального процесу майбутніх педагогів за кредитно-модульною системою навчання відбувалася поступово і мала суттєві відмінності з традиційною системою формування знань і умінь майбутніх вчителів початкових класів.

Підготовка студентів педагогічних факультетів за традиційною системою навчання завжди була спрямована на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін. Аналіз педагогічної практики свідчить, що вони не завжди підготовлені до творчого вирішення навчально-виховних завдань, використання власного досві-

ду в навчально-виховному процесі. Це зумовлено також тим, що знання і вміння в цій сфері підготовки розглядаються як другорядні і не усвідомлюються студентами, як професійно значущі. Отже, виникають протиріччя:

- міжсоціокультурними вимогами, завданнями сучасної шкільної освіти в галузі навчання і виховання школярів і невідповідними цим вимогам і завданням рівнями готовності майбутніх фахівців до цієї роботи;

- між традиційною системою вузівської підготовки студентів та індивідуально-творчим характером майбутньої професійної діяльності, відкритої до інновацій.

За традиційною моделлю вузівської освіти основним принципом викладання є передача майбутнім спеціалістам необхідних знань і вмінь. Сьогодні, у нових умовах навчання, акценти переносяться зі знань, які опановує студент, на його людські та професійні якості, що є водночас і метою, і засобом його підготовки до майбутньої педагогічної діяльності, відбувається подолання існуючого у вищих закладах освіти розриву між інформаційно-пізнавальною, діяльнісною формою професійної підготовки та особистісним, зокрема, професійним розвитком кожного студента.

Проблеми професійної підготовки вчителів розкриваються у працях українських та російських науковців: В. Петрової [4], Г. Подрезова [5], Л. Хомич [6]. Забезпечення високого рівня практичної підготовки майбутніх учителів у вузі тісно пов'язане з використанням у навчально-виховному процесі поряд з традиційними, академічними методами навчання, так званих, активних, професійно орієнтованих. Оволодіння педагогічними інноваціями, які базуються на психолого-педагогічних, соціально-культурологічних та фахових знаннях, дозволить учителю досягти високого рівня педагогічної майстерності.

З погляду організації навчального процесу на факультеті педагогічної освіти реформи за кредитно-модульною системою навчання позитивно вплинули на дисципліну, рівень освіти і самоосвіти, самовиховання, науково-пошукової діяльності студентів. Адже така система навчання стимулює студента бути активним, заробляти бали за участь в аудиторній роботі, виконувати завдання самостійної та індивідуальної роботи, ґрунтовно готуватися до підсумкового модульного контролю, завдань з тестування. За таких умов викладачеві простіше виявляти індивідуальний рівень теоретичних знань студента, практичних та науково-дослідницьких здібностей. Переважній кількості студентів стало цікаво навчатися, вони стали сумлінно го-

туватися до практичних та лабораторних занять, у різних формах роботи закріплювали та виявляли одержані знання.

Особливої популярності набула технологія, яка базується на принципах рольової перспективи та імітаційно-ігрового підходу до організації навчання у курсі вивчення методик початкової освіти. Вона впливає на мотиваційну, пізнавальну, емоційно-вольову сфери особистості, стимулює розвиток активної професійної позиції, творчого стилю та педагогічної культури майбутнього вчителя. Основу технології становлять активні форми і методи навчальної роботи, а зміст розкриває цілісність педагогічного процесу та особливості педагогічної дії. Запропонована технологія створила умови для співтворчості та співпраці у навчальному процесі, забезпечила творчу атмосферу, свободу дій кожного учасника освітнього процесу. Разом з тим участь у проектуванні та проведенні уроків з різних навчальних дисциплін початкової школи, в активному їх обговоренні та оцінці давала змогу студентам отримати позитивні бали за аудиторну роботу.

Для активного включення студентів у підготовку і самопідготовку до навчально-виховної діяльності в школі у Інституті педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка С.Я.Дем'янчука використовуються навчально-педагогічні ігри, які проектують певні педагогічні ситуації. Досвід роботи засвідчує, що під час підготовки і проведення педагогічних ігор не було жодного випадку, коли б студент відмовився «грати». Ось як оцінили педагогічні ігри самі студенти: «...цікаво самому до всього доходити»; «...стало цікаво вчитись»; «...на практичному занятті переказати прочитане просто, а от в ігровій ситуації необхідно обрати якнайкращий варіант поведінки».

У педагогічних іграх змінюється і традиційна роль викладача: якщо для майбутнього семінару досить визначити тему і сформулювати питання, то методи проектування у формі гри потребують певної режисерської роботи. Методи ігрового проектування підвищують ефективність підготовки студентів до роботи у школі водночас сприяють зацікавленості в оволодінні фаховими знаннями, адже дають уявлення про їхнє практичне застосування, тобто створюють мотиваційний фон процесу навчання. Вони не потребують додаткового часу, змін у навчальному плані, органічно поєднуються з апробованими формами роботи, спрямованими на засвоєння програмного матеріалу.

В самоосвіті студента можна виділити два аспекти: професійний і особистісний. Професійний - спрямований на підготовку до вирі-

шення завдань, пов'язаних із педагогічною діяльністю, а особистісний охоплює коло світоглядних інтересів, захоплень і нахилів, що перебувають поза її межами або у зв'язку з нею. Одним із правил залучення студентів до роботи у нових умовах навчання за кредитно-модульною системою є збереження добровільності, активізація ініціативи, тобто викладач не повинен примушувати, а має лише спонукати, стимулювати розвиток стійкої потреби в самовихованні.

Одна з основних причин, що гальмує процес самоосвіти і самовиховання за кредитно-модульною системою навчання - відсутність педагогічного керівництва з боку викладачів, що охоплює не лише навчально-пізнавальну, але й науково-дослідницьку діяльність студентів. Професорсько-викладацький склад Інституту педагогічної освіти Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука активно включився в роботу над розробкою нових зразків навчально-методичної літератури, яка б допомогла студентам швидко адаптуватися до роботи з новою структурою навчальних дисциплін. Зокрема опрацьовано методичні керівництва до самостійної, індивідуальної та науково-дослідницької роботи студентів. Як позитивний наслідок, слід зауважити, що значно активізувався рівень підготовки студентів до занять, бажання краще висвітлити навчальний матеріал лід час усного виступу, підготувати наукову доповідь, виконати додаткові індивідуальні завдання. Така система навчання дозволяє студентові за рахунок набирання достатньої кількості балів уникнути процедури традиційного складання сесій.

Отже, реалізація освітнього експерименту в контексті Болонського процесу на факультеті педагогічної освіти в Міжнародному економіко-гуманітарному університеті імені академіка Степана Дем'янчука показує позитивні результати і створює нові умови для формування професійних якостей майбутніх вчителів.

Література:

1. Андрущенко В. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті Болонського процесу //Вища освіта України. - 2004. - №1. -С.5-10.
2. Богуславська А. Проблеми підвищення якості освіти в Україні у контексті Болонських реформ //Освіта і управління. -2006. -Т9. -№1. -С. 91-94.
3. Виткалов В., Гоаб О. Ефективність впровадження кредитно-модульної системи підготовки фахівців у контексті Булонсь-

кої декларації//Вища школа. -2008. -№1. -С. 17-26.

4. Петрова Г. Вопросы эстетической подготовки будущего учителя -Казань: Из-во Казанского университета, 1976. -198 с.

5. Подрезов В. Комплекс засобів у системі виховання духовної культури майбутнього вчителя //Мистецтво та освіта. -1997. - №2. -С.47-49.

6. Хомич Л. Роль мистецтва у професійно-педагогічній підготовці вчителя //Мистецтво і освіта. -1998, -С.-51.

7. Шевченко С. Оцінювання якості вищої освіти в контексті приєднання України до Болонського процесу//Вища школа. -2008. - №11.-0.14-23.

М. В. КУКАЛЕЦЬ,
*кандидат педагогічних наук, професор,
Міжнародний економіко-гуманітарний
університет імені академіка Степана Дем'янчука*

САМОСТІЙНА РОБОТА У КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ

Анотація

У статті розкриваються питання організації самостійної роботи студента, як важливого чинника підготовки висококваліфікованого фахівця, здатного реалізуватися на світовому ринку праці.

Проаналізовано досвід щодо організації самостійної роботи, визначено основні форми її реалізації у навчально-виховному процесі.

Аннотация

Материалы статьи раскрывают содержание организации самостоятельной работы студента как важного фактора на пути к подготовке специалиста, высокой квалификации, который сможет реализовать себя на мировом рынке труда.

Проанализировано опыт проведения самостоятельной работы, определены основные формы и пути ее внедрения в учебно-воспитательном процессе.

Annotation

The article deals with the organization of student's individual work as an important factor in training of a highly qualified specialist who can realize himself at the world job market.

The experience of individual work organization has been analyzed.

The main forms of their realization in the educational process have been defined.

Підписання Україною Болонської декларації передбачає розробку та виконання програми підготовки фахівців відповідно до єдиних європейських вимог.

З метою інтеграції вищої освіти України в європейський освітній простір перед сучасними навчальними закладами постало важливе питання - поєднати існуючий досвід та традиції навчання з новітні-

ми технологіями викладання, які спрямовані на надання студентам значної самостійності в опрацюванні навчальних дисциплін.

У зв'язку з цим відбулися позитивні зміни щодо збільшення обсягу та підвищення ролі самостійної роботи студентів, особливість яких полягає в зміні принципів одержання знань. Переглянуто співвідношення між аудиторними та позааудиторними заняттями шляхом збільшення годин на самостійну роботу. Вона стала невід'ємною складовою навчально-виховного процесу і є водночас формою, метою і засобом навчання.

Завданням самостійної роботи є формування таких компетентностей студента, які дадуть йому можливість якнайповніше реалізуватися на світовому ринку праці.

Тому основними освітніми завданнями самостійної роботи є засвоєння в повному обсязі основної освітньої програми та послідовне вироблення навичок ефективної професійної діяльності на рівні світових стандартів [1, с. 102].

Самостійна робота студента над навчальною дисципліною у вільний від аудиторних занять час може включати різноманітні форми і методи її проведення:

- опрацювання теоретичних основ лекційного матеріалу;
- підготовку та оформлення схем, діаграм та завдань графічного і конструктивного характеру;
- самостійне опрацювання окремих тем і розділів програми;
- підготовку до виступу на семінарських, практичних та лабораторних заняттях;
- виконання індивідуальних навчально-дослідних завдань;
- виконання творчих завдань;
- написання поширених планів уроків і позакласних заходів;
- аналіз та відвідання уроків вчителів-новаторів;
- проведення уроків і позакласних заходів у процесі практик;
- підготовку до поточних і підсумкових контрольних робіт;
- колективне вирішення навчальних та педагогічних ситуацій;
- написання модульних і комплексних контрольних робіт;
- поглиблене вивчення літератури на задану тему та пошук додаткової інформації;
- конспектування та аналіз рекомендованої літератури;
- написання звітів, характеристик;

- опрацювання та підготовку огляду опублікованих статей у фахових та інших виданнях;
- підготовку до підсумкової державної атестації;
- виконання випускної кваліфікаційної роботи.

Час, відведений для самостійної та індивідуальної роботи студента, визначається навчальним планом. Співвідношення обсягів аудиторних занять, самостійної та індивідуальної роботи студентів визначається з урахуванням специфіки та змісту конкретної навчальної дисципліни, її місця, значення, дидактичної мети в реалізації освітньо-професійної програми [1, с.127]. Щоб сформувати такі навички студентів, потрібно активно залучати до наукової діяльності через участь у наукових товариствах, проблемних групах, дослідницьких центрах, предметних гуртках, науково-практичних семінарах, факультативах, конгресах.

Необхідно створити належні умови для забезпечення самостійної роботи студента. Це, насамперед, відповідно укомплектована літературою бібліотека з читальним залом, комп'ютерний клас з можливістю роботи в Інтернеті, бази практик в інноваційних навчальних закладах та експериментальних майданчиках.

Дуже важливо забезпечити самопідготовку студентів відповідною навчально-методичною літературою з урахуванням збільшення годин, відведених на самостійну роботу.

Проблема самостійної роботи студентів розглядалася в практиці викладачів вищих навчальних закладів упродовж багатьох років у різних аспектах та інтерпретаціях.

Особливої уваги заслуговує питання змісту самостійної роботи та її взаємодії з аудиторною на рівні сформованості компетентностей студентів.

Аналіз науково-педагогічної літератури та досвіду викладачів показав, що питання організації самостійної роботи студентів перебуває в центрі уваги підготовки спеціалістів з початкової освіти в контексті Болонського процесу.

Однак, у практиці вищих навчальних закладів питання організації самостійної роботи студентів розроблено недостатньо. Вивчення її сучасного стану дає підставу окреслити коло проблем, які сьогодні потребують посиленої уваги на різних рівнях організації навчально-виховного процесу. З метою підготовки висококваліфікованих

фахівців з початкової освіти необхідно:

- вивільнити один день тижня на самостійну та індивідуальну навчально-дослідну діяльність;

- з метою підвищення професійних компетентностей студента якісно оновити її зміст та методику контролю результатів;

- включити до самостійної роботи з методик початкового навчання завдання проблемного, творчого, пошукового і дослідницького характеру;

я забезпечити студентів інтерактивним консультуванням. З цією метою створити персональні навчально-методичні комплекси дисциплін і розмістити на них необхідні завдання та поточну інформацію:

- забезпечити відповідні умови для створення електронних каталогів бібліотечних фондів та їх повноцінне функціонування й розвиток;

- всебічно сприяти зміцненню матеріально-технічної бази бібліотек, впровадженню в практику їх діяльності нових інформаційних та телекомунікаційних технологій обладнання сучасною комп'ютерною технікою та програмним забезпеченням, підключення їх до мережі Інтернет [2, с.110].

Література:

1. *Економічна освіта в класичному університеті /За ред. В.Д. Базилевича //Вища школа. - 2007. - № 6 - С.*

2. *Про основні завдання вищих навчальних закладів України на 2007-2008 навчальний рік: Постанова Міністерства освіти і науки України № 4.2- 17/1450 від 3 липня 2006 року //Вища школа. - 2007. - № 3. - С.99-116.*

Наталія Л АЛ АК,
аспірант,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
ім. акад. Степана Дем'янчука

ОРГАНІЗАЦІЯ ТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІСТОРІЇ В АУДИТОРНІЙ І ПОЗААУДИТОРНІЙ РОБОТІ

Анотація

У статті розглядаються методи та прийоми творчої діяльності майбутніх учителів історії в аудиторній і позааудиторній роботі як чинника формування в студентів педагогічної культури.

Аннотация

В статье рассматриваются методы и приемы творческой деятельности будущих учителей истории в аудиторной и позааудиторной работе как фактора формирования у студентов педагогической культуры.

Annotation

In the article the methods and ways of future teachers' of history creative activity in the class and out of class work as the factor of training the students' pedagogical culture are examined.

Стратегічним гарантом прогресивного розвитку кожної країни і світу в цілому є сама людина, її природодоцільна багатопланова діяльність, етична позиція, професійна компетентність, культура. Вирішальну роль у формуванні особистості майбутнього громадянина відіграє система народної освіти, що склалася в суспільстві: "Освіта і суспільство неподільні. Навіть найбільші імперії приречені, якщо за їх зовнішнім, показним благополуччям виявляються морально-етичний вакуум, якщо деградує культура, наука, освіта" [2; 6].

Необхідність переходу до особистісно-орієнтованого підходу в системі вищої професійної освіти відображена в Законі України "Про освіту". Як основоположні принципи державної політики в галузі освіти названі її культурологічний і гуманістичний характер. Перш за все, це означає звернення до загальнолюдських цінностей, провідною ланкою яких є сама людина [1].

Гуманізація освіти сьогодні неможлива без особистості педагога-гуманіста. З нею пов'язуються надії на подолання кризи у міжособистісних стосунках (бездуховності, аморальності, конфліктності, жорстокості і т.д.). Абсолютно очевидно, що школі сьогодні потрібен інший вчитель - носій нової гуманістичної ідеології, не просто "транслятор знань", а цілісна особистість. Тому основним напрямом процесу розвитку освіти в педагогічному ВНЗ є моделювання системи підготовки фахівців з урахуванням вимог сьогодення - підготовка не просто вчителя, що "центрується на знаннях" свого предмету, але перш за все цілісної особистості, яка володіє високою педагогічною культурою "центрованою на особистості вихованця" [5].

Все вищенаведене підводить до постановки фундаментальної педагогічної проблеми оновлення підготовки вчителя у вищому навчальному закладі, суть якої - в гострій необхідності її наближення до контексту загальної і педагогічної культури.

Проблеми гуманізації освіти на основі її культурологічної складової в умовах соціально-економічного перетворення нашого суспільства розглядаються в роботах В.Андрущенка, І.Зязюна, М.Євтуха, Л.Кулікової, Н.Ничкало, Л.Степашко, Є.Шиянова, О.Газмана, Н.Крилевої; ідеї культурного розвитку і саморозвитку особистості в контексті гуманізації освіти в роботах В.Андрєєва, Г.Бала, І.Беха, В.Бондаря, О.Бондаревської, В.Беспалько, І.Волощука, В.Галузинського, Б.Гершунського, С.Гончаренко, В.Давидова, Н.Кузьміної, Н.Нечаєва, Н.Ничкало, С.Рубінштейна, В.Паламарчук та ін.

Упродовж останнього десятиліття з теорії і методики професійної освіти були здійснені дослідження, у яких розглядаються різні напрями удосконалення навчально-виховного процесу: витоки особистісно орієнтованого навчання та виховання в історії української педагогіки (І.Бех, В.Бучківська, А.Віденко, Н.Гоцкало, Ю.Новгородська); підготовка педагогічних кадрів для роботи в особистісно-орієнтованій освітній системі (О.Зоц, О.Кононенко, С.Левченко, В.Луценко, Л.Ніколаєнко, Н.Протасова та ін); впровадження культурологічно орієнтованих освітніх технологій в освітній процес (В.Пилипенко, В.Мовчан, О.Коваленко).

Перехід до гуманістичних парадигм освіти, впровадження нових освітніх стандартів в Україні сприяє приєднанню нашої країни до Болонського процесу, який у нас втілюється у вигляді кредитно-модульної системи навчання.

Актуальність проблеми зумовлена суперечностями між гострою потребою суспільства у вчителі-професіоналі як цілісній особистості і відсутністю системного підходу до складання навчальних програм, планів, недостатнім використанням особистісно-розвиваючого потенціалу історії як навчальної дисципліни; потребою суспільства в творчій особистості з активною життєвою позицією і недостатнім використанням позааудиторного освітнього простору для розвитку творчого потенціалу майбутніх вчителів історії.

Мета нашого дослідження - з'ясування значення творчої діяльності в аудиторній і позааудиторній роботі майбутніх учителів історії як особистісноутворюючого чинника, що сприяє розвитку педагогічної культури студентів в процесі вивчення історії.

Педагогічна культура є невід'ємною характеристикою особистісно професійної готовності вчителя до успішної педагогічної діяльності. На наш погляд, розвиток педагогічної культури майбутнього вчителя буде ефективним, якщо в процесі вивчення історії будуть забезпечені певні педагогічні умови, одна з яких - залучення студентів до творчої діяльності в аудиторній і позааудиторній роботі.

У процесі навчання в педагогічному ВНЗ неможливо озброїти майбутнього вчителя всіма необхідними знаннями. Важливо, щоб у студентів з'явився інтерес до вивчення історії. Однією з головних ідей Сократа є теза "Пізнай самого себе!" Пізнати себе самого людина може лише через пізнання світу.

Використання методів роботи, що активізують пізнавальну і творчу діяльність студентів у процесі вивчення історії сприяє розвитку здібностей, творчих рефлексій майбутнього вчителя історії, виховання потреби до самовдосконалення та саморозвитку, сприяє особистісно-професійному розвитку майбутнього вчителя історії.

В умовах аудиторного обсягу годин, що постійно скорочується, в педагогічному ВНЗ позааудиторна робота складає важливу і невід'ємну частину загального навчально-виховного процесу. З гуманістичних позицій - позааудиторна творча діяльність є самореалізацією в освіті, самоорганізацією своєї пізнавальної діяльності.

Творчий підхід до вивчення будь-яких аспектів історії вчить студентів бачити в мові не лише набір символів, але й результат історичного процесу розвитку національної культури. Розвиток навичок аналітичного мислення, пізнавальної активності сприяє підвищенню рівня пе-

дагогічної культури майбутнього вчителя.

Рівень розвитку загальної культури вчителя багато в чому визначає рівень розвитку його педагогічної культури. Вчитель сам повинен володіти тими якостями, які хоче виховати у студентів. При цьому, значущим критерієм оцінки рівня розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя в нашому дисертаційному дослідженні є його загальна культура. Показником рівня розвитку загальної культури є:

- ступінь засвоєння загального соціального досвіду, накопиченого людством в процесі розвитку;
- привласнення морально-етичних, естетичних, загальнолюдських цінностей;
- розвинений культурний кругозір, уміння орієнтуватися в швидко змінному світі.

Зміст навчального матеріалу дозволяє досягти одних і тих же цілей на різному матеріалі і різних цілей на одному і тому ж матеріалі. Цей засіб має об'єктивні можливості стимулювання розвитку багатьох компонентів педагогічної культури в процесі вивчення історії.

Так, наприклад, тема "Історія Австрії" дозволяє досягти одночасно декілька цілей: розвиток загальнокультурного кругозору (географічне положення, державний устрій, столиця, грошова одиниця, державна історія, роль держави в ЄС, традиції, звичаї, свята); розвиток професійної компетентності (обговорення одержаної інформації в діалогах, рольові ігри); розвиток пізнавального інтересу (читання газетних, журнальних статей з актуальних питань); розвиток міжкультурної компетенції (знайомство з культурними нормами, звичаями країни, що вивчається, з використанням відеоматеріалів).

За допомогою методів тестування, інтерв'ювання, анкетування, контент-аналізу ми з'ясували, що більшість студентів не розглядають предмет історія як засіб особистісного-професійного самовдосконалення, як засіб задоволення своїх професійних і культурних запитів. На наш погляд, організація творчої діяльності, як в аудиторній, так і позааудиторній роботі дозволить нам переконати студентів в зворотному.

Констатувальний експеримент показав, що зіставлення творчої (Т) і репродуктивної (Р) діяльності в педагогічному ВНЗ не на користь творчості (Р - 62,5%; Т - 37,5%). Саме тому у нашій експериментальній програмі ми збільшили частку творчих завдань. Наведе-

мо приклади такої роботи.

Робота проводилася в ігровій формі. Нами була розроблена ділова гра **"Хто перший?"**

Правила гри. Принести на практичне заняття кубик для гри у нарди та прапорці. Учасник гри ходити може тільки після того, як дасть правильну відповідь. Якщо відповідь неправильна, гравець пропускає хід (хоча на кубику випала певна кількість очок). Якщо гравець попадає на сіру клітину, то пропускає хід.

Питання до гри.

- I. 3 ким співіснували слов'яни у Європі?
 - 2 Коли союзи слов'янських племен перетворювались у племінні княжіння?
 3. Назвіть три додержавних об'єднання східних слов'ян.
 4. Де проживали поляни?
 5. Хто за легендою заснував місто Київ?
 6. Назвіть роки правління князя Олега.
 7. Назвіть роки правління князя Ігоря.
 8. Коли було повстання древлян?
 9. Назвіть роки правління княгині Ольги.
 10. Коли княгиня Ольга нанесла візит до Константинополя?
 - II. Куди здійснив похід князь Святослав у 964 р.?
 12. Де відбувалася основна битва Святослава і візантійських військ?
 13. Коли Володимир став княжити у Новгороді?
 14. Назвіть роки правління князя Володимира Великого.
 15. Назвіть роки правління Ярослава Мудрого.
 16. У якому році польський король Болеслав I захопив Київ?
 17. Яке місто заснував Ярослав Мудрий з метою захисту західних кордонів?
 - 18.3 якими країнами Київська держава підтримувала дипломатичні зв'язки?
 19. Про якого князя написано у літописі, що він "до книг виявляв охоту, читаючи їх і вдень і вночі"?
 - 20 Що було відкрито при Софійському соборі?
- Гра проходить динамічно. Позитивний емоційний фон сприяє швидкому запам'ятовуванню, тренується уміння слухати іншого, добиватися правильної відповіді, розвиває комунікативні здібності учас-

ників.

Робота над фактичним історичним матеріалом також мала творчий характер. Наприклад, процес заучування нових дат та історичних подій може стати цікавим, якщо підійти до нього творчо. На картках пишуться нові дати та короткий зміст історичної події, учасники по черзі беруть картки з новою датою або подією і складають з ним власне сценарне уявлення історичної події. Наступний учасник повинен оцінити дане уявлення і бере наступну картку. Вся група у цей час має стежити за грамотним викладом уявлення. Таким чином, нові дати та історичні події пов'язуються з наступними і попередніми і прозвучать із застосуванням елементів фантазії, що використовуються в пропозиціях і підвищує ефективність засвоєння нових лексичних одиниць, розвиває увагу, уміння слухати, активізує розумову діяльність.

На завершальному етапі вивчення тем проводяться практичні заняття-конференції. Такі заняття та ділові ігри мобілізують творчий потенціал студентів, стимулюють пізнавальну активність майбутніх вчителів історії. Ми активно використовували ділові ігри при вивченні тем з історії середніх віків і особливо історії України.

Викладач планує ситуацію успіху і розподіляє ролі за рівнем підготовленості студентів, що сприяє формуванню підвищення рівня мотивації до навчальної діяльності.

Традиційні форми контролю засвоєння навчального матеріалу замінюються творчими завданнями. В процесі такої спільної творчої діяльності педагогічна дія поступається місцем взаємодії, партнерству, орієнтації на реальну свободу особистості майбутнього вчителя, на розвиток його емоційної сфери.

Як показало наше дослідження, зміст навчального матеріалу має можливості діяти на емоційну сферу студентів і в поєднанні з інтерактивними методами навчання є важливим засобом розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя.

Інтерактивні методи є системою правил організації взаємодії педагога і студентів у формі навчальних і ділових ігор, гарантуюче педагогічно ефективне пізнавальне спілкування, в результаті якого створюються умови для переживання студентами ситуації успіху в навчальній діяльності і взаємозбагачення їх інтелектуальної, мотиваційної, емоційної сфери.

Використання інтерактивних методів в процесі вивчення історії

забезпечує високий ступінь активності всіх учасників навчального процесу. Динамічність подій, несподіванка ситуацій, новизна змісту надають сильну дію на емоційну сферу кожного учасника гри.

У процесі вивчення історії використовуються такі інтерактивні методи як ділові ігри, інсценування, практичне заняття-конференції, практичне заняття -диспути, практичне заняття-конкурс. Особистісно-професійна спрямованість змісту даних методів дозволяє:

- розвивати і удосконалювати професійно значущі якості особистості майбутнього вчителя (спостережливість, вміння слухати, терпимість до інакомислення, творче ставлення до будь-якої діяльності, пізнавальний інтерес і т.д.);
- набувати позитивного емоційного стану від пізнавальної діяльності, спілкування;
- понизити рівень тривожності і зняти психологічні бар'єри при міжособистісному спілкуванні;
- пізнати культурні норми інших народів і закріпити одержані знання в ігрових ситуаціях.

На лекційних і практичних заняттях ці завдання успішно розв'язуються в процесі вивчення історії України, новітньої історії, історії середніх віків. З цією метою ними використовувалися спеціально розроблені лекційні та практичні заняття, ділові та рольові ігри, позааудиторні виховні заходи.

Насичення аудиторної та позааудиторної роботи загальнокультурним і професійно-значущим змістом дозволяє використовувати історію як чинник розвитку мотивації до особистісно-професійного вдосконалення, самовдосконалення і, як наслідок, до розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя історії.

Узагальнюючи вищенаведене у нашому дослідженні, доходимо таких висновків:

1. Суть феномена педагогічна культура полягає в тому, що вона є складовою і невід'ємною характеристикою особистісно-професійної готовності вчителя до успішної педагогічної діяльності.
2. Встановлено, що розвиток педагогічної культури майбутнього вчителя буде ефективним, якщо в процесі вивчення історії студенти будуть залучатися до творчої діяльності в аудиторній і позааудиторній роботі.

Подальшого дослідження потребує проблема створення моделі розвитку педагогічної культури майбутнього вчителя історії.

Література:

1. Болюбаш Я.Я. Тимчасове положення про організацію навчального процесу в кредитно-модульній системі підготовки фахівців / *Освіта*. 2004.-№8.
2. Кондрашова Л. В. Воспитание Етически-психологической готовности студентов к педагогической деятельности // *Сов педагогика*. - 1984. - №5. -С. 75-79.
3. Мороз О.Г. Навчальний процес у вищій школі. - К: Освіта. 2001. -451 с.
4. Ничкало Н.Г. Педагогіка вищої школи: крок у майбутнє: Монографія. -К., 2001. -456 с.
5. Нісімчук А.С., Савчак Н.В. Основи педагогічної технології у вузі// *Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції "Гуманізація і гуманітаризація математичної освіти в школі та вищому навчальному закладі"*. -Луцьк, -2000. -С. 129-131.
6. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003 - 2004 рр.) - Тернопіль, 2004. -213 с.

Ганна ЛЕЩЕНКО,
*Міжнародний економіко-гуманітарний університет
ім. акад. Степана Дем'янчука*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО МОВНОЇ ОСВІТИ ЯК УМОВА ЄВРОІНТЕГРАЦІЇ

Анотація

У статті порушена проблема впровадження компетентісного підходу в мовну освіту України як однієї з умов входження до європейського освітнього простору. Цей підхід розглядається автором як нова парадигма результатів навчання. Основна увага приділяється визначенню статусу комунікативної компетенції та її складових, окресленню шляхів формування предметних, загальнопредметних та ключових компетенцій на уроках рідної мови в середній школі та у викладанні лінгвістичних дисциплін у ВНЗ різних типів.

Ключові слова: компетентісний підхід, результати навчання, комунікативна компетенція, ключові, предметні, загальнопредметні компетенції, інтерактивні методи навчання, саморозвиток, самостійна робота.

Аннотация

В статье ставится проблема внедрения компетентностного подхода в языковое образование Украины. Этот подход рассматривается автором как новая парадигма результатов обучения. Основное внимание уделяется определению статуса коммуникативной компетенции и ее составляющих, путей формирования предметных, общепредметных и ключевых компетенций на уроках родного языка в средней школе.

Ключевые слова: компетентностный подход, результаты обучения, парадигма, коммуникативная компетенция, ключевые, предметные, общепредметные компетенции.

Annotation

In the article the problem of introduction the competency approach in Ukrainian linguistic formation as one of the conditions to join to European educational space is described. This approach is examined by author as a new paradigm of studies results. Basic attention is devoted to status of

communicative jurisdiction and its constituents, to the lineation of ways of object's forming, general and key competencies on the Ukrainian language lessons at school and in teaching of linguistic disciplines in higher educational establishments of different types.

Key words: competency approach, studies results, communicative jurisdiction, key, object, and general competencies, interactive studies methods, self-development, independent work.

XXI ст. характеризується кардинальними змінами в освіті, викликаними інтеграційними процесами, створенням єдиного інформаційного простору, гуманізацією, гуманітаризацією, демократизацією, глобалізацією тощо. Одним із шляхів оновлення змісту освіти і технологій навчання, узгодженням їх із сучасними потребами є, на думку вчених, орієнтація програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження [1 ;2;3,6,5]. Компетентнісний підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром європейських та американських шкіл, освітніх закладів 60-90 років минулого сторіччя. Зарубіжні вчені вважають, що набуття учнями знань, умінь і навичок, спрямоване на їх трансформацію в компетентності, сприяє інтелектуальному і культурному розвитку особистості, формуванню в неї швидко реагувати на запити часу [2].

Нині існує певний апробований досвід упровадження компетентнісного підходу до навчання, який українські науковці намагаються використати, інтерпретувати до нашого освітнього простору (О.Пометун, О.Овчарук, О.Савченко, Н.Бібік, І.Гушлевська, І.Родигіна, Р.Чернишова, О.Локшина, В.Федоренко, І.Гудзикта інші).Основними компонентами в компетентнісній освіті є формування знань, умінь і цінностей особистості[3]. Визначення результатом освіти ЗУН (знання, уміння, навички) містить теоретичне обґрунтування існування ієрархії знань, методик їх формування та оцінювання. Ця парадигма була домінуючою в українській освіті тривалий час і сьогодні має своїх прихильників. Однак зміни, що відбуваються в освіті України, співвідносні з глобальною метою забезпечення входження людини в соціальний світ, його продуктивною адаптацією в ньому, викликають необхідність переходу до більш особистісних і соціально інтегрованих результатів навчання. Це означає формування нової парадигми

результатів, до яких, крім знань та вмінь, зараховують продуктивні способи діяльності, спроможність послуговуватися знаннями у щоденному житті, креативність і мобільність їх застосування.

Отже, за новою парадигмою результатів освіти для випускника школи та ВНЗ важливим є не сума знань, а сформовані компетентності або компетенції. Що стосується вивчення української мови, то мета його на сучасному етапі визначається як формування духовно багатой, національно свідомої мовної особистості, яка вільно і комунікативно виправдано користується усіма мовними засобами відповідно до ситуації спілкування, тобто у формуванні **її комунікативної компетенції** [4,5]. Комунікативна компетенція виступає провідним орієнтиром у підготовці конкурентоспроможного вчителя-словесника, тому весь комплекс лінгвістичних дисциплін у ВНЗ має бути підпорядкований її формуванню та удосконаленню. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти, які окреслюють вивчення, викладання і оцінювання мови [2], мають на меті подолати бар'єри у спілкуванні між фахівцями в галузі викладання сучасних мов, що представляють різні освітні системи Європи, слугують головною метою Ради Європи «досягти більшої єдності членів європейської спільноти і йти до цієї мети шляхом об'єднання спільних зусиль у галузі культури» [2,2].

Аналіз лінгводидактичної і педагогічної літератури дозволяє говорити про комунікативну компетенцію (КК) як про міждисциплінарний феномен, у визначенні якого поки відсутня чітка стандартизація. Учені вважають, що причинами невизначеності і двозначності тлумачень КК, та і меж самого понятійного поля, можна назвати: а) термінологічні особливості словосполучення «комунікативна компетенція» за рахунок специфічної атрибутивності першого елементу; б) багатоаспектність даної категорії, яка, з одного боку, характеризується самостійністю її складових, з іншого, - в сукупності є ансамблем особистісних якостей, типів поведінки, індивідуалізації протікання комунікативного акту; в) особливості перекладу цього терміну: у вітчизняній науковій свідомості англійське «Communicative competence» позначається як «комунікативна компетенція» і як «комунікативна компетентність» [6, 43].

У статті ми не ставимо за мету розмежувати ці поняття, оскільки існує певна література з цієї проблеми [2,5;6;7]. На наш погляд, найповніше і прийнятне визначення належить А.В.Хуторському, який

дуже чітко розмежовує поняття таким чином:

- компетенція - це заздалегідь задана соціальна вимога (норма) до освітньої підготовки індивіда, необхідної для його ефективної продуктивної діяльності в певній сфері;
- компетентність - сукупність особистих якостей індивіда (ціннісно-сміслових орієнтацій, знань, умінь і навичок, здібностей), обумовлених його діяльністю у визначеній соціально і особистісно - значущій сфері, тобто це якість особистості індивіда, що вже відбулася, з мінімальним досвідом діяльності в даній сфері;
- освітня компетенція - вимога до освітньої підготовки, виражена на сукупність взаємозв'язаних смислових орієнтацій, умінь і навичок, досвіду діяльності індивіда по відношенню до певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності [8,1].

Подібне розуміння знаходимо і в роботах І.Зимньої, І.Осмоловської, М.Гушлевської, А.Савенкова, Т.В.Іванової, І.Фішмана та інш.

Зарубіжні автори тлумачать поняття компетентності / компетенції дещо інакше. Експерти програми «DeSeCo» розуміють під цією дефініцією здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти й виконувати поставлені завдання; уміння та навички, які особистість може використовувати в різних ситуаціях і контекстах та опановуючи нові ситуації [2].

Метою нашої статті є визначення статусу комунікативної компетенції (КК), її місця і функцій в мовній освіті, шляхів упровадження компетентнісного підходу до вивчення рідної мови як умови входження до європейського освітнього простору.

Методологічною основою дослідження слугували Загальноєвропейські Рекомендації в мовній освіті, Стратегії реформування освіти в Україні: рекомендації в освітній політиці, Закон України про загальну середню освіту, Державні стандарти базової і повної середньої освіти України, Стратегії модернізації змісту загальної освіти (Росія), роботи Ж.Делора, Ч.Осгуда, Дж.Равена, Г.Халажа, В.Хутмахера з питань компетентності і критеріїв оцінювання її сформованості, на працювання І.Агапова, Л.Алексєєвої, І.Бім, П.Беха, М.Вятютнева, Н.Грішанової, І.Гудзик, І.Зимньої, Д.Ізаренкова, А.Константинової, В.Краєвського, А.Маркової, Р.Мільруда, Л.Мітіної, І.Осмоловської, Л.Петровської, А.Хуторського, З.Шишова і ін.

Невизначеність поняття КК ускладнилося у зв'язку з уведенням компетентнісного підходу до освіти, у тому числі і до мовної. Список компетенцій, пропонованих відомими міжнародними організаціями, які працюють у сфері освіти (ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Організація європейської співпраці і розвитку, Міжнародний департамент стандартів і так далі), мають розбіжності в кількісному і термінологічному відношенні, хоча в ієрархії компетентностей всі учені виділяють: ключові (базові, метапредметні), загальнопредметні і предметні [2;3;5;6;7].

Російські і українські педагоги та лінгводидакти серед ключових називають комунікативну компетенцію, яка передбачає знання мов, способів взаємодії з навколишніми і віддаленими подіями і людьми; навички роботи в групі, колективі, володіння різними соціальними ролями. Студент (учень) повинен уміти представити себе, написати лист, анкету, заяву, поставити питання, вести дискусію, володіти різними видами мовленнєвої діяльності (монолог, діалог, читання, письмо), лінгвістичною і мовною компетенціями; мати позитивні навички спілкування в полікультурному, поліетнічному і багатоконфесійному суспільстві.

Це в першу чергу стосується ключових компетенцій. А оскільки КК розглядається не тільки як ключова, але і як предметна, то необхідно чітко визначити змістове наповнення кожного прояву цієї багаторівневої конструкції. Для визначення статусу і особливостей КК кожного рівня ми в своєму дослідженні скористалися технологією конструювання компетенцій, запропонованою А.В.Хуторським [8].

Процедура конструювання освітніх компетенцій включає чотири етапи:

- 1) пошук прояву ключових компетенцій в кожному конкретному учбовому предметі;
- 2) побудова ієрархічної над предметної систематики - "дерева компетенцій". Основним продуктом даного етапу є розробка загальнопредметних компетенцій, інтегруючих на горизонтальному рівні компетенції окремих дисциплін;
- 3) проектування загальнопредметнихосвітніх компетенцій на вертикальному рівні для всіх трьох ступенів навчання;
- 4) проєкція сформованих за ступенями компетенцій на рівень навчальних предметів і їх віддзеркалення в освітніх стандартах, уч-

бових програмах, підручниках і методиках навчання.[7]

Прояв КК в кожному учбовому предметі можна побачити через призму груп умінь і навичок, які забезпечують засвоєння знань, учать жити і взаємодіяти в колективі (співпрацювати):

А) читання і отримання інформації в письмовому вигляді.

Цей комплекс умінь знаходить застосування в ході домашньої підготовки з усіх предметів (географії, історії, біології, математики, літератури і тп.); самостійному вивченні матеріалу на уроці, інформативній підготовці рефератів, доповідей, виступів. Особливо важливою є ця група вмінь студентів за кредитно-модульною системою, вона забезпечує успішну самостійну та індивідуальну роботу з усіх модулів;

Б) слухання і сприйняття інформації на слух (аудіювання).

Без цієї групи умінь неможливо сприймати адекватно пояснення викладача, поповнювати і коригувати свої знання, слухаючи відповіді товаришів, аудіо і відеозаписи, спектаклі і т.д.;

В) говоріння (продукування усних монологічних і діалогічних висловів різних жанрів, типів і стилів мовлення. Діалогове ведення лекції, семінарського заняття, уроку, застосування інтерактивних методів навчання вимагає від індивіда сформованості діалогічної компетенції, прояв якої здійснюється під час учбових дискусій, полеміки, захисту своїх поглядів ; сформованість монологічної компетенції і прояв її на заняттях різних циклів виявляється в публічних монологах, усних виступах, звітах про виконану роботу під час уроків-семінарів іт.д.;

Г) письмо (продукування письмових висловів різних жанрів, типів і стилів мовлення'). Група умінь, що забезпечують цей вид мовленнєвої діяльності необхідна для письмового оформлення рефератів, доповідей, підготовки виступів, складанні конспектів опрацьованої літератури, тез, написанні анотацій і навчальних творчих робіт з усіх предметів, особливо гуманітарного і природничого циклів.

Цей перелік знаходить свою конкретизацію на наступному етапі нашого наукового пошуку - побудові "дерева компетенцій", розробці загальнопредметного змісту КК на горизонтальному рівні.

Комунікативна компетенція, її сутність визначається так : 1) сукупність знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективне спілкування; 2) уміння розуміти і бути зрозумілим партнером по спілкуванню; 3) сформованість умінь у всіх видах мовленнєвої діяльності, ум-

іння оцінювати ситуацію спілкування і вибирати адекватні їй комунікативні стратегії. Наприклад :

Точні науки: вдосконалення навичок побудови аргументованих висловлювань - міркувань, доведення теореми (монолог-міркування), робота над логікою усної відповіді на занятті, засвоєння термінологічної лексики; оволодіння письмовою формою мови, культурою письмового листування (електронна пошта).

Предмети природничо - наукового циклу, розвиток умінь збирати інформацію, виділяти головне і другорядне; логічно, послідовно розвивати думку в усній і письмовій формі; вдосконалення умінь сприймати інформацію на слух під час пояснення викладача; продукувати усні відповіді різних типів мовлення : оповідання, міркування, опис, правильно висловлювати свої думки, відстоювати свою точку зору, працюючи в групі, парі, колективі; поповнення знань з історії, природних ресурсах рідного краю як основа формування соціокультурного компоненту КК.

Предмети гуманітарного циклу (рідна мова, іноземна мова): поглиблення знань про типи діалогів, формування умінь продукувати діалоги різних типів в різних ситуаціях спілкування; поняття про складові елементи ситуації спілкування, вибір комунікативних стратегій і мовних засобів, адекватних ситуації спілкування;; формування умінь оцінювати ситуацію спілкування, вибирати відповідний тип і стиль мови (спілкування і поведінки); робота над правильністю, багатством, виразністю, зв'язністю мови; засвоєння специфіки кожного виду мовленнєвої діяльності (аудіювання, читання, говоріння, письмо), вдосконалення умінь у всіх видах мовної діяльності, створення висловлювань різних жанрів, типів і стилів мовлення іт. д.

Рідна і зарубіжна література: формування умінь правильно ставити питання і відповідати на них; вдосконалення умінь в різних видах і типах читання (оглядовому, ознайомлювальному, детальному, вибіркового); оволодіння уміннями і навичками свідомого і швидкого читання текстів різних типів, стилів і жанрів мови, проводити їх інформаційно-смысловий аналіз; навчання умінням створювати різні типи плану, говорити і писати за планом, тези, конспекти, реферати; учити визначати комунікативну мету автора, здійснювати діалог автор(письменник) - читач.

Ми об'єднали окремі предмети в цикли на основі спільності видів

діяльності, груп умінь і навичок, що ще раз підкреслює загальнопредметний характер КК. Ця спільність виявляється також загальними для різних предметів об'єктами пізнавальної дійсності, а це в першу чергу - мовлення у всіх його проявах, продукування висловлювань різних типів, жанрів, стилів мови.

Загальнопредметна КК має своє наскрізне втілення у всіх чотирьох ступенях навчання - початковому, середньому і старшому, профільному. Для визначення реалізації комунікативної компетенції на кожному ступені потрібно описати динаміку відповідної предметної компетенції.

1- й етап - початкова школа. Об'єкти навчання: роль мови як засобу спілкування і пізнання; особливості і вимоги до усної і письмової форми мови; правила спілкування; поняття про діалог (ситуативний і в тексті), монолог. Засвоювані елементи компетенції: читання (поняття про техніку, свідомість і виразність читання), його види; первинне знайомство з текстом, різними типами і стилями мовлення, розмежування мови і мовлення.

2- й етап - основна школа. Об'єкти навчання: види мовленнєвої діяльності, мета, адресат і ситуація спілкування; вимоги до мовлення (змістовність, логічна послідовність, багатство, точність, виразність, доцільність, правильність; жанри і стилі мовлення; робота над рівнем правильності мови. Засвоювані елементи компетенції: монологічна компетенція: створення висловлювань різних типів і жанрів мовлення, адекватних ситуації спілкування; діалогічна компетенція: побудова діалогів етикетних і ситуативних, їх розігрування; розвиток компетенцій в аудіюванні і читанні; формування основ лінгвістичної і мовної компетенцій (фонетичної, лексичної, граматичної).

3- й етап - старша школа. Об'єкти опрацювання: поглиблення знань про види мовленнєвої діяльності: ознайомлювальне і критичне читання, аудіювання; практична і функціональна стилістика; рівні володіння мовою - правильне і комунікативно доречне; культура мовлення, риторика, види красномовства. Засвоювані елементи компетенції: побудова проектів змісту, форм і методів вдосконалення мовної і мовленнєвої компетенцій учнів; текстотворча, ораторська елементи КК: основні способи підготовки до виступів, ведення полеміки, підтримка розмови, культура публічного виступу.

4- й етап: вивчення мови професійного спрямування у вищих на-

вчальних закладах, коледжах тощо. *Об'єкти опрацювання*: поглиблення знань про види мовленнєвої діяльності на основі опорних конспектів, схем, алгоритмів, підготовка рефератів про особливості говоріння, письма, читання, аудіювання; *рівні володіння мовою* - правильне і комунікативно виправдане, адекватне ситуації спілкування; культура мовлення, риторика, на останніх курсах - стилістика, види красномовства. Засвоювані елементи компетенції: побудова проєктів змісту, форм і методів вдосконалення мовної і мовленнєвої компетенцій студентів; текстотворча, ораторська елементи КК : основні способи підготовки до виступів, ведення полеміки, підтримка розмови, культура публічного виступу. Основні методи і форми робіт - інтерактивні (удосконалення умінь в усних видах мовленнєвої діяльності, формування умінь працювати в групах і парах), проєктні (удосконалення умінь у письмових видах мовленнєвої діяльності, проведення дискусій, складання лінгвістичного портфеля і комунікативного паспорту, само презентація в усній і писемній формі).

Цей етап проєктування предметної КК свідчить про те, що з часом навчання збільшується кількість і якість засвоєних індивідом елементів компетенції.

Останній етап проєктування компетенцій виходить за рамки нашого дослідження, оскільки він стосується практичного здійснення компетентнісного підходу до оволодіння мовою в навчальних планах, програмах, Держстандартах тощо

Таким чином, розгляд комунікативної компетенції як ключової, загальнопредметної і предметної свідчить про її багаторівневий характер, важливість формування для розвитку особистості, успішної її соціалізації. Основними шляхами формування КК як ключової вважаємо використання інтерактивних і діалогових методів навчання, організацію дискусій, розробку правил ведення дискусій, стимулювання висловлення власної думки з різних питань, дотримання мовного етикету і культури мовлення, використання на уроках різних предметів чи заняттях різних предметних циклів письмових творчих робіт у формі есе, листа, звіту, казки, проведення рольових ігор, навчальної симуляції, створення проблемних ситуацій, реалізацію міжпредметних зв'язків. Здійснене нами проєктування різних ієрархічних проявів КК засвідчує необхідність удосконалення програм, в яких, на нашу думку, має знайти відображення інтегративна сутність

комунікативної компетенції.

Аналіз наукової літератури засвідчив, що незалежно від країни й нації освіта відіграє важливу роль - готує людину до життя в сім'ї, громаді, країні, до роботи та творчості, до реалізації себе як особистості в суспільстві. Важливим чинником перегляду основних концепцій та змісту освіти в багатьох європейських країнах є розширення кордонів і тих можливостей, що відкриваються перед молоддю. Україна, як європейська країна, не може оминати процеси, які, в першу чергу, охоплюють нову парадигму результатів навчання - компетентнісний підхід (школа та ВНЗ) та кредитно-модульну систему підготовки фахівців (ВНЗ), які відповідають Булонській декларації, і є важливою умовою входження до європейського освітнього простору.

Література:

1. Болонський процес у фактах і документах / Упорядники М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубінко, І.І. Бабин. - Київ - Тернопіль, 2003 - 52с.
2. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання.-К.:Ленвіт, 2003.-261с.
3. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи/За заг. ред. О.В.Овчарук -К.:»КІС», 2004.-112С.
4. Пометун О. Компетентнісний підхід - найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа, 2006. -С. 65 -69.
5. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. Українська мова. 5-12 класи.-К.:Ірпін, 2005.-176с.
6. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма образования // Народное образование, 2005.-№ 7.
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование, 2003.- №2.-С. 48-54.
8. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций//Эйдос.-2005.-12 декабря <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.Htm>.
9. Key Competencies. A Developing concept in General Compulsory Education. Eurydice .- 2002. The Information network on Education in Europe. - P. 13-14/27-28p.
10. Rychen D C. Key Competencies for Successful Life and Well-

С. ЛІСОВА,

*доктор педагогічних наук, професор,
директор Інституту педагогічної освіти
Міжнародного економіко-гуманітарного
університету ім. ак. С. Дем'янчука*

БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС І ЯКІСТЬ ОСВІТИ

Анотація

У статті аналізуються складові якості освіти у світлі рішень Болонського процесу, окреслено завдання і перспективи розвитку сучасної системи вищої освіти.

Аннотация

В статье анализируются составные качества образования в свете решений Болонского процесса, обозначены задания и перспективы развития современной системы высшего образования.

Annotation

Component quality of the formation are analysed In article in light of the decisions Bolonskogo process, is marked tasks and prospects of the development of the modern system of the higher education.

Система освіти у кожній конкретній країні пов'язана з її суспільно-культурним середовищем і виробничо-технологічною базою безліччю складних функціональних відносин й залежностей. На сучасному етапі, коли в розвинених державах практично вирішене завдання загальної середньої освіти, а вище стало масовим, зазначені відносини й залежності обґрунтовано зайняли одне із провідних місць серед суспільних і державних пріоритетів.

Зазначене особливо стосується систем підготовки фахівців вищої кваліфікації, ефективність роботи яких визначає не тільки стан економіки країни, але й перспективи її подальшого розвитку при зростаючій конкуренції в умовах "глобалізованого" оточення.

Ефективність й якість є ключовими параметрами, по яких судять про суспільно-економічну значущість сфери освіти. Але якщо ефективність зазвичай розглядається як економічна або економіко-управ-

пінська категорія, то поняття якості, що включає в себе, поряд з економічними, соціальні, пізнавальні й культурні аспекти освіти, сприймається як всеосяжна інтегральна характеристика освітньої діяльності, її результатів.

У 1995 р. ЮНЕСКО, для виконання рішень своєї Генеральної конференції, розробило Програмний документ за назвою "Реформа й розвиток вищої освіти" [2], у якому в синтетичній тезовій формі викладалися світові тенденції й завдання розвитку вищої освіти на рубежі століть.

Відповідно до Документа ЮНЕСКО, єтри аспекти освітньої діяльності, що істотно впливають на якість вищої освіти. По-перше, - якість персоналу, що гарантується високою академічною кваліфікацією викладачів і наукових співробітників ВНЗ, і якість освітніх програм, забезпечувана сполученням викладання й досліджень, їхньою відповідністю суспільному попиту. По-друге, - якість підготовки студентів, що в умовах, коли масова вища освіта стала реальністю, може бути досягнута тільки на шляху диверсифікованості освітніх програм, подолання багатопланового розриву, що існує між середньою й вищою освітою, і підвищення ролі механізмів навчально-професійної орієнтації й мотивації молоді. І, нарешті, по-третє, - якість інфраструктури й "фізичного навчального середовища" вищих навчальних закладів, що охоплює "всю сукупність умов" їхнього функціонування, включаючи комп'ютерні мережі й сучасні бібліотеки, що може бути забезпечена за рахунок адекватного фінансування, можливого тільки при збереженні державного підходу до вищої освіти як загальнонаціонального пріоритету [2, с. 36-38].

"Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття", прийнята в 1998 р. на організованій ЮНЕСКО Всесвітній конференції по вищій освіті, підтвердила викладені вище положення в наступному концентрованому визначенні: "Якість у сфері вищої освіти є багатомірною концепцією, що повинна охоплювати усі її функції й види діяльності: навчальні й академічні програми; наукові дослідження й стипендії; комплектування кадрами; учнів; матеріально-технічну базу; устаткування; роботу на благо суспільства і академічне середовище". Найважливіше значення для підвищення якості має внутрішня самооцінка поряд із зовнішніми, здійснюваними силами незалежних спеціалізованих міжнародних експертів, по можливості, з дотриман-

ням гласності. Варто заснувати незалежні національні інстанції й визначити порівняльні норми якості, що користуються міжнародним визнанням. Належну увагу необхідно приділити конкретним інституціональним, національним і регіональним умовам, для того щоб урахувати різноманіття й уникнути уніфікації. Зацікавлені сторони повинні бути неодмінними учасниками процесу інституціональної оцінки [1, с.26].

У зв'язку з акцентуванням проблеми якості в рамках Болонського процесу слід зазначити, що "європейський" (регіональний) аспект її рішення має більш ніж десятилітню історію, - постановка цієї проблеми й основні етапи її розробки хронологічно збігаються з основними етапами інтеграції західноєвропейських країн. Так, в 1991 р. Комісія Європейського Співтовариства опублікувала Меморандум про вищу освіту, у якому в розгорнутій формі була визначена її роль у підготовці майбутніх громадян Європи, зміцнення ідеї загальноєвропейського громадянства, створенні Європейського Союзу. Уже тоді були сформульовані пріоритети розвитку й перетворення вищої школи європейських країн, співзвучні положенням Сорбонській і Болонській декларацій [4].

Меморандум у числі основних складових майбутньої роботи з підтримки високої якості вищої освіти назвав наступні: сприяння найбільш ефективному використанню людських і матеріальних ресурсів вищої школи; розширення наукових досліджень і максимально можливе їхнє впровадження у навчальний процес; удосконалювання й оптимізація прийому до ВНЗ і форм атестації студентів; підвищення професійної компетенції викладачів; поглиблення взаємодії з роботодавцями.

Крім того, тут знайшли відбиття принципи європейської спільності і єдності, які, як було підкреслено, повинні знайти конкретне змістовне втілення в освітніх програмах, у першу чергу по гуманітарних і соціально-економічних профілях і напрямам підготовки. Надалі наявність цього своєрідного європейського регіонального компонента стала однією з обов'язкових умов нової якості освіти.

Підписання Болонської декларації, незважаючи на лаконізм сформульованого в ній положення про якість освіти, дало потужний імпульс для поновлення дискусії по цьому питанню. Болонський процес, що поєднує безліч різнорідних, незалежних учасників (уряд, вищі на-

вчальні заклади, представників студентства, ділові кола й т.д.), виявився, можливо, найбільш оптимальною організаційною й інституціональною формою для проведення загальноєвропейської дискусії про якість вищої освіти й для вироблення на її основі відповідних рекомендацій.

Національні системи оцінки якості освіти, що існують на сучасному етапі розвитку у різних країнах, істотно розрізняються не тільки по цілям і завданням, критеріям і процедурам, але й іншим параметрам.

У державних освітніх стандартах вищої професійної освіти сформульовані вимоги до кадрового, навчально-методичного й матеріально-технічного забезпечення навчального процесу, а також організації різного роду практик, підсумкової державної атестації й рівню професійної підготовленості випускників.

Зміст основних освітніх програм вищої школи вважається одним із ключових показників якості освіти: адже тільки аналіз змістовної складової підготовки дозволяє зробити обґрунтований висновок про цілісність і наступність освітніх програм; відсутність фрагментарності навчальних дисциплін. Зміст навчання дає однозначне уявлення про збалансованість освітньої й професійної, фундаментальної й практичної складових; наявності й співвідношенні національних (регіональних) компонентів, а також курсів на вибір і розгалужену систему спеціалізацій.

Не менш важливим показником якості освіти є й наявність кваліфікованого професорсько-викладацького складу. Затверджені якісні показники, що характеризують кваліфікаційну структуру кадрового складу освітніх установ вищої професійної освіти різного виду (інститут, академія, університет), а з метою підвищення ефективності його використання здійснюється формування корпоративних (межвузівських) освітніх програм, спрямованих на залучення професури з високим педагогічним і науковим потенціалом, що безсумнівно сприяє підвищенню якості освіти. Такий підхід припускає, у свою чергу, розвиток освітнього менеджменту й рішення проблем академічної мобільності як студентів, так і викладачів. Поряд із зазначеною необхідною умовою успішної реалізації освітнього процесу є також і наявність сучасної навчально-лабораторної бази, здатної забезпечити експериментальну, методичну й інформаційну підтримку навчальних про-

грам у тісному зв'язку з науковими дослідженнями.

Очевидно, що задоволення наведених вище вимог, неможливе без ефективно діючої системи контролю за якістю знань студентів, професійним рівнем викладачів й організацією навчального процесу. Саме тому створення системи управління якістю підготовки фахівців у ВНЗ розглядається як один з визначальних напрямів удосконалювання освітньої діяльності. Особлива увага приділяється формуванню контрольних процедур, розробці методів оцінки якості освіти для різного типу освітніх програм і освітніх установ.

У сучасному мінливому світі вища школа, що перебуває в процесі інтенсивних перетворень, є одночасно й об'єктом, і суб'єктом змін, що відбуваються. Збереження, а по можливості й зміцнення суб'єктності вищої освіти виступає в якості базового концептуального принципу не тільки реформ національних систем освіти, але й широкомасштабних інтеграційних процесів, що розвертаються в регіоні Європи, про що й свідчать документи, що характеризують цілі й завдання європейських реформ освіти на сучасному етапі: у результаті їхнього здійснення повинна зрости суб'єктна (тобто самостійна, активна) роль вищої освіти в цілому, роль кожного вищого навчального закладу, викладачів і студентів як активних і відповідальних учасників процесу змін. Разом з тим зміни необхідні й у державній політиці та в інституціональних відносинах: адекватне фінансування, розширення автономії ВНЗ, демократизація вищої освіти в цілому

Література:

1. *Высшее образование в XXI веке: подходы и практические меры.* - Париж: ЮНЕСКО, 1998, 5-9 окт. - 335 с.
2. *Реформа и развитие высшего образования. Программный документ.* - Париж: ЮНЕСКО, 1995. - 298 с.
3. *The European Higher Education Area.* - Joint Declaration of the Ministers of Education. - Bologna, 1999, 19 June. -p. 227
4. *Memorandum of Higher Education in the European Community// Commission of the European Communities.* - Brussels, 1991. - 132 p.
5. *Shaping our Own Future in the European Higher Education Area // Convention of European Higher Education Institutions.* - Salamanca, 2001, 29-30 march. - 340 p.

Наталія МІСЬКОВА,
*кандидат педагогічних наук, доцент,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука*

**ВИВЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ
РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПІВ БОЛОНСЬКОГО ПРОЦЕСУ**

Анотація

У статті розглядаються основні теоретичні засади оцінювання якості вищої математичної освіти майбутніх учителів початкових класів у контексті реалізації принципів Болонського процесу, визначені перспективи розвитку.

Аннотация

В статье рассматриваются основные теоретические засады оценивания качества высшего математического образования будущих учителей начальных классов в контексте реализации принципов Болонского процесса.

Annotation

In this article are examined the main theoretical principles of the content of the education. It is exposed there content also the urgent tasks of reformation of the content of primary school education and specifically the content of the school course of primary mathematics.

Розвиток України визначається у загальному контексті Європейської інтеграції з орієнтацією на фундаментальні цінності загальносвітлової культури; парламентаризм, права людини, права національних меншин, лібералізацію, свободу пересування, свободу здобуття освіти будь-якого рівня та інше, що є невід'ємним атрибутом громадянського демократичного суспільства.

Інтеграційний процес полягає у впровадженні європейських норм і стандартів в освіті, науці і техніці, поширенні власних культурних і науково-технічних здобутків в ЄС. У кінцевому результаті такі кроки спрацьовуватимуть на підвищення в Україні європейської культурної ідентичності та інтеграцію до загальноєвропейського інтелекту-

ально-освітнього та науково-технічного простору.

Здійснення даного завдання передбачає взаємне зняття будь-яких принципів, на відміну від технічних, обмежень на контакти і обміни та поширення інформації.

Основними цілями реформ в Україні є підвищення життєвого рівня населення, передусім завдяки переходу до ринкової економіки, забезпечення захисту громадянських прав і розширення індивідуальних свобод особи. Ринок праці і соціальна політика є найважливішими компонентами досягнення цих цілей, тому що вони необхідні для забезпечення продуктивності сучасної економіки.

У цьому контексті реформування вищої освіти і науки в Україні передбачає:

- перехід до динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, що дасть змогу задовольняти можливості особистості в здобутті певного освітнього та кваліфікаційного рівня за бажаним напрямом відповідно до її здібностей та забезпечити її мобільність на ринку праці;
- формування мережі вищих навчальних закладів, яка за формами, програмами, термінами навчання і джерелами фінансування задовольняла б потреби кожної людини і держави в цілому;
- підвищення освітнього і культурного рівня суспільства, створення умов для навчання впродовж усього життя;
- запровадження в системі вищої освіти і науки України передового досвіду розвинутих країн світу та її інтеграція у міжнародне науково-освітнє співтовариство;
- пошук рівноваги між масовою фундаментальною та елітарною освітою, з одного боку, та вузькою спеціалізацією і професійною досконалістю, з іншого.

Для реалізації концептуальних засад Болонського процесу в Україні необхідно:

- удосконалити двоступеневу структуру вищої освіти;
- прийняти прозорі та зрозумілі градації дипломів, ступенів та кваліфікацій;
- використати єдину систему кредитних одиниць і додатка до диплома;
- врахувати європейську практику організації акредитації та контролю якості освіти;
- підтримувати і розвивати європейські стандарти якості;

- ліквідувати перепони для розширення мобільності студентів, викладачів і дослідників;
- запровадити сучасні підходи інтеграції вищої освіти і науки у справі підготовки магістрів та аспірантів;
- забезпечити подальший розвиток автономності та самоврядування у системі вищої освіти та науки [3].

Одним із напрямів реформування вищої освіти, що визначається принципами Болонського процесу, є підтримка високої якості освіти, насамперед за рахунок удосконалення процедур, механізмів і стилів системи контролю якості. В основі Болонського процесу лежать ті ж цінності, що й в основі більш широких процесів європейської інтеграції. Як зазначено в документах Берлінської конференції 2003 р., згідно з принципами автономії, відповідальність за якість вищої освіти передусім лежить на кожному окремому навчальному закладі, і таким чином забезпечується можливість перевірки якості системи навчання як у національних, так і в інтернаціональних рамках.

Під час розробки програм якості навчання у ВНЗ, згідно К.Левківського і Ю.Сухарнікова, слід враховувати, що інтегральна якість фахівця з перспективними властивостями визначатиметься такими чинниками: якістю управління системою освіти і професійної підготовки; ефективністю політики зарахування абітурієнтів; ефективністю дидактичної концепції вищої освіти; якістю забезпечення навчального процесу; сумісністю змісту та структури освітньої програми відносно відповідних характеристик студентів (рівня здоров'я, рівня інтелектуального розвитку тощо); якістю науково-педагогічного персоналу; ефективністю політики забезпечення якості оцінювання навчальних досягнень студентів; якістю інфраструктури вищої школи; якістю зовнішнього, стосовно вищої школи середовища; відповідністю реального навчального навантаження студентів вимогам законодавства [4].

Якість вищої математичної освіти визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад тощо, та забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається.

Якість освіти як соціально-педагогічне явище, може розглядати-

ся у двох площинах - теоретико-методологічній і практичній. У першому випадку ведуться пошуки концептуальних засад визначення й оцінювання якості освіти як категорії, що визначає досконалість функціонування освітніх систем. У практичній площині ця проблема розглядається з позиції здійснення моніторингу якості освіти [2].

Викладач методичних дисциплін, добираючи діагностичні завдання, які передбачають вивчення рівня сформованості компетентності майбутнього вчителя з методики викладання освітньої галузі «Математика» в початковій школі, має враховувати, що оновлення змісту методико-математичної підготовки на засадах компетентнісного підходу спрямовується на чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів (наприклад: знає, усвідомлює, визначає, розуміє, застосовує, володіє та ін.).

Зауважимо, що нами розрізняються два типи навчальних результатів:

- компетентність щодо оволодіння загальними питаннями методики (здатність до визначення цілей, аналізу, синтезу, планування, моделювання тощо);
- компетентність, яка безпосередньо відповідає предметові, тобто передбачає опанування майбутнім учителем спеціальних методичних вмінь і навичок.

Загальнометодична компетентність визначається за сукупністю таких критеріїв.

Студент знає й усвідомлює:

- нові цілі засвоєння учнями освітньої галузі «Математика» в контексті модернізації початкової освіти;
- зміст та особливості побудови початкового курсу математики відповідно до вимог Державного стандарту освітньої галузі «Математика»;
- основні умови організації навчально-виховного процесу під час навчання математики;
- специфіку виховної роботи на уроках та в позаурочній діяльності.

Студент обізнаний з:

- основними вимогами до математичної підготовки учнів за роками навчання;
- загальними вимогами до усного і писемного математичного мов-

лення та критеріями оцінювання знань, умінь і навичок учнів;

- особливостями календарно-тематичного планування;
- основними засобами, формами і методами навчання математики;
- загальними особливостями використання сучасних навчальних технологій на уроках математики;
- передовим педагогічним досвідом учителів-практиків з проблем організації сучасного уроку математики.

Студент здатний:

- формулювати освітні цілі з предмета, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- аналізувати основний методичний апарат підручників та розширювати його завданнями, спрямованими на розвиток логічного мислення, у тестовій формі, диференційованих, на вибір і самооцінку тощо;
- аналізувати методичні посібники з метою виявлення їх доцільності та відповідності рівневі засвоєння обов'язкових знань та вмінь учнів;
- здійснювати розвиток розумових здібностей молодших школярів на уроках та в позаурочній діяльності;
- оцінювати результати діяльності учнів згідно з критеріями навчальних досягнень учнів початкової школи.

Студент володіє практичними вміннями і навичками:

- формувати систему математичних знань, умінь і навичок відповідно до результатів навчання за змістовими лініями Державного стандарту (у програмі курсу «Методика викладання математики в початковій школі» конкретно зазначаються результати навчання учнів за змістовими лініями Державного стандарту та відповідно до цього зміст методичних умінь учителя);
- моделювати уроки та позакласні заходи з математики, продуктивно і нестандартно організовувати процес навчання, виховання і розвитку з метою забезпечення реалізації вимог Державного стандарту освітньої галузі «Математика»; обговорювати, давати оцінку і самооцінку проведених занять.

Опанування майбутнім учителем початкової школи методичних умінь і навичок визначається за сукупністю інших критеріїв під час формування практичних умінь і навичок з «Методика викладання ма-

тематики в початковій школі»:

- ознайомити учнів з основними математичними поняттями, законами, властивостями і способами дій, що вивчаються в початковому курсі математики, навчити молодших школярів використовувати їх на практиці;

- організовувати власну самостійну дослідницьку діяльність [1].

Після того, як визначено різні компетенції вчителя у процесі виконання дидактико-методичної виробничої функції, можна приступати до складання діагностичних практично зорієнтованих завдань. Окремо зауважимо, що студент— майбутній учитель початкової школи — має двічі залучатися до розв'язання подібних завдань: після завершення вивчення курсу «Методика викладання математики в початковій школі» та безпосередньо на етапі Державної атестації. Через різноманітну участь у створенні діагностичного інструментарію кожний навчальний заклад може впливати на організацію моніторингу якості навчальних результатів, виявляти недоліки в процесі професійної підготовки та прогнозувати шляхи їх подолання.

Однак, процес професійної підготовки на засадах компетентнісного підходу потребує негайного вирішення зазначених проблем, оскільки це дасть змогу вчителю відповідати вимогам своєї професії і в майбутньому забезпечить його педагогічну майстерність. У майстерності вчителя відображено його бажання, прагнення та вміння збагачуватися новою інформацією, знаннями та продуктивно їх застосовувати для досягнення успіху. Звичайно, стрижнем педагогічної діяльності вчителя є його компетентність, яка передбачає продуктивну орієнтацію в мінливих умовах і успішну здатність діяти згідно з новими вимогами життя й суспільства. Компетентність не означає відсутність труднощів, причин для яких у вчителя дуже багато. Однак, справжніх професіоналів вони активізують, мобілізують, спонукаючи до пошуку шляхів їх самостійного подолання. Для такої категорії вчителів труднощі - найбільший стимулятор інтелектуальної активності та творчих ініціатив.

Таким чином, соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців з вищої освіти.

Однією із передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація системою вищої освіти України ідей Болонського процесу. Орієнтація на Болонський процес, зближення з європейським освітнім і науковим простором вимагає глибокого осмислення здобутків вітчизняної освітньої системи, порівняння з європейськими критеріями стандарту. Однак еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Наближеній якості системи освіти до стандартів ЄС, потреб внутрішнього розвитку держави та суспільства, економіки вимагає розробки системи вимірювання якості вищої освіти і підготовки фахівців.

Література:

1. Бондар В.І., Шапошнікова І.М. *Управління формуванням професійної компетентності вчителя // Освіта і управління. - 2006. - №9. - С. 20-27.*
2. Волович В. *Болонський процес і нова парадигма освіти в Україні // Соціологія: теорія, метод, маркетинг. - 2004, - №4. -С. 189 - 199.*
3. *Галузевий стандарт вищої освіти. Освітньо-кваліфікаційна характеристика бакалавра за спеціальністю 6.010100 «Початкове навчання»/За заг. ред. акад. АПН України В. 1.Бондаря. -К., 2006 - 57с.*
4. В. Левківський К., Сухарніков Ю. *Завдання щодо забезпечення якості вищої освіти України в контексті Болонського процесу// Вища школа. - 2004,-№5-6 - С.86-107.*

Андрій МОВЧУН,
*викладач Рівненського економіко-гуманітарного коледжу,
аспірант МЕНУ імені академіка Степана Дем'янчука*

ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ ВИКОРИСТАННЯ ДІЛОВОЇ ГРИ В ПІДГОТОВЦІ ЮРИСТІВ

Анотація

Стаття присвячена педагогічним основам використання ділових ігор. Вивчаються та аналізуються питання *сутності*, основні ознаки, принципи та проблемні сторони використання ділової гри в підготовці юристів.

Ключові слова: методи активного навчання, ділові ігри, підготовка майбутніх юристів.

Аннотация

Статья посвящена педагогическим основаниям использования деловых игр. Изучаются и анализируются вопросы сущности, главные признаки, принципы и проблемные стороны использования деловых игр в подготовке юристов.

Ключевые слова: методы активного обучения, деловые игры, подготовка будущих юристов.

Annotation

The article is dedicated to the pedagogical principles of using simulation games. The questions of meaning, main attributes, principles and problem sides of using simulation games in preparation of lawyers are explored and analyzed.

Keywords: methods of active study, imitation game, study of future lawyers.

Удосконалення підготовки фахівців взагалі і юристів зокрема є надзвичайно актуальною педагогічною проблемою, вирішення якої тісно пов'язується із впровадженням у навчальний процес методів активного навчання. Одним із найскладніших однак найефективніших методів активного навчання вважаються ділові ігри.

У спеціальній літературі є різні підходи до розуміння сутності ділової гри. На думку О. В. Козлова і М. Л. Разу, під діловою грою слід

розуміти імітаційний управлінський процес, тобто процес вироблення і прийняття рішення для конкретної ситуації в умовах поетапного багатоступеневого уточнення необхідних чинників, аналізу інформації, що додатково надходить і виробляється в ході гри [9, с. 8]. Тобто, згадані вище вчені акцентують свою увагу на процесуальних аспектах ділової гри. Основну увагу змістовим аспектам ділової гри приділяє Б.Айсмонтас, який визначає її як форму відтворення предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності спеціаліста, моделювання тих систем відношень, які характерні для цієї діяльності, моделювання професійних проблем, реальних протиріч та труднощів, з якими стикаються у типових професійних проблемних ситуаціях [1, с. 102].

На нашу думку останнє визначення найбільш повно відтворює сутність ділових ігор, які використовуються у професійній підготовці майбутніх фахівців.

Дослідження проблем сутності та розробка основних елементів ділових ігор розпочалася ще у 30-х рр. минулого століття. Однак лише у 70-80-х рр. з'являються перші наукові праці присвячені проблемам використання ділових ігор в підготовці фахівців для різних сфер суспільного життя [2; 6]. На той час не проводилося досліджень що стосувалися б специфіки використання ділових ігор при вивченні окремих навчальних дисциплін чи при підготовці фахівців певної спеціальності. Такі наукові роботи почали з'являтися наприкінці XX- на початку XXI ст. [8; 12].

Однак на даний час не має спеціального дослідження яке стосувалося б використання ділових ігор у підготовці юристів. У даній науковій статті ми не ставимо завданням дослідити усю різноманітність питань що стосуються використання ділової гри при вивченні юридичних дисциплін, а метою є лише розкрити основні принципи, характерні ознаки та проблемні аспекти використання ділової гри в підготовці майбутніх юристів.

Було б перебільшенням сказати що проблема використання ділової гри в підготовці юристів не досліджувалися взагалі. Відповідній тематиці присвячено ряд наукових публікацій. Крім того розроблені методичні рекомендації та збірники ділових ігор для студентів юридичних спеціальностей. Однак недостатність наукового обґрунтування, розробки специфічних особливостей та розбіжності вчених у

принципових питаннях обумовлюють необхідність проведення комплексної наукової розробки даної проблеми.

В порівнянні з іншими методами навчання ділова гра має свою специфіку, яка розкривається через особливості, до яких зокрема належать: груповий, діяльний та ігровий її характер.

Дослідження будь-якого явища неможливо здійснити без виділення ознак які відрізняють його від подібних. На думку науковців до таких ознак ділової гри можна віднести: 1) моделювання процесу діяльності спеціалістів з вироблення управлінських рішень; 2) розподіл ролей між учасниками гри; 3) розмежування рольових цілей при виробленні рішень; 4) взаємодія учасників, що виконують ті чи інші ролі; 5) наявність загальних цілей у ігрового колективу в цілому; 6) колективне вироблення учасниками гри рішень; 7) реалізація в процесі гри «ланцюжка рішень»; 8) багатоальтернативність рішень; 9) наявність керованої емоційної напруги; 10) наявність розгалуженої системи індивідуальної та групової оцінки діяльності учасників гри. Інші дотримуються позиції, що ознак діловою гри значно менше і до таких зокрема належить: 1) умовність гри; 2) символічний, не утилітарний характер ігрової діяльності; 3) невизначеність гри; 4) просторово-часова особливість ділової гри.

Для якісного проведення ділової гри і забезпечення її максимального навчального, виховного та розвивального значення необхідно, щоб під час організації та управління діловою грою були враховані основні принципи, на яких базується проведення ділової гри: 1) принцип співпраці, полягає в прагненні керівника досягти учасниками гри творчої інтерпретації ігрової інформації; 2) принцип можливості реалізації, зводиться до формування впевненості в учасників щодо досягнення цілей та завдань ділової гри; 3) принцип управління емоційно-інтелектуальним фоном, сутність якого розкриваються через ретельне врахування особистих інтересів і рівня підготовленості учасників гри; 4) принцип співпадіння оцінок знаходить свій вияв через співпадіння думок окремих учасників для здійснення спільної діяльності; 5) принцип мажорності, виявляється через створення позитивної атмосфери при проведенні гри.

Окремої уваги заслуговує висвітлення проблемних аспектів використання ділової гри. Науковці, зокрема виділяють проблеми підго-

товки і проведення ділової гри. До проблемних моментів підготовки ділової гри відносять:

1) відбір учасників ділової гри. Проблемність даної дії пов'язується з наявністю двох основних симптомокомплексів особистих якостей, які не дають можливостей приймати участь у діловій грі: а) нездатністю до ігрової діяльності; б) Нездатністю до групової діяльності;

2) розподіл ролей між учасниками ділової гри. Складність даної дії полягає в нерівнозначності ролей, а відтак для вдалого проведення ділової гри необхідно враховувати особисті якості кожного учасника, його становище по відношенню до інших учасників. З метою подолання проблемних аспектів розподілу ігрових ролей дослідники рекомендують використовувати метод соціометрії.

3) вимоги до соціально-психологічної підготовки керівника ділової гри. Виділяються три основні компоненти готовності керівника до проведення ділової гри: а) загальнотеоретичні знання із соціальної психології; б) вміння реалізувати теоретичні знання в практичній діяльності; в) особиста готовність керувати проведенням ділової гри.

Проблемні моменти також можуть виникати під час проведення ділової гри. Залежно від причин, що їх викликали вони поділяються на: 1) проблеми, що об'єктивно виникають в силу суперечливого характеру розвитку групових взаємовідносин (переміщення на гру особистих відносин поза нею, виникнення конфлікту в межах ігрових ролей, що впливає і на відносини поза грою, використання ігрових ситуацій для вирішення особистих проблем); 2) ускладнення, що спричиняються психологічно неграмотним втручанням (чи невтручанням) в перебіг ігрового процесу керівника ділової гри.

Отже, проаналізувавши основні теоретичні положення щодо сутності та закономірностей процесу проведення ділових ігор можна констатувати, що для проведення ділової гри недостатньо лише формального визначення основних завдань і кола учасників ділової гри, необхідно крім того ще враховувати ряд факторів» що стосуються специфіки ігрового методу, особистих якостей учасників та керівника ділової гри Узагальнено такі обставини можна назвати педагогічними основами проведення ділової гри і їх необхідно враховувати для забезпечення позитивного навчального, виховного та розвиваль-

ного впливу на учасників ділової гри.

Література:

1. Айсмонтас Б. Б. Теория обучения: Схемы и тесты. - М.: Из-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. - 176с.
2. Бельников Я. М., Бирштейн М. М. Деловые игры. - Рига: Авотс, 1989. - 304 с.
3. Васильев В. А. Деловые игры при подготовке следователей // Правоведение. — 1989. — №2. — С. 67-69.
4. Винокуров К.Ю. Применение на занятиях активных форм обучения в процессе преподавания юридических дисциплин//Проблемы модернизации юридического образования: материалы «круглого стола» 15 февраля 2007 г. /отв. ред. Ю.Е. Винокуров. - М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2007. — С. 69-72.
- I. 5. Воровка МЛ. Ділова гра як засіб підготовки майбутніх учителів до професійної діяльності: Дис. .. канд. пед. наук. —Запоріжжя, 2007. —178 с.
6. Гидрович СР, Сыроежин И.М. Игровое моделирование экономических процессов (деловые игры). - М.: Экономика, 1976. -116 с.
7. Гинзбург Я. С., Коряк Н.М. Социально-психологическое сопровождение деловых игр//Игровое моделирование: методология и практика /АН СССР. Ин-т истории, филологии и философии; Отв. Ред.. И.С. Ладенко. —Новороссийск: Наука, 1987. — С 61-77.
8. Друзь Ю.М Педагогічні умови використання ділової гри в підготовці студентів до іншомовного спілкування: Дис... канд. пед. наук— К., 2000. — 186с.
9. Козлова О В., РазумЛ.Л. Деловые игры и их роль в повышении квалификации кадров. - М.: Знание, 1978. - 64 с.
10. Молдован В. В. Навчальні ігри з кримінального процесу // Кримінальний процес України. Практикум: Навчальний посібник. — К.: Алерта, 2006. — С. 204 -272.
- II. Молдован В. В. Совершенствовать методику обучения студентов юридических вузов // Правоведение. — 1989. — №3. — С. 76-78.
12. Полещук І. Ф. Підвищення рівня професійної підготовки сту-

дентів економічних спеціальностей засобами ігрових форм навчання. — К, 2005. — 200с.

13. Сборник сценариев долевых игр по юридическим дисциплинам: Учебно-методическое пособие/Под общ ред.. Ю.Е. Винокурова. — 2-е изд., перераб и доп. — М.: Издательство «Экзмен», 2004. — 192 с. Н Тарасов А.А.,

14. Таран А. С., Юношев С.В. Деловая игра «Учебный уголовный процесс»: Учеб, пособие. — Самара: Изд-во «Самарский университет», 2003. —36 с.

Л. М. ОВДІЙЧУК,
кандидат пед. наук, доцент,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука

ОСОБЛИВОСТІ ВИКЛАДАННЯ КУРСУ «ДИТЯЧА ЛІТЕРАТУРА» ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ НАВЧАННЯ У ВНЗ

Анотація

У статті йдеться про особливості викладання курсу «Дитяча література»; розкрито основи укладання підручника для студентів філологічних факультетів з означеного курсу та специфіку організації лекційних, практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи за кредитно-модульною системою навчання у ВНЗ.

Аннотация

В статье речь идет об особенностях преподавания курса «Детская литература»; раскрыто основы создания учебника для студентов филологических факультетов указанного курса и специфику организации лекционных, практических занятий, самостоятельной и индивидуальной работы за кредитно-модульной системой обучения в высших учебных заведениях.

Annotation

In the article the question is features of teaching of the course «Child's literature»; bases of conclusion of textbook for the students of philological faculties from the noted course and specific of organization of lecture, practical employments, independent and individual work are exposed after the credit-module system of studies at The Higher Educational Establishment.

Початок ХХІ століття характеризуються інноваційними змінами у системі вищої освіти України Вони зумовлені орієнтацією нашої держави на фундаментальні цінності загальносвітової культури. Відповідно до нормативних документів, які регулюють сферу вищої освіти в зв'язку з Болонським процесом, запроваджена кредитно-модульна технологія навчання у ВНЗ. Її мета - подальша гуманізація і демократизація навчального процесу; організація найбільш ра-

ціонального та ефективного засвоєння визначених знань з максимальним використанням індивідуально-групових форм навчання; стимулювання студентів до систематичної навчальної праці через вільний вибір навчальних дисциплін для самостійного вивчення, створення якнайсприятливіших умов для якомога повнішого засвоєння студентами навчального матеріалу; організація модульного контролю і перетворення його в дійовий механізм управлінського процесу.

Курс «Дитяча література» введений до університетських програм для спеціальностей «Українська мова та література», «Зарубіжна література» на початку 90-их років із цілком практичних причин: для засвоєння фактичних знань пропедевтичного курсу літератури, яка вивчається у загальноосвітніх школах у 5-8 класах.

Відсутність підручника з курсу «Дитяча література» та пов'язані з цим труднощі і проблеми, а також впровадження кредитно-модульної системи навчання в МЕГУ ім. акад. С. Дем'янчука [4], спонукали авторку статті до роботи над укладанням лекційних матеріалів, розробки практичних занять, завдань для самостійної та індивідуальної роботи, тестів, контрольних робіт відповідно до вимог зазначеної вище системи навчання.

Мета цієї статті - визначити особливості викладання курсу «Дитяча література» за модульно-рейтинговою системою навчання у ВНЗ.

Завдання, які ставимо перед собою:

- 1) окреслити структуру модульного курсу з означеної дисципліни;
- 2) розкрити основи укладання підручника з курсу «Дитяча література» для студентів філологічних факультетів ВНЗ;
- 3) визначити особливості організації лекційних, практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи студентів з курсу.

Дитяча література як навчальна дисципліна вивчається на 1 курсі на філологічних факультетах у першому семестрі. Загальна кількість годин - 54. З них для лекційного опрацювання - 22 год., для практичних занять - 6 годин, для самостійної роботи - 26 годин. Кількість кредитів за ECTS - один, два змістових модулі. До посібника увійшли матеріали до лекцій, практичних занять, завдання для самостійного опанування курсу, індивідуальні завдання, тести до кожного тематичного модуля. Змістові модулі завершуються виконанням модуль-

них контрольних робіт, які також включені у посібник.

Об'єктом вивчення цього курсу є процес становлення і розвитку зарубіжної та української дитячої літератури. **Предметом** курсу є тексти творів дитячої літератури. В основу авторського курсу покладено нині діючі програми «Українська література. 5-11 клас» О. Бандури і Н. Волошиної - Шкільний світ, 2001, «Українська література. 5-12 клас», за ред. Р. Мовчан, 2005 та «Зарубіжна література. 5-11 клас» за ред. Д. Затонського, 2001, «Зарубіжна література. 5-12 клас», 2005, за ред. Д. Наливайка, а також факультативний курс української літератури для учнів 7-11 класів, укладач П. Хропко, 1990.

Предмет «Дитяча література» - важливе доповнення до курсів історії української, зарубіжної літератури та методик їх викладання у загальноосвітній школі у фаховій підготовці майбутніх учителів-словесників. Ця дисципліна дає ґрунтовні знання студентам про специфіку дитячої літератури, знайомить з кращими фольклорними та авторськими творами для дітей різного віку, які вивчаються у 5-8 класах загальноосвітніх закладів на уроках української та зарубіжної літератури, на факультативних заняттях, а також рекомендовані шкільними програмами для самостійного читання.

Пропонований курс не має аналогів, оскільки синхронно розкриває процес становлення та розвитку української та зарубіжної літератури для дітей за хронологією.

Завдання курсу - забезпечити студентів основними теоретичними знаннями і підготувати до виконання індивідуальних завдань, тестів, контрольних робіт, які спрямовані на засвоєння змісту художніх творів, формування умінь літературознавчого аналізу, порівняння ідейно-тематичної спільності, розкриття їх пізнавального, виховного та естетичного значення, що сприятиме підвищенню рівня фахових знань.

У процесі роботи над модульним курсом «Дитяча література» авторка спиралася на дидактику вищої школи та методику викладання у ВНЗ, зокрема на праці А. Кузьмінського [1], В. Нагаєа [2], З. Слєпканя [5].

Посібник побудований за модулями, що дає можливість структурувати навчальний матеріал у систему та сприяє свідомому засвоєнню знань студентів. Перший змістовий модуль «Дитяча література як предмет, її становлення і розвиток» у свою чергу складається із 5

тематичних модулів: «Вступ до курсу», «Фольклор як першоджерело дитячої літератури», «Найдревніші пам'ятки культури та фольклор народів світу в дитячому читанні», «Становлення і розвиток світової дитячої літератури», «Становлення і розвиток дитячої літератури в Україні», що передбачають виклад теоретичного матеріалу, тести, запитання та завдання для самоконтролю, самостійної та індивідуальної роботи. Завершується вивчення першого змістового модуля контрольною роботою на 25 варіантів. Із чотирьох запропонованих завдань - одне тестове, два - теоретичні наприклад, 1) охарактеризувати казки братів Грімм; 2) роль Г. Сковороди у становленні та розвитку дитячої літератури, які розкривають становлення і розвиток зарубіжної та української літератури або ж акцентують увагу на персоналіях. Останнє питання практичного характеру: наприклад, аналіз 3-4 скоромовок за планом: композиція, художні засоби, поетичний синтаксис, призначення.

Другий змістовий модуль «Здобутки і проблеми дитячої літератури XIX-XXст.» має чотири тематичних модулі: «Нова якість світової дитячої літератури у другій пол. XIX-поч. XX століття», «Розвиток української дитячої літератури у другій половині XIX на початку XX століття», «Новизна тематики, жанрів та проблематика творів світової дитячої літератури XX століття», «Проблеми та здобутки української дитячої літератури XX століття» й аналогічні завдання.

У посібнику також вміщені методичні розробки практичних занять: 1) «Тема дитинства та шкільна тема у дитячій літературі», 2) «Науково-фантастичні твори у дитячому читанні», 3) «Історичні твори у дитячому читанні», у яких чітко визначено, що студенти повинні знати і вміти. Окрім плану, контрольних запитань та літератури, визначено завдання для доаудиторного виконання із чітким методичними вказівками. Наприклад, прочитати автобіографічні твори Г. Тютюнника «Климко», М. Стельмаха «Гуси-лебеді летять», «Щедрий вечір», А. Дімарова «Блакитна дитина», В. Близнеця «Звук павутинки», визначити їхню тематику, проблематику, естетично-художню цінність; проаналізувати шкільну програму на предмет наявності творів на тему дитинства та шкільну тематику, укласти список за класами. Передбачена також аудиторна робота: усні відповіді на питання за планом; представлення окремих індивідуальних завдань; перевірка письмових доаудиторних завдань, проблемна бесіда за кон-

трольними запитаннями.

У кінці посібника поданий список знакових у дитячій літературі творів для обов'язкового прочитання і вивчення напам'ять з чітко визначеними критеріями оцінювання. Перелік творів узгоджений зі шкільними програмами, зокрема і з новими. Перевага надавалася творам української та зарубіжної літератури, рекомендованим для текстуального вивчення у класі, а також творам, рекомендованим для самостійного читання. Такий же підхід був застосований до укладання списку поезій для вивчення напам'ять: вони рекомендовані шкільними програмами у певних класах з цієї ж метою.

Посібник є основним матеріалом для підготовки до практичних занять для виконання тесових та контрольних, індивідуальних завдань та самостійної роботи студентів, оскільки до кожної теми вміщено список рекомендованої літератури та поради щодо виконання тих чи інших робіт.

Під час проведення лекційних занять студенти мають змогу користуватися опорними схемами, у яких вміщений концентрований матеріал, квінтесенція лекції.

До кожного тематичного модуля передбачена самостійна робота кількох видів. Її можна класифікувати за складністю, репродуктивна, аналітична, дослідницька. Репродуктивні завдання мають на меті перевірити засвоєне студентами на лекції, а також спонукає до певних пошукових дій. Наприклад: 1) укласти список літератури до теми: «Сучасні дослідження в галузі дитячої літератури» за журналами: «Дзвін», «Вітчизна», «Київ», «Дніпро»; 2) укласти таблицю «Стиль дитячої літератури» за статтю А. Макаренка. Аналітична самостійна робота з курсу «Дитяча література» пропонується студентам, наприклад, така: 1) укласти список фольклорних творів (10-15 джерел) для самостійного читання дітям різних вікових груп, різноманітних за жанрами і тематикою; 2) проаналізувати 4-5 колискових за планом: зміст, мотив; наявність міфологічних образів; використовувана лексика; наявність повторів; художні засоби; форма викладу; поетичний синтаксис.

Це потребує не лише ознайомлення з текстами творів, а й спонукає до певних мислительних операцій: аналізу, синтезу, узагальнення. Дослідницькі завдання пропонуються такі:

1. Проведіть дослідження стилів письма Луї Анрі Буссенара та

Р. Стівенсона. Порівняйте.

2. Проведіть дослідження пейзажної лірики для дітей О. Плещєва, А. Майкова, О. Фета, Ф.Тютчева, О. Пушкіна, М. Лермонтова, М. Некрасова, О. Толстого, С. Єсеніна, О. Блока за планом: вид поезії, тема, художні засоби, виховне значення і естетичний вплив на дітей.

3. На основі щоденника та листів Т. Шевченка дослідіть його ставлення до дітей, визначте погляди на освіту, виховання молодого покоління.

Такий тип завдань обирають, як правило, студенти, які мають високий рівень розвитку дослідницьких умінь та навичок.

Індивідуальна робота - це важлива складова модульного контролю. Індивідуальні завдання вимагають високого рівня розвитку мислення та творчості. Тому формулювання і підбір завдань має враховувати ці чинники.

Наведемо кілька прикладів для ілюстрації за різними тематичними модулями.

- Доведіть на прикладах із тексту, що твори «Планетник» Б. - Харчука, «Цвіт щастя» Б. Лепкого мають жанрові ознаки притчі.

- Прочитайте роман-феєрію «Вогнесміх» О. Бердника і проаналізуйте за планом: тематика, герої, основна думка, особливості викладу.

- Прочитайте новели В. Стефаника й В. Винниченка, С. Васильченка і за самостійно укладеною схемою-таблицею дати характеристики.

- Укладіть таблицю жанрів, які побутували в дитячій літературі XIX поч. XX століття.

- Прочитайте 7-8 новел О. Генрі й укладіть список для додаткового читання у середніх класах, подаючи свої рекомендації і пояснення. Анотуйте кожну новелу.

Виконані студентами завдання представляються на практичних заняттях. Автори захищають свої проекти, одногрупники мають змогу поставити питання, доповнити. Таким чином відбувається співпраця і співтворчість. Це перша сходинка в опануванні професійною майстерністю, оскільки наступний етап-методика викладання літератури в школі, - буде ґрунтуватися на фактичних знаннях предмета «Дитяча література» і відповідно підніме на новий рівень навички самостійності та сформованості дослідницько-пошукових і творчих

умінь і навичок.

Отже, наскільки дозволили межі статті, зроблена спроба представити курс «Дитяча література», укладений відповідно до вимог кредитно-модульної системи навчання у ВНЗ: окреслено його структуру, розкрито основи укладання підручника з курсу та визначено особливості організації лекційних, практичних занять, самостійної та індивідуальної роботи студентів з курсу.

Література:

1. Кузьмінський А. Педагогіка вищої школи: Навч. посібник.-К.: Знання, 2005. - 486с.
2. Нагаєв В. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. - К.: Центр навчальної літератури, 2007. - 231с.
3. ОвдійчукЛ. М. Дитяча література. Модульний курс для студентів філологічних факультетів. - Рівне: Тетіс, 2008. -314с.
4. Про проведення педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Наказ М-ва освіти і науки України №48 від 23.01.2004 // Освіта - 2004. - №8. - 11-18 лют. - С.4.
5. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі: Навч. посібник. - К.: Вища школа, 2005. - 239с.

Ганна ОНКОВИЧ,

*доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу
теорії та методології гуманітарної освіти
Інституту вищої освіти АПН України;*

Артем ОНКОВИЧ,

*кандидат педагогічних наук,
викладач кафедри видавничої справи та редагування
Інституту журналістики КНУ ім. Тараса Шевченка;*

Вікторія КОБЧЕНКО,

*науковий співробітник
Інституту вищої освіти АПН України.*

НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИЙ КОМПЛЕКС З РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ НА УКРАЇНОЗНАВЧІЙ ОСНОВІ

Анотація

У статті йдеться про напрацювання співробітників відділу теорії та методології гуманітарної освіти

Інституту вищої освіти АПН України з виконання Державної програми розвитку і функціонування української мови на 2004-2010 роки

Аннотация

В статье речь идет о наработках сотрудников отдела теории и методологии гуманитарного образования

Института высшего образования АПН Украины по выполнению Государственной программы развития и функционирования украинского языка на 2004-2010 годы.

Annotation

This article is devoted to the work of collaborators of department of the theory and methodology of humanitarian education of the Institute of higher education of APS of Ukraine to perform the state program of Ukrainian language development and functioning in 2004 - 2010.

Соціологічні дослідження свідчать, що більшість українців виступає за збереження нинішньої мовної ситуації, коли українська - єдина державна й офіційна мова. За результатами опитування, про-

веденого влітку 2007 р. Центром Разумкова в усіх регіонах України, такої думки дотримується 29,2 відсотки респондентів. 31,4 відсотки опитаних вважають, що статус державної повинні мати дві мови - українська та російська, на думку 24,3 відсотків при єдиній державній мові - українській - статус офіційної може мати друга мова -російська. Проте в регіонах, де компактно проживають представники інших етносів, офіційною мовою можуть бути інші - польська, угорська, словацька, гагаузька, румунська... Однак саме українська є і має бути мовою спілкування для представників багатьох народів України.

Отже збільшується кількість громадян, які потребують сучасних навчальних розробок, за допомогою яких вони могли б вивчати або вдосконалювати знання з української. На жаль, книжковий простір України зовсім не враховує потреб дорослих у навчально-методичній літературі. Надто мало словників і самовчителів, популярної наукової літератури для контингенту, який прагне до спілкування українською.

Коло лінгводидактичних і методичних проблем, пов'язаних зі створенням навчально-методичної літератури з розвитку мовлення для нефілологів, надзвичайно широке і перебуває нині в стадії осмислення - як наукового, так і методичного. Навчальних книжок з української 6 мови бракує. Не знайдеш на книжкових полицях і посібників для тих, хто хотів би підвищити рівень мовної компетенції.

З огляду на те, що значна частина дорослих громадян України і українців, котрі живуть за межами нашої держави, хотіла б вивчати українську, їм треба допомогти. Проаналізовані наявні навчально-методичні комплекси й визначили нові підходи до створення такого комплексу з розвитку мовлення на українознавчій основі (для тих, хто вивчає українську як нерідну або іноземну).

Свого часу ми готували навчальний комплекс для іноземних студентів. Йшлося про створення серії навчальних книг-супутників до базових підручників з української мови. Кілька позицій було визнано кращими на конкурсі, організованому Міністерством освіти України та Міжнародним Фондом "Відродження" в рамках Програми "Трансформація гуманітарної освіти в Україні". З тої серії цим фондом було видано тільки один навчальний посібник - "Українська мова для іноземних студентів: початково-предметні курси" С.В.Альохіної, Г.В.Онкович, Я.-С.М.Шутенко (Київ, АртЕк, 1998). Пізніше у "Науковій думці"

(2000) побачив світ ще один посібник - "Український рік у прикметах і прикметниках Г.В.Онкович, Г.А.Барабаш і А.Д.Онковича. Однак задум був значно ширшим.

Згодом ідеї, гіпотези, результати попередніх напрацювань доповідались на багатьох міжнародних наукових форумах (Україна, Росія, Німеччина, Фінляндія, Югославія, Польща, Румунія, Білорусь та ін. країни), опубліковані в збірниках наукових праць, котрі побачили світ у цих країнах. Головна ідея цих напрацювань - країнознання, українознання мають стимулювати інтерес до вивчення мови і водночас ширити межі "культурної пам'яті".

Цих та інших проблем торкаються й учасники "круглих столів" "Сьогодення українського мовного середовища", ініціаторами яких стали науковці відділу культури мови Інституту української мови НАН України та відділу теорії та методології гуманітарної освіти Інституту вищої освіти АПН України і котрі два роки поспіль відбувалися в Інституті вищої освіти. Зокрема, обговорювалися проблеми:

- мовне середовище як вияв комунікативної функції мови;
- україномовне середовище в навчальних закладах різних рівнів освіти;
- мовне середовище у вищих технічних навчальних закладах;
- українська мова в системі українознавства;
- специфіка формування мовного середовища;
- культура і політика як віддзеркалення мовного середовища.

За результатами обговорень підготовлено до друку два збірники наукових праць "Сьогодення українського мовного середовища" (за редакцією д.філол.н., проф. С.Я.Єрмоленко і д.педаг.н., проф. Г.В.Онкович), котрі - вочевидь -започатковують нове періодичне видання.

Інші проблеми обговорювалися на "круглих столах" за участю студентів-нефілологів: "Які існують проблеми української мови?", "Негативне чи позитивне явище суржик?", "Як співвідносяться поняття "суржик" і "норма" щодо мови?", "Як можна охарактеризувати таку форму нелітературної мови, як "мова "аськи" (Інтернет-спілкування за допомогою швидких повідомлень)", "Чи можемо ми сказати, що гарне володіння українською мовою є певною ознакою інтелектуалізму?", "Стан української мови у засобах масової інформації", "Яка сутність діяльності редактора?" та ін. Жваве обговорення викликають проблеми співвідношення понять "норми" у функціонуванні мови

та "літературної мови", "нелітературної" мови та "неграмотної" мови, "суржику" та "діалектизмів", "суржику" та "молодіжного сленгу".

"Круглі столи" за участю науковців і студентів засвідчують готовність першокурсників до даної форми науково-професійної комунікації, їх здатність активно висловлювати та відстоювати власну думку й критично сприймати інформацію, надану науковцями. Останні, в свою чергу, отримують від студентів деякі запитання, відповіді на які вимагають подальшого мовознавчого аналізу. Такий захід за спільної участі студентів й представників академічної науки, які тримають руку на пульсі мовних проблем, виявляється плідним для всіх його учасників і є певним дороговказом для розробників навчально-методичної літератури.

Головна ідея цих напрацювань полягає в тому, іщо українознавство має стимулювати інтерес до спілкування українською, навчальні посібники на українознавчій основі мають зліквідувати прогалини з історії та культури України, створювати передумови засвоєння знань з мови водночас із розвитком культурної пам'яті, стимулювати мовлення. Оскільки такої літератури на українознавчій основі бракує, подібний навчальний комплекс має значні переваги перед традиційною методичною літературою

Власне, йдеться про різновиди навчально-методичної літератури для представників різних вікових категорій, різних фахів, різних інтересів. Адже сьогодні вже звикли до комплектів навчальних матеріалів для учнів певного класу, певної дисципліни тощо. Вочевидь: навчальні посібники для дорослих мають різнитися від шкільних. До того ж вони мають зліквідувати прогалини в знаннях, яких радянська освіта не давала, часто вести мову про факти, які надто різняться від того, що вивчали дорослі в радянській школі. А ще -підтримувати інтересдо опанування українською. Йдеться, зокрема, про розмаїття посібників із розвитку мовлення з урахуванням інтересів тих, хто вчиться: лінгвоукраїнознавство, українська архітектура; українська державна і національна символіка; персонали як знаки національної культури й т. ін. Приклади навчальних посібників з мови на культурознавчій основі є в багатьох країнах (США, Росія, Фінляндія, Англія та ін.). Однак навчально-методичних комплексів, зорієнтованих на дорослих (проте ці матеріали можуть бути цікаві і для учнів старшої школи, іноземних студентів, які вивчають нову мову) немає й

там. Про українську - годі й говорити.

Нині у деяких країнах активно розвивається лінгвокультурологія - новий напрям наукових досліджень, який набув поширення в світі в останню чверть минулого століття. В Україні він наявний хіба що в окремих публікаціях. Про наявність практичних напрацювань у руслі лінгвокультурології (лінгвоукраїнознавства) можна назвати МШУ при НАН України, КНУ імені Тараса Шевченка, інші провідні навчальні заклади нашої держави, які навчають іноземних студентів української мови з опорами на досвід російської як іноземної.

Наш навчально-методичний комплекс охоплює різні верстви дорослого населення. Починаємо з батьків.

Посібник для батьків із розвитку мовлення дошкільнят готує О.П. Макаренко - знаний в Україні методист, автор багатьох книжок для дошкільнят. Видання складатиметься з текстів українознавчого характеру (український фольклор, розповіді про духовні символи українців, обереги, творів дитячої літератури тощо). Інформація, яка подається у Посібнику для батьків, є цікавою і пізнавальною для її опрацювання в родинному копі.

Розроблено концепцію і структуру навчальних посібників "Українська державна та національна символіка" та "Українська для архітекторів. І не тільки", "Українська для митців. І не тільки", "Українська для економістів. І не тільки" тощо.

Загальні відомості про герб, гімн і прапор як символи державності відомі кожному з років шкільництва. Особливе місце в цьому проширці культурологічних знань належить національній символіці рідної держави. При вивченні іноземної мови знання реалій інших народів значно розширюють культурну пам'ять. Накладаючись на відоме з рідної культури, вони стимулюють мовлення, оскільки базуються на певних спільностях, що робить державну національну атрибутику світовим поняттям. Проте ці знання для багатьох українців старшого покоління також стають новими і виступають як мовленнєві стимулятори, спонукають до мовлення, дискусій, спілкування. Знайомлячись з українськими національно-державними символами вони мають змогу дізнатися про низку цікавих фактів, зокрема про версії прочитання тризубу, про значення кольорів, які традиційно використовуються в українській символіці, про герби різних регіонів України, й порівняти цю інформацію з аналогічними явищами рідної культури

чи культури держави проживання. Такий зіставний метод у пізнанні явищ нової культури, поданий як приклад у розповідях про Гімн, Герб і Прапор України, накладаючись на певні знання рідної культури, стимулює мовлення, знімає психологічні труднощі, оскільки дає змогу спиратися на знання з попереднього життєвого досвіду. Це сприяє засвоєнню нових лексичних одиниць, спонукає до мовлення.

Матеріали мають на меті розвиток навичок читання й мовлення, можуть бути доповнені аудіовізуальними додатками із записами музичних творів-гімнів, а також ілюстраціями до текстів про прапорництво, символіку, геральдику тощо.

Методичний апарат спрямований не тільки на закріплення знань з даної культурологічної теми, а й сприяє розвитку мовлення

Текстову основу другої частини посібника складає символіка українських міст. Розділи посібника презентують різний методичний апарат для роботи з навчальними текстами. Пропонується залучати музичні й образотворчі матеріали, звертати увагу на можливі емоційні, духовні відповідники. Особливої уваги набувають різні аспекти духовного життя українців, залучаються вербальні й невербальні засоби впливу на емоційне сприйняття текстів.

Матеріали про державну і національну символіку подаються використанням як наукових, так і науково-популярних джерел. Як показує досвід, їх успішно можуть використовувати педагоги, що працюють із дітьми літніх таборів відпочинку для дітей та юнацтва.

Особливого значення процес розвитку особистості набуває в студентські роки, коли людина починає виокремлювати себе як об'єкт самопізнання самовиховання і професійного самовдосконалення.

Багатоманітність функцій і ролей, які доводиться виконувати особистості створюють її структуру. Саме у роки студентства людина починає усвідомлювати себе як Особистість із розмаїттям функцій і ролей. У цей час змінюється мета навчання, якою є професійно орієнтована сукупність знань і умінь і навичок при вільному, творчому розвитку особистості людини фахівця. У цих умовах на перший план виступає набуття професійних якостей фахівця, яке досягає найбільшого ефекту при дбайливому ставленні до цього процесу.

Добір та аналіз матеріалів з розвитку мовлення на українознавчій основі для тих, хто вивчає українську як іноземну, з періодичних видань Великобританії здійснила І.М.Чемерис її навчальний посібник

"WHAT! NEWS? English for Journalists" побудовано на текстах українознавчоп спрямування й орієнтоване на розвиток мовлення студентів, що вивчають англійську. Він складається з двох розділів: "Україна очима британський журналістів" (тексти про Україну з періодичних видань Великобританії) та "Журналістика".

Посібник націлений на розвиток навичок читання та ведення бесіди ш професійні теми за спеціальністю "Журналістика" і передбачає, що студенти володіють нормативною граматикою в об'ємі одного курсу та можуть використовувати навички усного мовлення (в залежності від рівня підготовки студентів викладачам пропонується змінювати час застосування посібника).

Залежно від поставлених завдань, рівня підготовки студентів, частотності виконання цього виду роботи, викладач може присвячувати вивченню газетного дискурсу ціле заняття чи тільки частину; один текст може опрацьовуватися всією групою чи кожен студент працюватиме з іншим текстом; використовувати індивідуальні, групові чи фронтальні форми роботи. Викладач може обирати сам чи надавати право студентам відшукувати цікаві їм матеріали за певним критерієм, ретельно готувати низку вправ, додатковий матеріал, креативні завдання до конкретного газетного матеріалу. Можна працювати й без опори на конкретний масмедійний текст; запропонувати письмові творчі завдання, усні театральні обговорення, організувати рольові ігри чи музично-мистецькі види роботи.

Порядок вивчення тем за бажанням викладача можна варіювати. Посібник передбачає також рекомендації щодо використання своєї англійської преси з метою виділення її структурних, тематичних, граматичних, стилістичних та лексичних особливостей. Керуючись змістом та мовними особливостями матеріалів частину текстів можливо використовувати для розвитку усного мовлення, іншу частину (більш складну у змістовому та мовному відношенні) - для читання, перекладу, вилучення основної інформації та анотації.

З метою зняття певних лексико-граматичних труднощів у посібнику рекомендується виконати ряд комунікативних, граматичних та лексичних дотекстових вправ. Після основних текстів подається список слів та виразів, часто супроводжуваних коментарем. Враховуючи труднощі переходу від вправ рецептивного типу до самостійного говоріння автор намагався використовувати вправи переважно твор-

чого, комунікативного характеру, наблизити завдання і відповідні їм вправи до професійних цілей журналіста. Такий характер роботи сприяє кращому засвоєнню лексико-граматичного матеріалу, підвищує мотивацію та інтерес до навчання, привчає до постійного та систематичного читання преси іноземною мовою, що повинно бути невід'ємною частиною самовдосконалення професійного журналіста.

Навчальний посібник "Українська для економістів. І не тільки" О.Д. Глушич ("Культура мови економіста (практикум)" призначений для розвитку знань з української мови у сфері професійного спілкування фахівців економічного напрямку. Складатиметься посібник з двох частин. У першій - завдання, запитання щодо відпрацювання літературних норм вживання слів-термінів, загальнонавчаних слів у контекстах економічного змісту, сполучуваності слів, правил щодо орфографії і будови речення. Кожне завдання містить посилання на матеріал другої частини посібника, де подаються правила граматики, синтаксису, вживання лексичних одиниць, які найчастіше порушуються у сучасному українському мовленні, що викликає небажані помилки і тим самим знижує рівень культури мовлення фахівця. Тут же буде подано словник слів іншомовного походження економічної сфери вживання.

Автор акцентує увагу на деякі літературні норми українського мовлення, в яких найчастіше виникають помилки як в усних, так і в письмових текстах, пропонує завдання для самостійного опрацювання правил, завдання на складання нормативних текстів та засвоєння значень термінів. Значна частина завдань містить культурологічну та фахову інформацію з історії, зовнішньої торгівлі, культури та традицій України.

Оскільки посібник О.Д.Глушич рекомендується для самостійного опрацювання певних тем і правил, що сприяють удосконаленню нормативності, точності і ясності, чистоті, виразності мовлення фахівця економічної сфери, його успішно можуть використовувати не тільки студенти, а й спеціалісти економічної галузі для поліпшення професійного мовлення державною мовою.

Можна навести й інші приклади: докладно розроблено тему "Українська лексика і фразеологія у текстах різноманітних стилів" - як складової курсу "Українська словесність" в негуманітарних ВНЗ, підготовлено методичні рекомендації з тем "Префіксальні дієслова вси-

туаціях", "Перші кроки українського мовлення", з медіаосвіти тощо.

Україна сьогодні відкрита для всіх, хто ототожнює себе з її долею. І саме наша держава має задовольнити потребу світової громади у навчально-методичній літературі з української мови та дисциплін українознавчого циклу.

Юрій ПЕЛЕХ,

*кандидат педагогічних наук, професор,
проректор з наукової роботи та міжнародних зв'язків,*

Тамара ПАГУТА,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
декан педагогічного факультету,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука*

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ БОЛОНСЬКИХ РЕКОМЕНДАЦІЙ

Анотація

Стаття присвячена професійній підготовці майбутнього вчителя початкових класів на сучасному етапі розвитку освіти. Звертається увага на якість підготовки майбутніх вчителів та формування в них професійних компетентностей.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, якість освіти, Болонський процес.

Аннотация

Статья посвящена профессиональной подготовке будущего учителя начальных классов на современном этапе развития образования. Обращается внимание на качество подготовки будущих учителей и формирования в них профессиональных компетентностей.

Annotation

The article is devoted professional preparation of future teacher of initial classes on the modern stage of development of education. Attention applies on quality of preparation of future teachers and forming in them professional competence.

Актуальність дослідження обумовлюється необхідністю осмислити місце і роль вчителя в сучасному освітньому просторі. Як відомо, Болонський процес - це своєрідний рух освітніх національних систем до єдиних критеріїв стандартів, єдиного європейського наукового і освітнього простору, поліпшення працевлаштування, мобільності громадян на європейському ринку праці, а головне - піднят-

тя конкурентоспроможності європейської вищої школи, а також підвищення ролі європейської вищої освіти і науки у соціальних перетвореннях у світовому вимірі. Болонська конвенція (1999) визначила пріоритети Зони Європейської вищої освіти в межах до 2010 року. Вона сприяє виробленню європейського бачення у вищій освіті, особливо стосовно розвитку навчальних планів, співпраці, схем мобільності, спільних програм навчання, практичної підготовки й впровадження наукових підходів. Основна мета - полегшення доступу студентам навчальних закладів до освітніх ресурсів та ринків праці інших країн. Здійснення даного завдання передбачає взаємне зняття будь-яких принципових обмежень на контакти й обміни, на поширення інформації. Суть Болонського процесу полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, названої Зоною Європейської вищої освіти, що ґрунтується на спільності фундаментальних принципів функціонування. Хоча варто зазначити деяку суперечливість цього процесу та те, що окремі європейські елітарні вузи відмовилися брати участь у ньому. Цей процес добровільний, полісуб'єктивний; такий, що ґрунтується на цінностях європейської освіти і культури; він не нівелює національні особливості освітніх систем різних країн Європи; багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий.

Водночас участь системи вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості. Орієнтація на Болонський процес не має призводити до надмірної перебудови вітчизняної системи освіти. Навпаки, її стан треба глибоко осмислити, порівнявши з європейськими критеріями і стандартами, та визначити можливості її вдосконалення на новому етапі. При цьому еволюцію системи освіти не слід відокремлювати від інших сфер суспільства. Вона має розвиватися в гармонійному взаємозв'язку з суспільством в цілому беручи на себе роль його провідника.

Окремі аспекти проблеми, що стала предметом розгляду, досліджуються в роботах Н.Авшенюк, В.Кременя, Ю.Кіщенко, К.Корсака, Н.Лавриченко, О.Локшиної, А.Парінова, Л.Пуховської, І.Самойлюкевич, О.Сухомлинської та деяких інших українських науковців. Однак євроінтеграційні процеси у сфері освіти розвиваються дуже

динамічно, що зумовлює все нове і нове звернення до цієї проблеми.

В українській педагогічній літературі останніх років до проблеми формування особистості сучасного вчителя звертались такі вчені, як С. Гончаренко, Л. Губерський, М. Євтух, В. Журавський, І. Зязюн, В. Кремень, О. Савченко, О. Сердюк, І. Надольний, В. Огнев'юкта інші.

У педагогіці та психології вищої школи неперервно досліджується професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя початкових класів як компетентного, здатного до саморозвитку: підготовка майбутнього вчителя початкових класів до роботи в умовах нової структури і змісту початкової освіти (Н.Бібік, О.Савченко), загальні принципи організації педагогічного процесу та основні напрями конструювання змісту психолого-педагогічної підготовки, що забезпечують формування вчителя-дослідника, який перебуває у постійному пошуку ефективних і раціональних методів навчання і виховання (Л.Хомич), формування творчої особистості майбутнього вчителя (Н.Кічук, С.Сисоєва), організація професійного самовиховання майбутніх вчителів початкових класів (О.Кучерявий), формування етичної компетентності майбутніх вчителів початкових класів (Л.Хоружа) та ін..

Теоретичні проблеми професійної підготовки і формування особистості вчителя розглянуто в працях О. Абдуліної, О. Дубасенюк, І. Зязюна, М. Лещенко, І. Прокопенка, С. Сисоєвої, В. Сластьоніна, О. Солодухіної; зміст, методи, форми навчання у вищих навчальних закладах - у публікаціях І.Богданове!, О. Бульвінської, П. Воловика, А. Линди, В. Онищука, М. Фіцули та ін. Питання педагогічної технології вищої школи досліджені українськими вченими (А. Алексюк, В. Биков, В. Бондар, С.Вітвицька, С.Гончаренко, Р.Гуревич, В. Козаков, О. Мороз, Н. Ничкало, В. Сидоренко, С. Сисоєва та ін.).

Однак, незважаючи на дослідження цих та багатьох інших вчених, проблема лишається актуальною. В її структурі існують такі не досить вивчені питання, як загально-філософські проблеми особистості, особистість вчителя як ідеал і реальність, модернізація підготовки сучасного вчителя в педагогічному університеті, напрямки та фактори формування особистісних характеристик педагога в сучасних умовах.

Одним з найважливіших чинників якості шкільної освіти є якість підготовки вчителів, домінантою якої є гармонія особистісного і професійного розвитку, формування не вчителя-предметника, а людини культури, гуманної, громадянськи свідомої. Зараз ми спостерігаємо неузгодженість швидких темпів модернізації шкільної освіти з процесами підготовки і перепідготовки учителів, їх недостатній інформаційний і методичний супровід.

Нині можна з жалем констатувати, що незважаючи на природні досягнення освіти, які забезпечує нова соціополітична система (демократичність, гнучкість, незаідеологізованість), в масовому вимірі освіта стала менш якісною, а переважна більшість випускників вищих навчальних закладів (особливо нових) не конкурентоспроможна на європейському ринку праці. Це зобов'язує менше говорити про власні досягнення, а все більше аналізувати світові та європейські тенденції реформування освіти і відповідно до цього напружено і послідовно вдосконалювати нашу професійну сферу діяльності.

Якість - це основа європейських домовленостей у рамках Болонського процесу, до якого минулого року приєдналася Україна. Відповідно до його принципів, відповідальність за якість вищої освіти лежить насамперед на кожному окремому навчальному закладі, й у такий спосіб забезпечується можливість перевірки якості системи навчання на національному і міжнародному рівнях. Звернемо увагу, що мова йде вже не стільки про якість освіти як таку, скільки про систему гарантій такої якості, котра б забезпечувала привабливість вищої освіти.

Якість освіти є загальновизнаним пріоритетом змін у системі сучасної освіти. Справу ускладнює той факт, що якість освіти також є неоднозначним поняттям. Уявлення про неї варіюються в залежності від культурної традиції, рівня цивілізованості країни, її включення в сучасні глобалізаційні процеси. Тому, виходячи з сучасних вимог до демократичної освіти та критеріїв освіченості, у перехідних суспільствах пропонується насамперед змістити центр ваги з пошуків оптимальних уніфікованих критеріїв, придатних для системи адміністративного контролю, до диференційованих критеріїв освітньої політики.

Протягом багатьох десятиліть термін «якість» був співзвучний з поняттям «інтелектуальна перевага», яке визначалося часткою ви-

пускників, які вступають до престижних університетів, або кількістю перемог на міжнародних змаганнях. Сьогодні якість означає новий зміст освіти, насамперед, те, що студенти здобувають компетентності, необхідні для професійної роботи і повсякденного життя в умовах інформаційного суспільства. Школа чи вищі навчальні заклади, які здатні мотивувати молодих людей до здобуття компетентнісних знань, і пропонують своїм випускникам реальні перспективи працевлаштування можуть вважатися більш високоякісними, ніж ті, які лише надають знання. Якщо за важливий показник якості взяти обов'язок навчальних закладів навчати найбільш важливим компетентнісним знанням і навичкам, то тоді визначення і добір останніх постає одним із найбільш складних завдань освітньої політики, спрямованої на підвищення якості освіти.

На сучасному етапі відбувається активний процес реформування української вищої школи, зумовлений потребами суспільства у високоякісних спеціалістах, а також орієнтацією України на входження до Євросоюзу, до кола цивілізованих країн світу. Протягом останніх років у вищих навчальних закладах України впроваджуються ідеї Болонської декларації, що визначає кардинальну перебудову всієї системи вітчизняної освіти [8].

Оскільки Україна приєдналася до Болонського процесу, це зумовило певний комплекс завдань, які стоять перед нашою країною, а саме:

- удосконалити двоступеневу структуру вищої освіти;
- прийняти прозорі та зрозумілі градації дипломів, ступенів і кваліфікацій;
- використати єдину систему кредитних одиниць і додатків до диплома;
- врахувати європейську практику організації акредитації та контролю якості освіти;
- підтримувати і розвивати європейські стандарти якості;
- ліквідувати перепони для розширення мобільності студентів, викладачів і дослідників;
- запровадити сучасні підходи до інтеграції вищої освіти і науки у справі підготовки магістрів та аспірантів;
- забезпечити подальший розвиток автономності та самоврядування в системі вищої освіти та науки.

Згідно Концептуальних засад розвитку педагогічної освіти України її інтеграції в європейський освітній простір основними завданнями розвитку педагогічної освіти є:

- забезпечення професійно-особистісного розвитку майбутнього педагога на засадах особистісної педагогіки;

- приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної, практичної та соціально-гуманітарної підготовки педагогічних та науково-педагогічних працівників до вимог інформаційно-технологічного суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сфері, у дошкільних та загальноосвітніх навчальних закладах;

- модернізація освітньої діяльності вищих педагогічних навчальних та наукових закладів, які здійснюють підготовку педагогічних і науково-педагогічних працівників, на основі інтеграції традиційних педагогічних та новітніх мультимедійних навчальних технологій, а також створення нового покоління дидактичних засобів;

- запровадження двоциклової підготовки педагогічних працівників за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра і магістра;

- вдосконалення системи відбору молоді на педагогічні спеціальності, розширення цільового прийому та запровадження підготовки вчителя на основі договорів;

- удосконалення мережі вищих навчальних закладів та закладів післядипломної педагогічної освіти з метою створення умов для безперервної освіти педагогічних працівників [1].

Нові цілі та завдання, зміст освіти і способи навчання та виховання визначають і нові вимоги до педагогічної діяльності, особистості самого вчителя. Підвищення професійної компетентності педагога та формування педагогічного корпусу, який відповідає запитам сучасного життя, - необхідна умова модернізації системи освіти. Учень повинен навчатися у кваліфікованого вчителя, зорієнтованого на результат навчальної діяльності.

Проблема вчителя - його професіоналізму, світоглядної культури, духовно-морального обличчя - одна з найактуальніших у педагогіці й філософії освіти. І це зрозуміло. Адже саме від вчителя, його особистісних характеристик залежить реалізація навчальних планів, якість освітніх послуг, виховання учнів як у процесі навчання, так і в позанавчальний час. У Національній доктрині розвитку освіти Украї-

ни у XXI столітті, в Державній програмі „Вчитель” окремо наголошується на необхідності формування особистості вчителя відповідно до потреб сучасної практики, динамічних змін, що відбуваються в країні і світі. Зрозуміло, цей процес потребує теоретичного забезпечення. Тому дослідження проблеми підготовки майбутнього вчителя початкових класів є досить важливим завданням.

Таким чином, зазначений проект вирішує завдання вироблення загальноєвропейського консенсусу у визначенні ступенів із погляду того, що випускники повинні вміти робити по завершенні навчання. Зручність компетентного підходу полягає в тому, що він дозволяє зберігати гнучкість і автономію в архітектурі навчального плану. Умовою створення європейської освітньої системи є її прозорість і легкість у розумінні й застосуванні. У результаті дослідження проблеми компетентності на рівні Болонської декларації були відібрані 30 загальних компетенцій із трьох категорій: інструментальні, міжособистісні й системні. Зауважимо, що кожна з вказаних категорій передбачає володіння спеціалістом певним рівнем інформаційних технологій.

Заслуговує на увагу концепція «інтегрованого розвитку компетентності», розроблена шведськими й американськими вченими (В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефсгед). Розвиток компетентності спеціаліста тут пов'язується з інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань та умінь. Професійна компетентність у контексті зазначеної концепції включає знання й уміння з різних сфер життєдіяльності людини, які необхідні для формування умінь і навичок здійснення діяльності творчого рівня [6].

Ми згодні із О.Савченко, яка вважає, що необхідно внести зміни у підготовку майбутнього вчителя початкових класів. Дана проблема розв'язується зараз в контексті виконання рекомендацій Болонської декларації.

Тривогу великає диспропорція між теоретичною і практичною підготовкою майбутнього вчителя. На нашу думку буде доцільним збільшення годин на педагогічну практику. Оскільки тільки на практиці у студента формуються якості майбутнього вчителя. Після проходження педагогічної практики студент стає іншим: зазнає змін внутрішньої його позиція, трансформується система особистісних цінностей і професійно-педагогічних настанов, збагачується когнітивний

зміст «Образу - Я», розширюється життєвий і професійний досвід. Хоч процес становлення особистості вчителя цим не завершується, потребує ще багато часу і зусиль, але не помічати змін, які відбулися, означає нехтувати внутрішніми умовами і закономірностями розвитку студента як особистості, що робить подальший процес формування його як майбутнього фахівця неефективним. Особливого значення при цьому набуває функціонування системи взаємин «викладач - студент». Під час цього розгортається вчинок самопізнання, формується і коригується «Я-концепція» майбутнього вчителя. Проте ці взаємини можуть бути як конструктивно-розвиваючими, так і стати детонатором внутріособистісного конфлікту студента (життєва криза, високий рівень тривожності, зміна професійного вибору тощо).

Слід звернути увагу на фундаментальну підготовку вчителя з початкової освіти. Нині іде тенденція до зменшення годин аудиторного навантаження, а збільшення годин самостійної роботи (співвідношення 1/3). Дуже добре, що ми у студентів формуємо самостійність, але більшість студентів не готова до самостійної роботи, і більшість вищих навчальних закладів не може на високому рівні забезпечити самостійну роботу студентів.

Важливою проблемою підготовки майбутніх учителів є посилення професійної зорієнтованості викладання як загальнокультурного блоку, так і базових теоретичних дисциплін: педагогіки, психології і методик викладання окремих навчальних дисциплін початкової ланки.

Щоб піднести якість теоретичної і практичної підготовки вчителів, як вважає О.Савченко, необхідно поєднувати ціннісний і компетентнісний підходи у їх професійній підготовці, формувати інтегровані професійні уміння, які мають універсальний характер, вчити студентів саморефлексії. В зв'язку з цим важливо визначати професійні потреби молодих учителів і закладати їх у зміст і структуру професійної підготовки. За своєю природою вчитель початкових класів не може бути професіоналом високого ґатунку без інтеграції психології, дидактики і методики, тому принципи інтеграції, системності, синергетики мають бути методологічним підґрунтям інноваційних змін у педагогічній освіті.

Для вдосконалення професійної підготовки вчителів початкових

класів в педагогічних учбових закладах упроваджуються оновлені державні стандарти професійної освіти, але якісна реалізація цих стандартів стримується недостатністю фінансово-матеріальної бази реформи освіти і поряд інших чинників.

Сказане вище означає, що є певні суперечності, гальмуючі процес вдосконалення професійної освіти вчителів, а саме:

- між об'єктивною потребою школи у вчительських кадрах високої професійної компетентності і реальним рівнем випускників педагогічних учбових закладів;

- між орієнтацією педагогіки на особу вчителя і школяра і спрямованістю підготовки педагога на традиції предметноцентрированого освіти у вузі;

- між педагогічною спрямованістю особи студентів і зниженням соціального статусу і престижу педагогічної професії;

- між насущними завданнями впровадження державних освітніх стандартів і фінансово-матеріальними можливостями учбових закладів;

- між об'єктивно існуючою специфікою конкретної педагогічної професії і її недостатнім обліком в освітньому процесі;

- між різними методолого-теоретическими підходами до вирішення проблем професіоналізації людини та ін.

Підвищенню якості професійної підготовки вчителів може сприяти реалізація таких головних умов, як:

- послідовне впровадження системної методології і передової технології в професійно-освітньому процесі;

- посилення особової спрямованості професійної підготовки вчителів, особливо розвитку ціннісно-орієнтаційної і мотиваційної сфер особи;

- опора на об'єктивні закономірності і прогресивні принципи професіоналізації людини;

- подолання існуючих суперечностей, гальмуючих вдосконалення професійної підготовки вчителів і зміцнення соціального статусу педагогічної професії.

Аналіз сучасної науково-методичної літератури з проблеми професійної підготовки вчителя початкових класів (Н.Кичук, М.Пентиліук, Н.Светловська та інших) дає підстави стверджувати, що навчальна діяльність студентів має бути організована за допомогою мето-

димних задач. [2,4] На думку Н.Істоміної, М.Соловейчик та інших, розв'язуючи їх, майбутні педагоги набувають досвіду практичної діяльності, усвідомленого й творчого застосування засвоєних теоретичних знань [7].

Розкриваючи значення методичних задач для повноцінної професійної підготовки вчителів початкових класів, автори численних публікацій справедливо зазначають, що в такий спосіб студенти свідомо засвоюють теоретичний матеріал, починають розуміти суть взаємодії теорії з практикою, творчо осмислюють концептуальні положення, ідеї науковців та рекомендації вчителів-практиків. Спостереження за заняттями свідчать, що методичні задачі значною мірою активізують мислительну діяльність студентів, переконують їх у необхідності подальшої самостійної роботи з літературою.

Традиційно під методичною задачею розуміють певне завдання в розповідній або питальній формі, пов'язане з конкретною професійною ситуацією, пошуком шляхів розв'язання методичної проблеми. У методичній задачі, як правило, моделюється той чи інший елемент реальної педагогічної діяльності, яка вимагає від учителя усвідомлення певної проблеми, умов, стосовно яких вона має бути розв'язана, актуалізації необхідних знань і виконання грамотних дій для виходу з цієї ситуації. Матеріалом для методичних задач можуть бути фрагменти уроків.

Отже в Україні сформувались певні державні й суспільні вимоги до підготовки вчителя. Водночас помітні застарілі підходи, що орієнтували майбутнього вчителя на оволодіння знаннями та вміннями з окремих спеціальних дисциплін і далеко не завжди забезпечували його професійну готовність до цілісного навчання і виховання учнів, творчого ставлення до справи, самовдосконалення власної особистості. Дещо повільно нині педагогічна освіта переорієнтовується відповідно до вимог, продиктованих сучасними глобалізаційними процесами, інформаційною революцією, демократичними і ринковими трансформаціям.

Відтак освітня система потребує серйозної модернізації. Модернізація педагогічної освіти має забезпечити комплекс інновацій. Насамперед процес підготовки вчителя повинен вийти на новий рівень інтеграції науки і педагогічної освіти.

Література:

- 1. Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України*

та її інтеграції в європейський освітній простір. Затверджено наказом МОН № 998 від 31. 12.2004р. <http://www.mon.gov.ua/education/average/topic/rozv/knc.doc>.

2. Курлыгина О.Е. Использование методических задач в процессе профессиональной подготовки учителя // Начальная школа. - 1998. - №4. ~ с. 9-11.

3. Мороз О. Г, Сласгьонін В. О, Філіпенко Н.І. Підготовка майбутнього вчителя: зміст та організація. -К., 1997. - 168 с.

4. Полякова Э. И. Методические задачи как одно из средств практической подготовки учителя начальных классов // Начальная школа. - 1989. - №12. - С.21-24.

5. Сбруєва А. Болонський процес: пошуки шляхів підвищення конкурентоспроможності європейської вищої освіти. // Шляхосвіти. - 2002. - № 1. - С. 18-21.

6. Сбруєва А. Особливості професійної підготовки вчителя початкових класів у контексті Болонського процесу //Науковий вісник Чернівецького університету [Текст]: зб. наук. пр. Вил. 299. Педагогіка та психологія / Чернів. нац. ун-т ім. Юрія Федьковича; [редкол.: Філіпчук Г. Г. та ін]. - Чернівці: Рута, 2006. -218 с.

7. Соловейчик М. С. Методические задачи как средство подготовки студентов к профессиональной деятельности // Начальная школа. - 2000. - №2. - С. 17-19.

8. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес // Вища шк. - 2004. - № 2-3. - С. 97- 125.

*Анатолій ПЕТРУК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука,*

**ВИСОКОМОРАЛЬНА ГРОМАДСЬКА ПОЗИЦІЯ СТУДЕНТІВ
ЯК ОДНА ІЗ НАЙВАЖЛИВІШИХ УМОВ
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ
МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ**

Анотація

У статті розглядається суть високоморальної громадської позиції студентів як однієї із найважливіших умов їх професійного становлення.

Аннотация

В статье рассматривается суть высокоморальной гражданской позиции студентов как одной из основных условий их профессионального становления

Annotation

This article deals with the essence of students' highly moral position as one of the most important conditions of their professional formation.

Актуальність дослідження. Якість професійної підготовки фахівців - невід'ємна вимога до вітчизняної вищої освіти, якщо вона прагне інтегруватись у Європейський освітній простір. З погляду на це, досить важливим є формування такої особистості студента, яка увібрала б собі комплекс особистісних якостей і рис характеру, що є основою специфічного способу мислення та спонукальною силою повсякденних дій, вчинків та поведінки справжнього вчителя. Тому головною метою вищої школи є переосмислення й переорієнтація та вплив на формування високоморальної громадської позиції, національної свідомості, потяг до прекрасного та виховання справжнього громадянина. А поштовхом і основою для цього є, в першу чергу, виховання високоморальної особистості. Тому, що тільки такий педагог може відійти від усталених канонів у суспільстві щодо моральних цінностей.

Теоретичною і методологічною основою цього можна вважати прийняті молодією Українською державою важливі документи, на-самперед Конституцію України, закони "Про громадянство України", "Про освіту", "Державна національна програма "Освіта" ("Україна ХХІ століття")", яка, зокрема, передбачає комплекс заходів, спрямованих на відродження і розбудову національної системи освіти як найважливішої ланки виховання свідомих громадян Української держави.

На сьогодні ми вже можемо спостерігати активний процес оновлення змісту освіти й удосконалення систем духовного виховання студентів. Відповідно до основних характеристик суспільного ідеалу вчителя перед сучасною вищою педагогічною освітою постали широкомасштабні завдання. Вони полягають у формуванні всебічно розвиненої особистості, здатної включитися в процес суспільних і професійних перетворень. Сучасний спеціаліст повинен володіти високим рівнем розвитку соціальних, морально-психологічних, психофізіологічних, комунікативних, фізичних, інтелектуальних, спеціальних і професійних якостей. Він повинен бути стійким до стрес-факторів, оскільки умови професійної діяльності характеризуються високим емоційним фоном. Учитель на сучасному етапі, зазначається в Концепції національного виховання, повинен бути професіоналом, здатним до багатоваріативності педагогічної дії, прогнозування можливих результатів, повинен володіти прийомами аналізу та самоконтролю, вміти педагогічно осмислити нові соціально-економічні умови виховання, наслідки ринкових відносин, оцінити нові тенденції з позицій освітянської діяльності, щоб унеможливити ситуацію, за якої політика чи ринок піднесли би над педагогікою і освітою.

Взагалі проблеми духовності торкалися філософи, науковці багато років тому. Про це свідчать праці педагогів минулого: Я.А.Коменського, Г.Г.Песталоцці. А.Дістервега, В.О.Сухомлинського. Вони одностайно виділили головні фактори, які впливають на духовне виховання особистості: праця, сім'я, школа, вчитель.

На сучасному етапі проблемою духовності займаються багато вчених, серед яких: Г.Сагач, І.Зязюн, С.Соловейчик, І.Зеліченко, С.Карпінчук, Т.Дем'янюк [2].

В педагогічному словнику «духовність» визначається як «індивідуальна вираженість у системі мотивів особистості двох фундамен-

тальних потреб: ідеальної потреби пізнання й соціальної потреби жити, «діяти для інших» [1, с.106]. На формування таких потреб у студентів, на нашу думку, спрямований курс «Теорія і методика виховання». Він сприяє реалізації педагогічних завдань для досягнення очікуваних результатів по формуванню особистості студентів і здійснюється шляхом: розгляду навчального матеріалу на лекціях; самостійного вивчення студентами навчального матеріалу на основі розробленого для спецкурсу комплексу навчально-методичних матеріалів; виконання практичних завдань, спрямованих на набуття студентами вмінь і навичок на практиці застосовувати набуті теоретичні знання; участі студентів у семінарських заняттях з метою розвитку критичного мислення, установок і рис для використання у професійній діяльності здобутих знань, вмінь (навичок); проведення вхідного тестування та підсумкового контрольного тестування; написання та захисту індивідуальних творчих проектів і рефератів; позааудиторної навчально-виховної роботи.

Вивчаючи теоретичні положення національного виховання, використовуючи ділові ігри, аналізуючи різні нестандартні педагогічні ситуації, студентів ми навчаємо творчому підходу і педагогічним діям, умінню приймати найбільш вдалі рішення у відповідності до педагогічних закономірностей, принципів навчання і виховання. Враховуючи те, що навчання студентів ми проводимо за кредитно - модульною системою, де значна частина годин винесена на самостійну та індивідуальну роботу, тому завдання, які передбачено вирішувати студентам вимагають саме таких умінь. І тут доречно звернутися до поради Василя Сухомлинського: «я виховував у собі ці вміння тим, що не допускав, щоб проросло насіння таких негативних моментів, як похмурість, перебільшення чужих пороків, гіперболізація «ненормальних» дитячих намірів і дій - це важко передати словами, але це великий недолік нашої культури, технології педагогічної праці » [4, с.426].

Навчаючи майбутніх педагогів, ми враховуємо те, що вимоги до вчителя, які висувають держава і суспільство, полягають також у тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю у процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець як громадянин незалежної України. Для досягнення найважливішої мети національного вихо-

вання- формування свідомого громадянина-патріота - вчитель, на нашу думку, має також створювати умови для всебічного та гармонійного розвитку особистості, сформувати основи громадянської свідомості, активності, відповідальності. Чільне місце в цьому процесі посідає формування відповідальності, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям, як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість. А звідси, ми переконані, впливає, чи готовий сьогодні наш студент виконати ці завдання, і чи він сам є такою особистістю. Адже, «наша праця, вказував В Сухомлинський, - це повсякчасна зміна ситуацій, що викликає то посилене збудження, то гальмування, Тому вміння володіти собою, тримати себе в руках - одне з найбільш необхідних умінь, від якого залежить успіх діяльності майбутнього педагога» [4, с.426].

Спілкуючись із студентами на заняттях і в позанавчальний час, відвідуючи їх у гуртожитках, організовуючи із ними різні дискусії, ми намагаємось донести до них думку видатного педагога про те, що «вихованець-дзеркало вихователя... якщо школа виховує знаннями, то ця виховна сила знань криється насамперед в особі учителя» [4, с.559]. Звідси впливають і ті якості, якими повинні володіти майбутні вчителі. Тому, що учні цінують у педагога глибокі фахові знання, загальну ерудицію, логіку мислення, критичний підхід до розв'язання проблем, переконаність, існування власної точки зору, принциповість, чітку громадську позицію, вміння спілкуватися, почуття гумору, іуманність, доброту, чуйність.

Вимоги до вчителя, які висувають держава і суспільство, полягають також у тому, щоб педагог своєю творчою діяльністю у процесі навчально-виховної роботи вмів проектувати розвиток особистості, чітко уявляв, яким повинен стати його вихованець як громадянин незалежної України. Ми звертаємо увагу студентів на те, що для досягнення найважливішої мети національного виховання-формування свідомого громадянина-патріота - вчитель має створювати умови для всебічного та гармонійного розвитку особистості, сформувати основи громадянської свідомості, активності, відповідальності. Чільне місце в цьому процесі, на нашу думку, посідає формування громадянської відповідальності, яка передбачає добровільний вибір особистістю поведінки, що відповідає таким важливим категоріям,

як обов'язок, ініціативність, дисциплінованість, самостійність, вимогливість, принциповість.

В процесі роботи ми виділили такі основні умови формування високоморальної особистості:

- врахування особливостей суспільної природи людини, відповідно вихованню особистості в колективі і через колектив та врахування особливостей колективної пізнавальної діяльності;
- активне використання міжпредметних зв'язків для підвищення ефективності навчального процесу та для різнобічності, багатогранності розвитку особистості;
- врахування запитів та інтересів студентів;
- обов'язкове використання принципу активності студентів;
- розуміння студентами ідеалу вчителя;
- самовдосконалення своєї особистості;
- активність студентів під час вивчення дисциплін.

Як свідчить педагогічний досвід, всебічний підхід до реалізації системи морального виховання в вищій школі не може бути досягнутий виключно засобами одного предмету чи навчального курсу. Більш ефективним є включення компонентів громадянського виховання у тематику різних навчальних курсів і позанавчальних заходів, а також відповідна організація укладу студентського життя.

Література:

1. Гончаренко С. У. *Український педагогічний словник/ С У Гончаренко.* - К.: Либідь, 1997 - 376 с.
2. Карпенчук С.Г. *Теорія і методика виховання: Навч. посібник-К., 1997.- 304 с.*
3. Кoberник О. *Прогнозування виховного процесу в загальноосвітньому навчальному закладі// Рідна шк. - 2005.- № 6 - С. 22-25.*
4. В. О. Сухомлинський. *Сто порад учителям// Вибр. твори: В 5-ти т.-К., 1997.- Т-2.-*
5. Щербак І. В. *Виховуємо майбутнього громадянина: Навчально-методичний посібник.* - Миколаїв: Видавець Ганна Пнкул, 2005. - 72 с.

*Олена ПЕТРУК,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Міжнародний економіко - гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука*

УДОСКОНАЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ТА ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙ- СТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ЯК НЕВІД'ЄМНА СКЛАДОВА ІННОВА- ЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація

В статті розглядаються основні питання удосконалення професійної та педагогічної майстерності викладачів як невід'ємної складової інноваційного розвитку вищої педагогічної освіти.

Аннотация

В статье рассматриваются основные вопросы усовершенствования профессионального и педагогического мастерства преподавателей как неотъемлемой части инновационного развития высшего педагогического образования.

Annotation

This article deals with the main questions of the professional and pedagogical mastering as necessary part of the High Pedagogical Education's innovative development.

Професія викладача - одна з не багатьох, які можна назвати вічними. Ніхто і ніщо не може замінити його творчу особистість зі своїм неповторним учительським іміджем. Найсучасніша техніка, комп'ютери чи система "Інтернет" - лише добрі його помічники. З плином часу змінюється і статус викладача, його функціональні обов'язки та права і власне, навіть й образ. Незмінною ж залишається потреба у викладачу, бо без нього малоймовірним уявляється шлях до прогресу, нормального людського життя. Г.Ващенко писав: "Педагог майбутнього - це педагог - психолог. Школа майбутнього - це, в першу чергу, творча школа. Завдання її полягає в тому, щоб розвивати творчі сили молоді, виховувати з неї творців культурних цінностей, людей, котрі в творчій роботі для суспільства будуть знаходити і своє особисте щастя" [1, с. 97].

Як бачимо вимоги до викладача досить високі, що цілком зако-

номірно. З огляду на це кожен викладач має бути не тільки прекрасним фахівцем, а й володіти високим мистецтвом навчати й виховувати. Досягнення висот педагогічної майстерності потребує максимальних особистих зусиль, енергії, природних нахилів і здібностей, великої працездатності і чи не найголовніше -безмежного бажання стати педагогом - майстром. Особливо це відчутно в період переходу до нової моделі організації навчального процесу у вузі за умовами Болонського процесу.

Ми вважаємо, що особливості підготовки педагогів вищої школи до такої роботи ще не знайшли вичерпного висвітлення в науковій літературі, і, тому, обрані для вивчення як ще не вирішена теоретична та емпірична проблема. Таким чином, мета статті - розкрити особливості професійної та педагогічної майстерності викладачів вищої школи в умовах нової моделі навчання.

Першим ввів поняття "майстерність вихователя" і "педагогічна техніка" А.С.Макаренко у своїй статті "Деякі висновки з мого педагогічного досвіду": "Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом... але це спеціальність, якій треба вчити, як треба вчити лікаря його майстерності, як треба вчити музиканта".

В.О.Сухомлинський продовжив розвиток теорії про педагогічну майстерність. У працях В.О.Сухомлинського "Сто порад вчителю", "Пависька середня школа", "Як виховати справжню людину", "Розмова з молодим директором школи" та багатьох інших велика увага приділяється творчості вчителя в становленні справжньої людини, громадянина, патріота Батьківщини. "Ми маємо справу з найскладнішим, неоцінним, найдорожчим, що в житті, - з людиною. Від нас, від нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить її громадянське й інтелектуальне обличчя, її місце і роль у житті, її щастя" [4, с420].

В останнє десятиліття проблема педагогічної майстерності досліджувалась багатьма вченими. У роботах І.Беха, І.Зязюна, Л. Крамущенко досліджується проблема підготовки викладача творчого, що має яскраву індивідуальність, здатного до безперервного самовиховання і самоосвіти.

Майстерність викладача можна розглядати як найвищий рівень педагогічної діяльності (якщо ми характеризуємо якість результату), як вияв творчої активності особистості педагога (характеризуємо пси-

хологічний механізм успішної діяльності). Коли ж ми прагнемо усвідомити витоки розвитку майстерності, зрозуміти шляхи професійного самовдосконалення доцільно сформулювати визначення цієї педагогічної категорії. За висловлюванням І.А.Зязюна "педагогічна майстерність - це комплекс властивостей особистості вчителя, що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі". До таких важливих властивостей належать гуманістична спрямованість діяльності вчителя, професійна компетентність, педагогічні здібності і педагогічна техніка [3, с.30].

Стане викладач майстром чи ні, залежить не лише від системи навчання, а насамперед від зусиль тих, хто вчиться. Потрібно усвідомити орієнтири самовдосконалення та шляхи його здійснення. Самовиховання - це формування людиною своєї особистості відповідно до свідомо поставленої мети.

Для педагога робота над собою - необхідна передумова набуття і збереження професіоналізму. Це цілеспрямований процес, він є продовженням професійного виховання, коли майбутній учитель з об'єкта виховного впливу ("Я - студент, хай мене вчать") перетворюється на суб'єкт організації власної життєдіяльності ("Я майбутній спеціаліст, готую себе до цього"¹): самостійно обирає мету самовдосконалення, постійно аналізує здобутки професійного зростання, займається самоосвітою.

Педагог обов'язково повинен багато працювати для вдосконалення себе як викладача. Щоб досягти довершеності, йому потрібно повсякчас не лише вивчати свій предмет, його історію, філософію, а й вдосконалити техніку свого викладання. У цьому відношенні діяльність викладача дуже близька до діяльності актора.

Лекція викладача схожа на дію, і лектор повинен користуватись всіма засобами, доки він не відчує, що в думки слухачів проникла та ідея, яку він хотів до них донести. Викладачеві необхідно вміти говорити логічно і послідовно, використовуючи логічні і психологічні паузи.

Важливим професійним інструментом педагогічної діяльності є спілкування. Педагогічне спілкування - це професійне спілкування викладачів і студентів під час занять або поза ними, спрямована на створення сприятливого психологічного клімату, яке має такі функції; пізнання особистості і обмін інформацією, організація діяльності,

обмін ролями, співпереживання, самоствердження.

На етапі управління спілкування необхідно вміти підтримувати ініціативу студентів, організувати діалогічне спілкування.

Природно, що викладач у навчальній діяльності і поза нею повинен бути ініціатором в управлінні спілкуванням. Для цього необхідно звернути увагу на демонстрацію власної прихильності до аудиторії, показ яскравих цілей діяльності, передачу студентам розуміння викладачем їхнього внутрішнього стану під час навчання, організацію контакту з усією аудиторією.

Усе це допомагає переборювати перешкоди, що заважають ефективному навчанню і виникає на початку викладацької діяльності. Передусім це деякий страх перед аудиторією. Він знімається психологічним настроюванням, переключенням уваги на інтерес до майбутньої роботи, пошуком емоційного "ядра" спілкування. Викладачеві необхідно розвивати в собі оптимістичні прогнозування своєї діяльності.

Фактор уміння спілкуватись дуже аргументовано викладений у книзі Д.Карнегі "Як завойовувати друзів і впливати на людей". Молодим викладачам буде дуже корисно познайомитись з ним.

Педагог повинен володіти арсеналом засобів за допомогою яких він передає свій досвід, свої уявлення. Ці засоби завжди індивідуальні неповторні. Окрім слів, голосу, інтонації в арсеналі педагога є ще жести, рухи, ритм. Але, насамперед, очі!

Вчені вже давно встановили, що ефективне спілкування викладача із студентами перебуває на рівні його сугестивної дії, оскільки заняття або лекції - творчість педагога.

Слід згадати про творче самопочуття викладача. За Станіславським, це така душевна і тілесна почуття актора на сцені, яка благотворно сприяє творчому процесу. Творче самопочуття викладача ніколи не залишається безслідним. Воно проникає, впливає на почуття і свідомість студентів, переборює психологічні бар'єри, народжує творче сприйняття матеріалу і залишається не лише надовго в пам'яті, а й стає якоюсь мірою їхньою життєвою позицією.

Майстерність - вияв найвищої форми активності особистості викладача у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і вихо-

вання. За умовами Болонського процесу, реалізувати таку взаємодію викладачів і студентів має кредитно - модульна система. Вона передбачає модульну перевірку знань на початку, в середині і в кінці навчального курсу (модульні заліки). А також самопідготовку і активну участь у пропонованих протягом курсу видах роботи - семінарах, колоквіумах, індивідуальних заняттях. При цьому кінцевий залік з курсу, як правило, є лише частиною оцінки роботи студента. Більшою мірою оцінюється активність студента і його робота протягом усього часу вивчення предмету. В свою чергу це вимагає від викладача навчити студента навичкам самостійної роботи, навчитися планувати свій робочий час і не боятися проявляти ініціативу.

Таким чином, класична вітчизняна парадигма навчального процесу "суб'єкт - об'єкт" (де суб'єктом виступав викладач, а об'єктом отримання знання - студент) має трансформуватися в західну парадигму: "суб'єкт -суб'єкт".

Викладач уданому разі виступає своєрідними модератором, який формує "правила гри". Його мета - викликати у студентів інтерес і творче ставлення до навчання. Заохочувати до вивчення першоджерел та перевіряти їхнє засвоєння. У результаті плідної роботи, студент може розраховувати на отримання "кредиту", який свідчить про засвоєні знання і вміння.

Щоб правильно здійснювати навчально - виховний процес за кредитно -модульною системою навчання кожному викладачу важливо усвідомити складові якості спеціалістів, а саме:

1. Знання, які визначаються освітньо-кваліфікаційними характеристиками та освітньо-професійними програмами підготовки фахівців та являють сукупність відомостей з будь-якої галузі господарства, набуті в процесі навчання.

2. Професійна компетентність, яка являє собою наявність достатніх знань (добру обізнаність) з конкретних проблем конкретного виробництва.

3. Уміння, які представляють здобуті на основі досвіду, практичної діяльності здібності належно виконувати типові задачі діяльності, передбачені галузевими стандартами.

4. Освітня компетентність - уміння здобувати знання самостійним навчанням поза навчальним закладом.

5. Автономність, яка передбачає здібності та навички до самостійного, незалежного вирішення питань відповідного рівня компетентності та відповідальності.

6. Соціальна адаптивність, що визначається здібністю узгодження індивідуального поведіння з соціальними нормами трудового колективу.

7. Професійна адаптивність, яка характеризується зберіганням працездатності фахівця при впровадженні нових технологій, обладнання.

Таким чином, у формуванні професійної майстерності необхідний тісний зв'язок теорії, методики і педагогічної техніки.

У справі оволодіння педагогічної майстерності, на нашу думку, важливі наступні положення:

- не можна вдосконалити свою педагогічну майстерність, не займаючись постійно вивченням власної методики, і навпаки, не можна вивчати методику, не ставити шляхи її вдосконалення;

- не можна вдосконалити свою майстерність, не використовуючи досвід своїх колег;

- вивчення своєї методики і методики колег можливо лише при практичній діяльності;

- по-справжньому можна вивчити методику свого колеги, лише допомагаючи йому;

- вдосконалення і самовдосконалення викладача не має меж.

Тому, що тільки творча особистість викладача може реалізувати основне призначення навчально - виховного процесу вищої школи, яке прийняте в Законі України "Про вищу освіту" - "формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, яка здатна постійно оновлювати свої професійні знання та швидко адаптуватись до змін і розвитку відносин у сфері професійної діяльності в умовах ринкової економіки" [2, с. 161].

Література:

1. Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів і вчителів, молоді і батьків.-Полтава, 1994.

2. Закон України "Про вищу освіту". Науково -практичний коментар/За ред. Кременя В.Г - К- 2002.- 322 с.

3. Педагогічна майстерність: Підручник/І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф. Кривонос; за ред. І.А.Зязюна. -К, 1997.-349 с.

4. Сухомлинський В. О. Розмова з молодим директором школи. Бесіда МІ Вибр. твори: В 5 т - К, 1976. - Т. 4 ; Основні проблеми творчої праці вчителя. -Т. 1. - С. 414-446.

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ
НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Анотація

Стаття присвячується обґрунтуванню актуальності дослідження проблеми формування у старшокласників навичок самоорганізації навчальної діяльності, як одного із пріоритетів Болонського процесу, при вивченні іноземної мови та визначенню підходів до формулювання змісту поняття „самоорганізація навчальної діяльності”.

Аннотация

Статья посвящается обоснованию актуальности исследования проблемы формирования у старшеклассников навыков самоорганизации учебной деятельности как одного из приоритетов Болонского процесса при изучении иностранного языка и поиску подходов к формулированию содержания понятия «самоорганизация учебной деятельности».

Annotation

The article is devoted to the grounding of research actuality of educational activity selforganization skills by the senior pupils forming as one of the priorities of Bologna process at the foreign language studying and is devoted to ways determination of concept maintenance formulation «selforganization of the education activity».

Постановка проблеми. Одним із пріоритетів Болонського процесу є перехід у навчанні від формату „teaching” (навчаємо) до формату „learning” (вчимося). Тож відносно парадигми європейської вищої освіти у сьогоденні необхідно учнів, студентів не стільки навчати, скільки сприяти, допомагати їх самостійному навчанню, здійснення якого є виключно необхідним впродовж усього життя.

Сучасне суспільство вимагає від людини здатності до професійного розвитку, прийняття відповідних рішень у ситуаціях, що швидко змінюються, самоосвіти, самоорганізації. Доведено, що готовність особистості до самоорганізації навчальної діяльності обумовлює

успішність самоосвіти, без якої є неможливим професіоналізм майбутніх спеціалістів у будь-якій галузі.

Знання хоча б однієї іноземної мови також є вимогою часу. Проте більшість дорослого населення України не в змозі віднести себе до групи незалежних її користувачів. Найбільш поширений спосіб її вивчення з традиційними ролями вчителя та учня не досить ефективно сприяє формуванню самостійності у пошуку знань, упевненості і незалежності школяра.

Разом зтим, доведено (Н. Нейман та ін.) [12], що найбільш ефективні стратегії навчання іноземної мови пов'язані з прийняттям відповідальності учня за власне навчання. Тож формування навичок самоорганізації навчальної діяльності є актуальною проблемою сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз дослідженості проблеми дозволяє стверджувати, що явище самоорганізації розглядається у природознавчих науках (В. Аршинов, І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, С. Капіца, О. Князева, С. Курдюмов, В. Путай, Я. Малишко, І. Пригожин, Г. Хакен, В. Цикін та ін.) [1] та сучасній педагогічній літературі (Н. Вишнякова, С. Кульневич, Л. Новикова; М. Таланчук, О. Чалий, О. Чепурних, С. Шевельова та ін.) [1].

Досліджуються ідеї, методи, перспективи розвитку синергетики як теорії самоорганізації (В. Антонов, В. Байєр, Б. Белоусов, В. Вернадський, О. Жаботинський, О. Князева, С. Курдюмов, Г. Малинецький, О. Мейергоф, К. Оппенгеймер, М. Планка та ін.) [1]. Основні ідеї та принципи синергетичного підходу представлені в роботах І. Пригожина [1], А. Толстоухова [1], Г. Хакена [1].

Вивчаються різні аспекти проблеми самоорганізації навчальної діяльності (В. Граф, І. Ільясов, В. Ляудіс, Ю. Цагареллі, та ін.) [8].

У психології досить ґрунтовно, всебічно досліджуються проблеми психології старших школярів (Г. Абрамов, В. Давидов, І. Кон, А. Маркова, Т. Матис, Г. Щукіна та ін.) [8]. Особливості особистісного розвитку у підлітковому та юнацькому віці представлені у положеннях вікової і педагогічної психології (І. Зимняя, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Д. Фельдштейн та ін.) [8].

Самоорганізацію як різновид діяльності досліджують вчені-психологи К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Г. Балл, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін. [1].

**ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ У СТАРШОКЛАСНИКІВ
НАВИЧОК САМООРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ**

Анотація

Стаття присвячується обґрунтуванню актуальності дослідження проблеми формування у старшокласників навичок самоорганізації навчальної діяльності, як одного із пріоритетів Болонського процесу, при вивченні іноземної мови та визначенню підходів до формулювання змісту поняття „самоорганізація навчальної діяльності”.

Аннотация

Статья посвящается обоснованию актуальности исследования проблемы формирования у старшеклассников навыков самоорганизации учебной деятельности как одного из приоритетов Болонского процесса при изучении иностранного языка и поиску подходов к формулированию содержания понятия «самоорганизация учебной деятельности».

Annotation

The article is devoted to the grounding of research actuality of educational activity selforganization skills by the senior pupils forming as one of the priorities of Bologna process at the foreign language studying and is devoted to ways determination of concept maintenance formulation «selforganization of the education activity».

Постановка проблеми. Одним із пріоритетів Болонського процесу є перехід у навчанні від формату „teaching” (навчаємо) до формату „learning” (вчимося). Тож відносно парадигми європейської вищої освіти у сьогоденні необхідно учнів, студентів не стільки навчати, скільки сприяти, допомагати їх самостійному навчанню, здійснення якого є виключно необхідним впродовж усього життя.

Сучасне суспільство вимагає від людини здатності до професійного розвитку, прийняття відповідних рішень у ситуаціях, що швидко змінюються, самоосвіти, самоорганізації. Доведено, що готовність особистості до самоорганізації навчальної діяльності обумовлює

успішність самоосвіти, без якої є неможливим професіоналізм майбутніх спеціалістів у будь-якій галузі.

Знання хоча б однієї іноземної мови також є вимогою часу. Проте більшість дорослого населення України не в змозі віднести себе до групи незалежних її користувачів. Найбільш поширений спосіб її вивчення з традиційними ролями вчителя та учня не досить ефективно сприяє формуванню самостійності у пошуку знань, упевненості і незалежності школяра.

Разом зтим, доведено (Н. Нейман та ін.) [12], що найбільш ефективні стратегії навчання іноземної мови пов'язані з прийняттям відповідальності учня за власне навчання. Тож формування навичок самоорганізації навчальної діяльності є актуальною проблемою сьогодення.

Виклад основного матеріалу. Аналіз дослідженості проблеми дозволяє стверджувати, що явище самоорганізації розглядається у природознавчих науках (В. Аршинов, І. Добронравова, І. Єршова-Бабенко, С. Капіца, О. Князева, С. Курдюмов, В. Лутай, Л. Малишко, І. Пригожин, Г. Хакен, В. Цикін та ін.) [1] та сучасній педагогічній літературі (Н. Вишнякова, С. Кульневич, Л. Новикова; М. Таланчук, О. Чалий, О. Чепурних, С. Шевельова та ін.) [1].

Досліджуються ідеї, методи, перспективи розвитку синергетики як теорії самоорганізації (В. Антонов, В. Байер, Б. Белоусов, В. Вернадський, О. Жаботинський, О. Князева, С. Курдюмов, Г. Малинецький, О. Мейергоф, К. Оппенгеймер, М. Планк та ін.) [1]. Основні ідеї та принципи синергетичного підходу представлені в роботах І. Пригожина [1], А. Толстоухова [1], Г. Хакена [1].

Вивчаються різні аспекти проблеми самоорганізації навчальної діяльності (В. Граф, І. Льясов, В. Ляудіс, Ю. Цагареллі та ін.) [8].

У психології досить ґрунтовно, всебічно досліджуються проблеми психології старших школярів (Г. Абрамов, В. Давидов, І. Кон, А. Маркова, Т. Матис, Г. Щукіна та ін.) [8]. Особливості особистісного розвитку у підлітковому та юнацькому віці представлені у положеннях вікової і педагогічної психології (І. Зимняя, Є. Ісаєв, В. Слободчиков, Д. Фельдштейн та ін.) [8].

Самоорганізацію як різновид діяльності досліджують вчені-психологи К. Абульханова-Славська, Б. Ананьев, Г. Балл, Л. Божович, Л. Виготський, Г. Костюк, О. Леонтьев, С. Рубінштейн та ін. [1].

Разом з тим, існує певна невідповідність між наявністю досить значної кількості досліджень, присвячених різним аспектам самоорганізації, та недостатньою дослідженістю проблеми формування самоорганізації навчальної діяльності у старшокласників.

Отже, набула гостроти проблема, яка виявляється у протиріччі між необхідністю формування у старшокласників навичок самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови і недостатньою методологічною, теоретико-методичною розробленістю зазначеної проблеми. Це пояснює вибір теми нашого дослідження - формування у старшокласників навичок самоорганізації навчальної діяльності у процесі вивчення англійської мови.

Метою статті є обґрунтування актуальності зазначеної проблеми дослідження, визначенню підходів до формулювання змісту поняття "самоорганізація навчальної діяльності"

Об'єктом нашого дослідження ми визначили процес формування у старшокласників навичок самоорганізації навчальної діяльності у процесі вивчення англійської мови.

Предметом дослідження є педагогічні умови формування у старшокласників навичок самоорганізації навчальної діяльності у процесі вивчення англійської мови.

Метою дослідження ми вважаємо необхідність наукового обґрунтування та експериментальної перевірки ефективності педагогічних умов та чинників формування у старшокласників навичок самоорганізації навчальної діяльності у процесі вивчення англійської мови.

Нами були визначені завдання означеного дослідження:

- уточнити зміст поняття „навички самоорганізації навчальної діяльності” на основі аналізу філософської, психолого-педагогічної літератури;
- визначити особливості та рівень розвитку у старшокласників навичок самоорганізації навчальної діяльності у процесі вивчення англійської мови;
- теоретично обґрунтувати комплекс педагогічних умов, які сприяють ефективності формування у старшокласників навичок самоорганізації навчальної діяльності у процесі вивчення англійської мови;
- розробити змістову модель та методику формування у старшокласників навичок самоорганізації навчальної діяльності у про-

цесі вивчення англійської мови.

У зв'язку з дослідженням означеної проблеми виникла необхідність вивчення змісту дефініції „самоорганізація навчальної діяльності”.

Самоорганізація у самому загальному окресленні має значення саморух, самоструктурування, самодетермінація природних, натуральних систем і процесів [4]. У філософському розумінні поняття „самоорганізація” визначається як процес упорядкованості у системі за рахунок внутрішніх факторів, без зовнішнього специфічного впливу [3].

У сьогоденні синонімами терміну „самоорганізація” є синергетика Г. Хакена [9], дисипативні структури І. Пригожина [5], універсальний еволюціонізм Н. Моїсєєва [5], теорія самоорганізації А. Самарського та С. Куркумова [3], теорія самоорганізації критичності П. Бека [11].

Поняття „самоорганізація”, а зокрема „педагогічна самоорганізація”, почало використовуватися у педагогічних дослідженнях радянської доби розвитку суспільства для визначення одного з принципів організації навчального процесу.

Самоорганізація як принцип та процес досліджувалася педагогами і психологами у контексті вивчення організації навчальної діяльності, організованості суб'єкта навчання. З появою праць з педагогічної синергетики термін „самоорганізація” набуває синергетичного підтексту, оскільки зазначений термін є ключовим в синергетичній терміносистемі і як складова входить до назви нової теорії - теорії самоорганізації [1].

У ряді робіт (Н. Вольська [2], Л. Фрідман [7] та ін.) самоорганізація визначається як принцип організації навчання, складова організованості особи, уміння, комплекс умінь для досягнення певної мети.

Так, Н. Вольська [2]. визначає самоорганізацію як одне з умінь, що характеризує організованість особистості.

Л. Фрідман [7] окреслює самоорганізацію як сутнісний принцип організації навчального процесу. Автор вважає, що самоорганізація може бути лише раціональною і визначає вміння особи без систематичного зовнішнього контролю, без зовнішньої стимуляції організовувати і здійснювати власну навчальну діяльність.

Т. Шнейбен [10] вважає, що самоорганізація неапізветься в

упорядкованості діяльності й поведінки людини. Специфіка самоорганізації знаходить своє відображення в системі саморегуляції особистості, а потім й у своєрідності її поведінки та діяльності. У свою чергу, результати діяльності й відношення до них сприяють розвитку особистості та її регулятивної системи.

У ряді робіт зустрічається визначення самоорганізації як діяльності, пов'язаної з умінням організувати себе, яке реалізується в цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації, плануванні діяльності, самостійності, швидкості прийняття рішень і відповідальності за них, критичності оцінки результатів своїх дій, почутті обов'язку тощо.

Отже, ми поділяємо погляди стосовно того, що самоорганізація навчальної діяльності - це процес її внутрішньої упорядкованості, який постійно розвивається [6].

Разом з тим, результати анкетування вчителів іноземної мови, які працюють у старших класах, підтверджують актуальність проблеми формування навичок самоорганізації навчальної діяльності у процесі вивчення іноземної мови. В анкетах переважна більшість вчителів констатує низький рівень сформованості навичок самоорганізації у старшокласників.

Вчителі усвідомлюють необхідність підвищення рівня формування навичок самоорганізації у процесі вивчення іноземної мови. Разом з тим, пропозиції щодо вирішення означеної проблеми відсутні.

У більшості відповідей не спостерігається наявності адекватного, чіткого, повного розуміння змісту надзвичайно важливої в теорії та практиці педагогічної діяльності дефініції „самоорганізація навчальної діяльності” старшокласників у процесі вивчення іноземної мови, що обумовлює неможливість досягнення високого рівня їх навчання.

Таким чином, актуальність вирішення зазначеної проблеми стосовно забезпечення якості освіти на засадах Болонського процесу, результати аналізу стану її дослідженості обумовлюють необхідність її вивчення. У зв'язку з цим визначення актуальності, змісту дефініції „самоорганізація навчальної діяльності” старшокласників у процесі вивчення іноземної мови є виключно важливим етапом дослідницької роботи.

Література:

1. Арешонков В.Ю. Педагогічна самоорганізація в контексті удосконалення післядипломної педагогічної освіти // [http:// www. cippe. edu. ua.](http://www.cippe.edu.ua) ~ 10 с.
2. Вольська Н. Поняття організованості суб'єкта навчання у процесі пізнавальної діяльності // [http://www. socwd. uzhgorod. ua/ articles/11. Htm.](http://www.socwd.uzhgorod.ua/articles/11.Htm)
3. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. - М.: "Наука", 1994. - 236с.
4. Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе. - М.: "Наука", 1994. - 239с.
5. Моисеев Н.Н. Расставание с простотой. - М.: "Аграф", 1999. - 480 с.
6. Пучков О.А., Солопова Н.С. Самоорганизация учебной деятельности в юридическом ВУЗе //Правоведение. - 1991. - № 4. - С. 71 -75.
7. Учителю о педагогической технике / Под. ред Л. И. Рувинского. - М.: Педагогика, 1987. - 160 с.
8. Филиппова Н.М. Педагогическое обеспечение общественной самоорганизации учащейся молодежи: Автореф. дис. . . канд. пед. наук.-13.00.02. - Кострома, 2007. - 15 с.
9. Хакен Г. Синергетика. - М.: Мир, 1980. - 404 с.
10. Шрейбер ТВ. Саморегуляция и самоорганизация личности //[http://www. ipe. poltava. ua./p.m./35/tiahlo Htm.](http://www.ipe.poltava.ua/p.m./35/tiahlo.Htm)
11. P. Bak How Nature Works? The Science of Self - organized Criticality. 1996. - 205 p.
12. Naiman N.,Frohlich M., Stern H.H. and Todesco A.1978. The Good Language Learner. Research in Education Series, no. 7. Ontario Institute for Studies in Education.

**АДМІНІСТРАТИВНО-ГОСПОДАРСЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ У ДНЗ
ЯК ЗАСІБ ТА РЕЗУЛЬТАТ
КУЛЬТУРОВІДПОВІДНОГО УПРАВЛІННЯ**

Анотація

У статті визначається актуальність формування управлінської культури керівників освіти дошкільнят у контексті європейських вимог до якості вищої освіти. Досліджується стан проблеми адміністративно-господарської роботи в теорії та практиці дошкільньої освіти з метою визначення змісту й особливостей формування досвіду, який обумовлює можливість здійснення керівниками організаційної функції управління у контексті культури.

Аннотация

В статье определяется актуальность формирования управленческой культуры руководителей образования в контексте европейских требований к качеству высшего образования. Исследуется состояние проблемы административно-хозяйственной работы в теории и практике дошкольного образования с целью определения содержания и особенностей формирования опыта, позволяющего возможность исполнения руководителями организационной функции управления в контексте культуры.

Annotation

In the article the actuality of training of the education leaders' administrative culture in the context of the European requirements to higher education quality is determined. The state of problem of administrative work in theory and practice of preschool education with the purpose of determination of maintenance and specialities of experience forming that stipulates the possibility of realization of the management organization function in the culture context by leaders is analyzed.

Постановка проблеми. У концептуальних засадах розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [2] одним із основних завдань розвитку освіти визначається

наступне: приведення змісту фундаментальної, психолого-педагогічної, методичної, інформаційно-технологічної та соціально-гуманітарної підготовки педагогів до вимог суспільства та змін, що відбуваються у соціально-економічній, духовній та гуманітарній сферах дошкільних та загальноосвітніх закладів.

Тож основним змістом діяльності вищого навчального закладу на сучасному етапі (В. Грубінко, В. Кравець) [4] є формування інноваційного освітньо-виховного середовища, яке передбачає: зміну організації та змісту освіти з метою інтеграції у світовий освітній простір; комплексне вдосконалення професійної майстерності педагогів через опанування інноваційних і дослідно-експериментальних видів діяльності.

В Україні останнього часу усвідомлюється недостатність управлінської підготовки фахівців, які одержують освіту з конкретних спеціальностей, зокрема педагогічних. Виключно актуальною є проблема поглибленої підготовки керівників сучасного рівня у сфері дошкільної освіти, формування їх управлінської діяльності у контексті культури.

Тож **метою нашого дослідження** є розробка методологічних, теоретико-методичних засад формування управлінської культури і дослідження процесу її становлення у керівників дошкільної освіти.

У процесі реалізації організаційної функції управління в контексті культури передбачається (Р. Чумічова) [6] створення матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних та соціально-педагогічних умов, що обумовлюють розвиток системи дошкільної освіти.

А. Бондаренко, Л. Поздняк, В.І. Шкатулла [1], досліджуючи зміст та особливості адміністративно-господарської роботи завідувача дошкільного закладу, її складовими визначають такі: планово-фінансова діяльність; створення й удосконалення матеріальної бази дитячого садка; організація харчування дітей; проведення літніх оздоровчих заходів; підготовка дошкільного закладу до нового навчального року та зимового періоду.

Аналіз змісту складових адміністративно-господарської діяльності свідчить про її спрямованість на створення вищезазначених умов. Тож у процесі адміністративно-господарчої роботи вирішується одне з виключно важливих завдань організаційно-управлінської діяльності - створення певних умов, засобів освітнього процесу, предметного

та ігрового середовища.

Отже, **мета статті** полягає у вивченні одного з актуальних аспектів досліджування - стану проблеми адміністративно-господарської роботи в теорії та практиці дошкільної освіти з метою визначення змісту й особливостей формування досвіду, який обумовлює можливість здійснення управлінцями організаційної функції в контексті культури.

Виклад основного матеріалу. Результати аналізу спеціальної літератури свідчать, що адміністративно-господарській діяльності приділяється значна увага в теорії та практиці дошкільної освіти. Означену проблему розглядають В. Ізгаршева, Т. Сазонова, О. Лебедєва та ін.

Зміст роботи щодо відкриття нових дитячих садків, їх фінансування, проведення літніх оздоровчих заходів досліджують О. Демурова, Л. Островська.

В. Гербова, А. Давидчук, Т. Доронова розглядають адміністративно-господарську діяльність завідувача в старшій різновіковій групі малокомплектного дошкільного закладу. Автори пропонують ілюстрації із зображенням ігрового обладнання для групової кімнати й майданчика дитячого садка.

Зміст та особливості діяльності інспекторів і методистів обласних, районних, міських відділів дошкільної освіти щодо удосконалення мережі дошкільних закладів, створення їх матеріальної бази, оформлення, насичення обладнанням, організації оздоровчої роботи влітку, контролю за організацією й станом харчування дітей розкриває В. Калмикова.

О. Ашуркова пропонує досвід роботи відділу освіти й промислових відомств щодо вирішення актуальних проблем освіти дошкільнят: розширення мережі дитячих садків, ремонт будівель, придбання нових меблів, обладнання, організація літнього відпочинку дітей, їхнього харчування, покращення матеріальної бази дитячих садків тощо.

О. Князева, М. Маханьова пропонують перспективну модель діяльності дитячого садка, розкриваючи форми й засоби організації його роботи, шляхи вдосконалення діяльності в умовах економічної свободи. Автори намагаються допомогти управлінцям переглянути й по-новому оцінити фінансові можливості дошкільного закладу, виб-

рати основні напрями його розвитку, спектр послуг тощо.

У настільній книзі керівника дошкільного закладу Н. Дик визначає сучасні пріоритети організації освіти дошкільнят, пропонує поради щодо ведення адміністративно-господарської документації, висвітлює питання самостійної фінансової діяльності дитячого садка.

Ряд авторів (О. Смирнова, Г. Терентьева та ін.) приділяють увагу створенню санітарно-гігієнічних умов у дитячому садку.

Так, О. Смирнова висвітлює гігієнічні вимоги до земельної ділянки дошкільного закладу, до проектування й обладнання його приміщень, їх благоустрою й експлуатації, санітарного утримання; розкриває санітарно-гігієнічні умови здійснення виховного процесу, організації харчування дітей, загартування тощо.

На основі проведення гігієнічної оцінки одягу дітей Г. Терентьева пропонує в умовах дитячого садка слідкувати за його раціональністю; звертає увагу на те, що одяг, який не відповідає зовнішнім умовам, може викликати переохолодження або перегрівання; пропонує конкретні рекомендації щодо одягання за різної температури повітря.

У ряді робіт (С. Грачикова, Л. Дружиніна, Т. Кунько, К. Ладодота ін.) розглядаються питання організації раціонального харчування дітей у дошкільних закладах.

К. Ладодо, Л. Дружиніна також розкривають важливість, основні принципи та особливості організації раціонального харчування дошкільнят; обґрунтовують необхідність правильної кулінарної обробки продуктів, виконання санітарно-протиепідеміологічних вимог.

Для захисту керівників від необґрунтованих вимог з боку контролюючих органів С. Грачикова пропонує розробку пакету документів про стан організації харчування; подає схеми аналізу виконання норм витрат продуктів харчування на одну дитину на день, санітарного стану харчової комори, харчового блоку тощо.

Увага науковців та практиків (М. Альтшулер, К. Белая, Ю. Васильєв, О. Віфлеємський, О. Івакіна, О. Комарова, І. Полевой, М. - Поманський, Д. Растимешин, Л. Фалюшината ін.) приділяється також фінансуванню дошкільної освіти.

Так, І. Полевой пропонує таблиці для розрахунку заробітної плати за неповний місяць, грошової допомоги з причини тимчасової непрацездатності, за невикористану відпустку працівників дошкільних закладів тощо.

Висвітлюються питання фінансування дошкільної освіти (К. Беляя); оподаткування дошкільних закладів (О. Віфлеємський); різнорівневої оплати їхніх послуг (О. Івакіна); розподілу витрат на їх утримання між бюджетом і батьками (О. Комарова).

Розглядаються особливості роботи щодо складання кошторису дитячого садка, плану його фінансування, реалізації запланованого, аналізу звітності (М. Поманський). Пропонуються матеріали щодо оплати труда працівників шкіл та дошкільних закладів (Ю. Васильєв). Подається систематизований матеріал щодо нарахування й стягнення плати за утримання дітей у дитячому садку (М. Альтшулер).

Л. Фалюшина [5] досліджує ефективні шляхи виживання дитячих садків у складних економічних умовах. Вчена відзначає факт деградації системи суспільного дошкільного виховання, зумовлений зниженням платоспроможності населення й підвищенням оплати за послуги дошкільного закладу; зростанням вартості затрат на утримання дитячих садків, які часто нераціонально використовують ресурси; невмінням керівної системи суттєво контролювати й коригувати процеси, які відбуваються в дошкільній освіті; відсутністю ефективних технологій управління мікро- й макросистемами.

Дослідниця пропонує стратегію розвитку суспільної дошкільної освіти, яка полягає в проведенні глобального моніторингу щодо витрат бюджетних коштів, визначенні гнучких нормативів фінансування дошкільних закладів, регулюванні батьківської плати за послуги дитячого садка залежно від реальних витрат у розрахунку на одну дитину тощо.

Значна увага в теорії й практиці вітчизняної дошкільної освіти приділяється розробці та організації просторово-предметного середовища дошкільного закладу як важливого фактора розвитку дітей дошкільного віку.

Так, Г. Зоріна, К. Сергеева подають рекомендації щодо організації роботи дошкільного закладу відносно вибору проекту, обладнання ділянки, укомплектування меблями; пропонують пояснення до вибору проекту побудови приміщення дошкільного закладу, які доповнюються ілюстраціями; розглядають педагогічні та гігієнічні вимоги щодо меблів дитячого садка.

Висвітлюються вимоги до приміщення та ділянки сільського дитячого садка.

Р. Гайзакова, Т. Кострикiна розкривають значення архiтектури в естетичному вихованнi дошкiльникiв; розглядають принципи органiзацiї простору в примiщеннях дошкiльного закладу, роль кольору в його оформленнi, значення декоративного мистецтва в упорядкуваннi майданчикiв, шляхи пiдвищення ефективностi використання простору дитячого садка.

Ф. Гаджиєв придiляє увагу проектуванню дачних примiщень та дiлянок, особливостi якого обумовлюються завданнями, що вирiшуються пiд час перебування дiтей за мiстом протягом усього року.

Розкриваються питання обладнання та оформлення дошкiльних закладiв у сiльськiй мiсцевостi, зонування групових кiмнат, майданчикiв, органiзацiї лiкувально-профiлактичної допомоги дiтям, iхнього харчування (Л. Поздняк, А. Бондаренко, Л. Дружинiнa та iн.).

І. Воробйов, Л. Фiлатова розглядають проблему будiвництва примiщень дитячих садкiв за новими проектами, якi б вiдповiдали положенням концепцiї дошкiльного виховання та враховували специфiчнiсть Захiдного рeгiону України.

К. Сльникова подає характеристику рослин, необхiдних для озеленення дiлянки дошкiльного закладу (береза, дуб, акацiя тощо).

М. Литвинова зосереджує увагу на проблемi вибору оптимального варiанту фiзкультурного майданчика, планування комплексу його споруд, iх сумiсностi з iгровими майданчиками; розкриває вимоги до розміщення й спорудження фiзкультурних споруд.

Роль предметного середовища в розвитку дiтей дошкiльного вiку вивчає Г. Пантелеєв. Учений дослiджує особливостi художньо-декоративного оформлення примiщень, визначає роль мистецтва в обладнаннi дитячих садкiв та особливостi використання образотворчого та декоративно-прикладного мистецтва в оформленнi iнтер'єрiв.

Дослiдник також висвітлює проблему естетики дiлянки дошкiльного закладу; розглядає естетичнi засоби її оформлення (ландшафт у рiзні пори року, обладнання, декоративне озеленення, твори мистецтва тощо) та педагогiчнi, оздоровчi, естетичнi вимоги до її обладнання; пропонує конкретнi рекомендацiї щодо упорядкування дiлянок для дiтей усiх вiкових груп, улаштування фiзкультурного майданчика, басейна, городу, ягiдника, майданчика з дорожнього руху.

Г. Зорiна-Тарасова пропонує результати наукових дослiджень щодо обладнання дошкiльних закладiв меблями; обґрунтовує зна-

чення правильного упорядкування меблями дитячих садків відповідно до завдань їхньої діяльності; розглядає особливості створення меблів для дошкільних закладів; пропонує інструкції щодо перевірки й обґрунтування габаритів меблів; розкриває правила правильного їх використання; окреслює шляхи їх подальшого удосконалення.

Г. Васильєва, Л. Бахтуріна, І. Кобітіна кодині із змістових аспектів роботи старшого вихователя розглядають особливості забезпечення педагогічного процесу необхідним обладнанням.

Досліджується роль вихователя в організації педагогічного процесу в дошкільному закладі (Р. Буре, Л. Курец, Л. Анікітіна).

Так, Р. Буре розглядає зміст діяльності вихователя як організатора й керівника у створенні умов для самостійної діяльності дітей. Л. Курец висвітлює особливості створення умов для виховання малят у групах раннього віку. Розкриваються особливості розміщення обладнання та організації зон з трудового виховання дошкільнят (Л. - Анікітіна), обладнання куточків природи в різних вікових групах.

Визначаються вимоги щодо підбору приладь та іграшок для різних видів діяльності дошкільників; розглядаються види іграшок, вимоги до них; подається перелік ігрових і будівельних матеріалів, конструкторів для дітей різних вікових груп.

Характеристику ігрового обладнання для групової кімнати й май даника в старшій різновіковій групі малокомплектного дитячого садка пропонують В. Гербова, А. Давидчук, Т. Доронова.

З метою забезпечення навчально-виховного процесу в дошкільних закладах Наказом МОН України вводиться в дію „Типовий перелік обов’язкового обладнання, навчально-наочних посібників та іграшок в дошкільних навчальних закладах” (друге видання, доповнене).

На необхідність оснащення предметного середовища дитячого садка відповідно до означеного документа вказується в методичних рекомендаціях щодо підбору та використання іграшок для дітей раннього віку в дитячих садках. Пропонується підбір іграшок для дітей першого року життя та дітей від одного до трьох років.

У рекомендаціях відзначається, що ігровий простір можна доповнювати специфічними додатковими матеріалами відповідно до певної варіативної програми, типу дошкільного закладу, пріоритетного напрямку його діяльності.

У документі увага акцентується на тому, що визначальним системоутворюючим чинником формування асортименту іграшок є ігрова діяльність, суть якої може змінюватися в процесі її розвитку. Педагогічна класифікація іграшок також є параметром, на основі якого формується система ігрових засобів.

Результати аналізу літературних джерел вказують на існування проблеми неякісних іграшок для дітей дошкільного віку.

Зазначається, що ринок наповнений іграми й іграшками, утому числі й імпортними, значна частина яких характеризується низькою якістю, сумнівним призначенням, що негативно впливає на психічне здоров'я дітей та на їхній розвиток. Появу в продажу таких ігор та іграшок ніхто не контролює. У зв'язку з цим вводиться обов'язкова психолого-педагогічна експертиза дитячих ігор та іграшок, визначаються завдання експертизи, критерії оцінки ігрового матеріалу.

Визнається утвердження стихійної практики оцінки ігор та іграшок без урахування сучасних психолого-педагогічних вимог. Відзначається ігнорування спрямованості ігрового матеріалу на розвиток дітей, забезпечення їх психологічного благополуччя, захисту від негативних впливів. Виходячи з цього, пропонуються заходи, які сприятимуть вирішенню зазначеної проблеми.

Р. Стеркіна пропонує порядок проведення психолого-педагогічної експертизи дитячих ігор та іграшок, подає методичні вказівки щодо їх експертизи, характеризує ігровий матеріал щодо його психолого-педагогічної цінності.

Таким чином, у радянський та сучасний періоди розвитку суспільства в теорії й практиці виховання дошкільнят простежується пильна увага до питань адміністративно-господарської роботи, створення матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, педагогічних умов розвитку дошкільної освіти.

Виключно важливою визнається проблема організації предметного та ігрового середовища, простору дитячого садка як важливого, ефективного фактора всебічного розвитку дітей дошкільного віку.

Разом з тим, з початком реформування дошкільної освіти (80-ті роки XX століття) учені, педагоги-практики, батьки починають усвідомлювати [3], що гасло-стереотип „Усе найкраще - дітям” залишається лише гаслом. Дошкільна освіта фінансується за „залишковим принципом”. Діти одержують „залишки від залишків”. Наслідки

економії на дитинстві в таких сферах, як забезпечення материнства, професійна підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів, наочні приладдя та технічні засоби навчання, будівництво, пропаганда педагогічних і медичних знань, безпосередньо позначаються на стані фізичного й психічного благополуччя дитини, на можливості забезпечити наступність між різними віковими періодами її життя.

Тож визначається нагальна потреба відмовитися від „залишкового принципу” у фінансуванні дошкільної освіти та соціальному забезпеченні дітей дошкільного віку. Указується на необхідність серйозних змін середовища, що оточує дитину в дитячому садку.

Результати проведеного нами анкетування керівників дошкільних навчальних закладів підтвердили актуальність проблеми адміністративно-господарської діяльності у ДНЗ як засобу та результату культуровідповідного управління.

Управлінцям було запропоновано дати відповіді на запитання: У чому, на Вашу думку, заключаються особливості адміністративно-господарської роботи у ДНЗ за типом культуровідповідної моделі?; Як Ви розумієте зміст поняття „створення оптимальних умов розвитку сучасного дошкільного закладу”?; Чи вдається Вам створити оптимальні умови розвитку у дитячому садку, яким Ви керуєте? Яким чином?; У чому Ви вбачаєте ціннісно орієнтований зміст адміністративно-господарської діяльності у ДНЗ?; Чи змінилася сутність Вашої адміністративно-господарської роботи в умовах економічної свободи? Яким чином?

Результати аналізу відповідей дозволяють засвідчити недостатню усвідомленість керівниками змісту та особливостей адміністративно-господарської діяльності у контексті культури. У більшості відповідей не спостерігається особистісної орієнтації адміністративно-господарської роботи. Вказується на зростання труднощів щодо створення оптимальних умов розвитку дошкільного закладу в умовах економічної свободи. Констатується недостатня сформованість досвіду успішної реалізації культуровідповідної адміністративно-господарської діяльності.

Висновки і пропозиції. Таким чином, організаційна функція є однією із складових управлінської діяльності керівників дошкільної освіти. Її реалізація передбачає створення матеріально-технічних, санітарно-гігієнічних, соціально-педагогічних умов для функціонуван-

ня й розвитку дошкільної освіти, кожного дошкільного закладу, навчально-виховного процесу в дитячому садку. На створення вищезазначених умов спрямовується адміністративно-господарська діяльність управлінців.

У зв'язку з означеним виникає потреба вивчення стану проблеми адміністративно-господарської роботи в теорії та практиці дошкільної освіти з метою визначення змісту й особливостей формування досвіду, який обумовлює можливість здійснення управлінням організаційної функції в контексті культури.

Результати вивчення стану досліджуваного питання вказують на необхідність усвідомлення керівниками змісту та особливостей адміністративно-господарської діяльності у контексті культури та засвоєння вмінь щодо її успішної реалізації.

Важливим є набуття досвіду щодо створення та поліпшення матеріальної бази, здійснення фінансової діяльності, організації дитячого харчування, літніх оздоровчих заходів, підготовки дошкільного закладу до нового навчального року тощо.

Аналіз спеціальної літератури підтверджує необхідність формування досвіду організації діяльності дитячих садків в умовах економічної свободи, уміння переглядати та по-новому оцінювати фінансові можливості дитячих садків, визначати спектр послуг, які вони можуть надавати, раціонально перерозподіляти й витратити бюджетні кошти, ефективно використовувати кадровий потенціал тощо.

Актуальною проблемою сьогодення є визнання необхідності реалізації організаційної функції в контексті культури. У зв'язку з цим виключно важливим є розуміння необхідності зорієнтованості умов, що створюються в процесі адміністративно-господарської роботи, на задоволення потреб та інтересів дитини, реалізації ціннісно-орієнтованого змісту зазначеної діяльності, її підпорядкування меті фізичного й психологічного благополуччя дитини.

Необхідним є формування вміння в умовах сучасного кризового суспільства, дефіциту фінансування дошкільної освіти вирішувати проблему створення оптимальних умов розвитку дошкільної освіти за типом культуровідповідної моделі.

Тож вивчення проблеми формування досвіду майбутніх та чинних керівників дошкільної освіти щодо здійснення адміністративно-господарської діяльності в контексті культури ми вважаємо актуаль-

ним напрямом дослідження.

Реформування освіти в методологічному, змістовному, методичному та організаційному аспектах є потребою сучасного суспільства, вирішення якої дозволить якнайшвидше приєднатися до європейського науково-освітнього простору.

Література:

1. Бондаренко А. К. и др. *Заведующий дошкольным учреждением: пособие для зав. дошк. учреждениями* / А. К. Бондаренко, Л. В. Поздняк, В. И. Шкатулла. - М. : Просвещение, 1984. - 223 с., ил.

2 *Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інте-грації в європейський освітній простір // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка. - Ч. 3 / За ред. В. В. Грубінка. - Тернопіль: Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2005. - С. 14.*

3. *Концепция дошкольного воспитания //Дошкольное воспитание. - 1989. - № 5. - С. 10 - 23.*

4. *Кравець В.П., Гоубінко В.В. Формування інноваційного освітнього середовища у педагогічному освітньому навчальному закладі в контексті завдань з реалізації принципів Болонського процесу // Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу: досвід впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу у Тернопільському національному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка. - Ч. 3 / За ред. В. В. Гзубінка. - Тернопіль: Вид-во ТИПУ ім. В. Гнатюка, 2005. - С. 14.*

5 *Фалюшина Л.И. Управление дошкольным образовательным учреждением: соврем, аспект / Фалюшина Л. И. - М.: Пед. о-во России, 2003. - 80 с.*

6. *Чумичева РМ. Управление качеством дошкольного образования /Чумичева РМ. - Ростов-на-Дону.: РГПУ, 2000. - 342 с.*

Р. Ф. СУРОВЦЕВА,

*кандидат педагогічних наук, професор
Краматорського економіко-гуманітарного інституту*

ПРОБЛЕМИ ПІДВИЩЕННЯ ЯКОСТІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ У ВНЗ ВІДПОВІДНО ДО РЕАЛІЗАЦІЇ БОЛОНСЬКОЇ КОНВЕНЦІЇ

Анотація

У статті автор робить акцент на підвищення ефективності навчальної, наукової і науково-методичної роботи щодо підвищення якості педагогічної освіти відповідно Болонської конвенції.

Більш детально аналізується питання підготовки конкурентоздатних фахівців з урахуванням національно-регіональних потреб, включення всього колективу, у тому числі й студентів, в процес безперервного підвищення рівня якості освіти, а також характеризує такі форми навчального процесу у вищому навчальному закладі як навчальне заняття, самостійна робота, практична підготовка, контрольні вимірювання якості знань в системі кредитно-модульного навчання.

Ключові слова: якість освіти, навчальний процес, кредитно-модульне навчання, традиційне навчання, інноваційне навчання, лекція, самостійна робота, практична підготовка.

Аннотация

В статье автор делает акцент на повышение эффективности учебной, научной и научно-методической работы относительно повышения качества педагогического образования соответственно Болонской конвенции.

Более детально анализируется вопрос подготовки конкурентноспособных специалистов с учетом национально-региональных потребностей, включение всего коллектива, в том числе и студентов, в процесс непрерывного повышения уровня качества образования, а также характеризуются такие формы учебного процесса в высшем учебном заведении как учебное занятие, самостоятельная работа, практическая подготовка, контрольные измерения качества знаний в системе кредитно-модульного обучения.

Ключевые слова: качество образования, учебный процесс, кредитно-модульное обучение, традиционное обучение, инновационное обучение, лекция, самостоятельная работа, практическая подготовка.

Annotation

In the article the author does an accent on the increase of the efficiency of educational, scientific and scientifically-methodical work, the improvement of the quality of pedagogical education according to Bolonsky Convention.

The problem of training of competitive specialists is analyzed in details taking into account nationally-regional needs, including the students and the whole staff in the process of continuous improvement of the qualitative level of education; such forms of educational process in a higher educational establishment as a lesson, an independent work, practical preparation, control measuring of the quality of student's knowledge in the system of credit-module teaching are also characterized.

Key words: quality of education, educational process, credit-module teaching, traditional teaching, innovative teaching, lecture, independent work, practical preparation.

Постановка проблеми. Процес докорінного реформування системи освіти та піднесення на якісно новий рівень форм і змісту навчального процесу в контексті Болонської декларації є об'єктивною потребою.

Водночас участь системи вищої освіти України в Болонських перетвореннях має бути спрямована лише на її розвиток і набуття нових якісних ознак, а не на втрату кращих традицій, зниження національних стандартів її якості. Стан вітчизняної системи освіти потрібно глибоко осмислити, порівняти з європейськими критеріями та стандартами і визначити можливості вдосконалення на новому етапі.

Отже, стає актуальним раціональний вибір розробки концепції удосконалення якості вищої освіти.

Аналіз публікаційних досліджень. Нині проблема якості освіти передбачає широкий і різноманітний спектр освітніх послуг. Вони пов'язані із використанням різних сучасних технологій, які вимагають перебудови стереотипів традиційної освіти, формування нового мислення, зміни ментальності сучасного педагога і студента.

Вітчизняними вченими (Н.В.Абашкін, А.М.Алексюк, Г.П.Васюнович, М.Б.Євтух, О.П.Ковязіна, А.С.Нісемчук, Н.Г.Ничкалота ін.) зроблено значний внесок у теорію та практику вищої професійної освіти. Професійна педагогічна освіта виступає як цілісний автономний соціокультурний дослідницький феномен (Н.В.Кузьміна, ЛЛЛуховська, Я.Морітз), який вміщує всі системні якості (цілі, функції, структуру, зміст).

До підвищення якості освіти можна віднести й індивідуально диференційовані інноваційні технології, в яких навчання базується на досягненні кінцевого результату (В.І.Буряк, Л.В.Кондрашова), цікавими є і технології особистісно-орієнтованого навчання, розроблені І.С.Якиманською. Вагомий внесок щодо спрямованості діяльності вищої школи на якість підготовки майбутніх фахівців внесли такі вчені як О.М.Пехота, С.С.Вітвицька, М.Б.Євтух, І.А.Зязюн, С.О.Сисоевата ін.

Проблеми педагогічної освіти продовж десяти років також розробляються на кафедрі педагогіки у Краматорському економіко-гуманітарному інституті, де з кінця дев'яностих років діє наукова школа під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Коротяєва Б.І. та кандидата педагогічних наук, професора Суровцевої Р.Ф., яка об'єднує творчий колектив науковців і здійснює дослідження за такими напрямками: історико-педагогічний, дидактичний, методологічний, аксіологічний, праксеологічний, технологічний, що ґрунтуються на системному особистісно-орієнтованому діяльнісному, компетентнісному та інших сучасних підходах (доктор педагогічних наук, професор Коротяєв Б.І., доктор педагогічних наук, професор Борисов В.В., кандидат педагогічних наук, професор Суровцева Р.Ф., кандидат педагогічних наук, доцент Пономаренко Т.А., кандидат педагогічних наук, доцент Борисова С.В., кандидат педагогічних наук, доцент Бурцева Ю.О., кандидат педагогічних наук, доцент Гаманюк О.А., кандидат педагогічних наук, доцент Тишакіна Л.Т. та ін.

Але аналіз наукових досліджень дає підстави стверджувати, що проблеми якості освіти у ВНЗ недостатньо висвітлені відповідно до вимог Болонської конвенції.

Таким чином, існує потреба у висвітленні вищезазначеної проблеми.

Мета дослідження: дослідити проблеми якості освіти у ВНЗ

відповідно до Болонської конвенції.

Виклад основного матеріалу. Реформування вищої педагогічної освіти має сприяти її удосконаленню і підвищенню рівня якості. Останнє є найважливішою соціокультурною проблемою, яка зумовлюється процесами глобалізації та потребами формування позитивних умов для індивідуального розвитку людини, її соціалізації і реалізації у всьому світі.

У сучасній освітній політиці основним поняттям є «якість освіти». Якісна освіта стає сьогодні головним геополітичним фактором світового розвитку, однією з необхідних умов спільного існування будь-якої країни. Проблемі якості освіти Україна, як і більшість держав, приділяє надзвичайно велику увагу. У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на тому, що «якість освіти є національним пріоритетом, передумовою національної безпеки держави, додержанням міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту» [7]. Це пояснюється тим, що «якість поєднує в собі не тільки соціально-економічні, але і культурно-особистісні аспекти освіти».

Отже, якість освіти є національним надбанням, а також розширення освітнього простору до загальноєвропейського та світового рівнів, посилення міжнародної мобільності студентів та викладачів, бо інтернаціоналізація ринків праці потребує взаємної довіри до якості вищої освіти у конкретному ВНЗ. У зв'язку з вище висловленим необхідно мати механізм оцінки який би враховував національні особливості і забезпечував загальноєвропейську гарантію.

Але незважаючи на важливість проблеми якості освіти, на велику кількість досліджень з цього питання в усьому світі можна сказати, що до єдиного розуміння якості освіти поки що так і не дійшли. Доказом цього є різномаяття тлумачень даного поняття. Розглянемо деякі з них.

Міжнародний інститут планування освіти під якістю освіти планує розуміти «якісні зміни в навчальному процесі та в середовищі, що оточує учнів, які можна зафіксувати як покращення їхніх знань, умінь та цінностей».

Російські вчені С.Шишов та В.Кальней розуміють якість освіти як «ступінь задоволення очікувань процесу навчання від наданих освітнім закладом освітніх послуг, або ступінь досягнення поставле-

них в освіті цілей та завдань».

Провідним російським фахівцем з проблем якості освіти та її моніторингу Г.Ковальовою якість освіти тлумачиться як «інтегральна характеристика системи освіти, яка відображає ступінь відповідності досягнутих освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним та особистісним очікуванням».

Хоча проблема якості освіти сьогодні і є дуже популярною «новою» темою слід зауважити, що до таких факторів новизни можна віднести такі:

- поняття «освіта» розглядається нерівнозначним поняттю «навчання», останнє є лише частиною освіти;

- на зміну результатам академічних знань приходять такі показники, як сформованість стійкої мотивації пізнання, здатність до самоосвіти, усвідомлення необхідності освіти впродовж усього життя, рівень особистості життя;

- «якість освіти» тлумачиться як співвідношення мети та результату, як засіб досягнення мети за умови, що мета спрогнозована на розвиток особистості;

- освіта визначається справді якісною, якщо людина навчається і виховується на максимально важливому для неї рівні.

Сьогодні в науковому середовищі та серед практичних працівників вищої школи також склалися різні трактування «якості освіти». Одні розглядають цю категорію як чисто управлінську, пов'язуючи її з механізмами і умовами нормального функціонування ВНЗ, другі пропонують зосередитись на якості підготовки спеціалістів, треті - на якості освітніх стандартів, навчальних програм і підручників, четверті - на проблемі організації навчального процесу і якості його науково-методичного, інформаційного, кадрового, матеріально-технічного забезпечення.

На практиці ж проблема якості зводиться до відповідності Державному освітньому стандарту і визначається факторами: кого вчити, де вчити, як і чому вчити. На сучасному етапі актуалізація проблеми якості освіти пояснюється децентралізацією вищої школи. Це покладає на навчальні заклади значно більшу відповідальність за рівень підготовки фахівців. Якщо раніше якість освіти обговорювалась переважно на державному рівні, то тепер споживачі спеціалістів або безпосередньо, або через механізми ринку праці спонукають ВНЗ

покрашувати професійну підготовку випускників.

Проблема якості педагогічної освіти, відповідно до Болонської конвенції повинна бути тісно пов'язаною з розвитком здібностей і таланту студентської молоді і це є одним з найважливіших загально соціальних завдань ВНЗ. Створення умов для диференціації та розкриття творчих можливостей студентів передбачає використання форм навчальних занять і методів навчання, що активізує їх творчу навальність і підвищує якість освіти. Відомо, що форма організації навчального процесу визначається як спосіб побудови і проведення навчальних занять, у яких реалізується зміст навчальної роботи, дидактичні завдання і методи навчання.

Поняття «якості освіти» охоплює всі основні функції і напрями діяльності вищої школи: якість викладання, підготовки та дослідження, що означає якість навчання як результат викладання.

Дослідники по-різному визначають організаційні форми навчання. Так, Р.А.Нізамов називає організаційною формою навчання спосіб організації викладання і проведення навчальних занять[5, 288]. З.І.Слепкань стверджує, що форми організації навчання у дидактиці вищої школи інколи трактуються як засоби управління пізнавальною діяльністю студентів, як розв'язання певних дидактичних завдань. Такі завдання разом з цим виступають організаційними формами навчання, слугуючи засобами здійснення спільної діяльності викладачів і студентів, спрямованої на досягнення цілей навчання, розвитку виховання і професійного становлення студентської молоді [9, 3].

Ми поділяємо думку Н.К.Нікандрова, що організація якісного навчання - це спосіб взаємодії та плідного співробітництва викладача і студента, що пов'язується з переходом від монологу викладача до діалогу між педагогом і студентом. Як відомо, діалог виникає лише тоді, коли його учасники визнають один одного гідними співбесідниками, відчувають взаємну довіру і повагу. Багато вчених (А.А.Вербицький, А.В.Шостак, П.Г.Лузан, О.А.Литвиненко, 1.1.Ревенко, В.М.Манько) зауважують, що традиційні методи і форми навчання недостатньо сприяють створенню реальних умов для набуття якісних знань і вмінь, яких вимагає від фахівців сучасне суспільство. За допомогою традиційних методів і форм інколи неможливо навчити студентів творчої діяльності, міжособистісного спілкування, самоорганізації тощо.

На думку С.О.Сисоєвої [8], у традиційній системі навчання викладач самостійно тлумачить всі істини і знає відповіді на всі питання. Він повчає студента, перевіряє, наскільки студент усвідомив істину. Тому досить часто педагогічний процес перетворюється на монолог викладача, який на лекціях розповідає, а на екзаменах перевіряє знання студентів. Така модель ґрунтується на сциентизмі (орієнтації на науку), диференціації знань з навчальних дисциплін., монологізмі й авторитаризмі (педагогічний процес йде з домінантою викладача), утилітаризмі, не формує аксіологічного мислення відповідальної свідомості.

Згідно із законом України «Про вищу освіту», навчальний процес у ВНЗ здійснюється у таких формах: навчальні заняття, практична підготовка, самостійна робота, контрольні заходи. Незважаючи на відчутний акцент на дослідницькій і самостійній роботі студентів, яким відзначається кредитно-модульна система навчання, на наш погляд, лекція не втрачає свого вагомого значення. Як слушно зауважує А.В.Дубиня [2,117], лекція повинна бути схожа на художню картину значною за задумом, охайною за композицією, та вдало намальованою, але будь-яка лекція повинна ставити проблему перед аудиторією, тобто для активізації навчальної і творчої діяльності студентів лекція повинна носити проблемний характер. Принципи проблемності повинні формуватися під час добору і дидактичного опрацювання навчального матеріалу, а також безпосередньо на лекції. Це реалізується шляхом розробки системи навчальних проблем (пізнавальних завдань, які відбивають основний зміст теми лекції), а також за допомогою діалогічного спілкування викладачів зі студентами.

У попередній своїй роботі [4,167] нами проаналізовано певні реальні процеси, спрямовані на підвищення якості підготовки майбутнього фахівця педагога і більш конкретно розроблені лекції в педагогічній освіті в світлі вимог Болонської конвенції, тому ми обмежимося лише тим, що назвемо види лекцій які, на нашу думку, спроможні підвищити якість професійної освіти. Насамперед це: лекція-дискусія, лекція-бесіда, лекція з розбором конкретних ситуацій, лекція із застосуванням зворотного зв'язку, лекція-консультація тощо. Таким чином, інноваційні форми роботи на лекціях стимулюють розумову діяльність студентів і підвищують стиль спілкування викладача, який характеризується оптимальністю вимог педагогічним оп-

тимізмом, емоційним відгуком, а також формуванням колективних форм стосунків студентів у навчальному процесі, створенням у колективі атмосфери емоційної напруги, що спрямовує на успіх утвердження мажорного стилю життя в аудиторії, емоційною контактністю відносин викладачів-студентів, а також, що є найголовнішим, підвищенням якості вищої і педагогічної освіти зокрема, закладаючи фундамент для створення «Європи знань», який ґрунтується на тісній співпраці, потребі у європейському співробітництві і довірі до національних систем гарантування якості.

Важливу роль у формуванні умінь студентів та підвищенні якості освіти відіграють практичні заняття, оптимальна технологія яких передбачає виконання цілої низки умов щодо їх організації. Вона виражається у дидактичному плану заняття відповідно до його мети; підготовці завдань, методичних рекомендацій для виконання таких завдань (тести, вправи, опис роботи тощо); чіткій організації і порядку проведення робіт; контролі; підсумку роботи. Усе вищезазначене створює сприятливі умови для застосування подібних завдань з метою розвитку мислення, формування навчальної і пізнавальної активності студентів і творчого використання знань.

Важливо навчити майбутнього вчителя залучати до активного пізнавального процесу кожного учня, із застосуванням на практиці ним знань і чітким усвідомленням, де й як, для яких цілей ці знання можна використати. Для цього необхідні такі умови, котрі надаватимуть можливість працювати разом, у співробітництві при вирішенні різноманітних проблем, виявляючи певні комунікативні вміння, можливість широкого спілкування з однокурсниками не тільки свого інституту, а й інших вищих закладів регіону, інших регіонів країни і навіть інших країн світу. Крім цього, варто сприяти вільному доступу до необхідної інформації не тільки в своїх інформаційних центрах свого ВНЗ, а й у наукових культурних інформаційних центрах світу з метою формування власне незалежної, проте аргументованої думки з тієї чи іншої проблеми можливості всебічного її дослідження.

Майбутній педагог повинен міцно засвоїти, що особистісно зорієнтоване навчання передбачає диференційований підхід з урахуванням рівнів інтелектуального розвитку й підготовки школярів з того чи іншого предмета, його здібностей і задатків. Серед різноманітних напрямів, найбільш адекватних поставленим цілям є такі педагогічні

технології: навчання через співробітництво; метод проектів; різнорівневе навчання; індивідуальний і диференційований підхід до навчання, які реалізуються у всіх перерахованих вище технологіях. Навчання через співробітництво передбачає ознайомлення студентів з основними положеннями технології співробітництва, методикою проведення уроку на її основі та сформувати вміння застосовувати її при розповіді й проведенні уроків. Також майбутній фахівець повинен оперувати дидактичними матеріалами, засвоїти опорні поняття: особистісно зорієнтоване навчання, співробітництво, взаємозалежність учасників у малих групах, базові групи.

Перш ніж планувати свій перший урок чи перше завдання на основі співробітництва, потрібно вибрати найсприятливіший для початкового досвіду клас, тобто учнів найбільш схильних до такого співробітництва. Планування уроку з використанням новітніх технологій співробітництва складається з кількох етапів.

I етап. Чітке визначення навчально-виховного завдання першого уроку. Учні мають цілком усвідомити поставлене студентами практикантами завдання. На цьому етапі досить обмежитися тими завданнями (вміннями), якими учні вже володіють. Майбутній фахівець повинний усвідомити, якщо він зуміє вибрати знайомі школярам уміння, то їм легше буде зосередити свою увагу на нових уміннях, які необхідні їм при роботі у співробітництві. На дошці треба записати завдання так, щоб усім учням воно було зрозуміле.

II етап. Важливо визначити обсяг матеріалу, який учні можуть виконати в малих групах за відведений на одному уроці для цього час. Студент-практикант повинен враховувати, що при роботі в групах співробітництва учні встигають реально виконати значно менше завдань, ніж індивідуально, оскільки їм потрібен певний час, аби переконатися, що всі у групі зрозуміли завдання, домовитися про спосіб його виконання, надати кожному члену групи можливість завершити частину його роботи, порівняти думки всіх і домовитися про загальне розв'язання і відповідь. А також не забути вкотре підкреслити, що таке завдання не має виконуватися індивідуально або за принципом змагання. Це робота у співробітництві, групова робота, де успіх всіх залежить від успіху кожного. Також важливо визначити завдання учнів у групах. Поділити завдання на частини і сформулювати їх як найбільш зрозуміло для них. Причому формування мають

бути лаконічними й чіткими для групи і для кожного учня. Слід мати на увазі, що завдання для групи можуть бути аналогічними або різними. Коли воно однакове для всіх груп, його також можна винести на дошку, якщо ж ці завдання різні, то потрібно чітко записати на окремих аркушиках і розподілити за групами. Це стосується і ролей для членів групи. При їх ідентичності вони записуються на дошці. Коли ви впевнені, що сформовані завдання будуть цілковито зрозумілими кожному учневі, то варто перейти до наступного етапу планування.

Ш етап. Необхідно визначити, що ж має передувати роботі учнів на основі співробітництва і що має слідувати за нею? Важливо пам'ятати, співробітництво - лиш компонент уроку і компонент системи навчання, в якій є місце й іншим видам роботи, методам і засобам. Тому, визначившись попередньо з часом, необхідним для успішного завершення завдання у співробітництві, можна переходити до планування всього уроку.

IV етап. Важливим моментом є заохочення. Варто пам'ятати декілька основних правил. Якщо ваші учні працюють у групах охоче, продуктивно, не намагайтесь їх щоразу хвалити. Вважайте (і дайте зрозуміти учням), що це нормально. Всі члени групи або дістають однакове заохочення, або ніякого. Всі групи є відкритими для заохочення, тому не слід проводити будь-яке змагання.

Використання заохочення не стимулює співробітництво, якщо доводиться боротися за обмежену кількість призів (похвала, заохочення). Коли група не заслужила вашого заохочення, не варто це підкреслювати будь-яким чином (щоб не викликати засмучення, сварки, сліз). Надайте можливість додаткової практики з конкретного питання в найбільш доброзичливій формі (можливо як домашнє завдання), а потім знайдіть можливість оцінити зусилля групи й досягнутий результат. Знайте: допущені помилки - це лише сигнал про те, що учням щось незрозуміле (а це залежить від майстерності вчителя), що недостатньо практики (потрібно ї! представити в необхідному обсязі).

Варто також пам'ятати, що заохоченню підлягають не тільки академічні успіхи при роботі у співробітництві, а й психологічні фактори спілкування прослідкує вчитель. Це також має бути чітко написано на дошці. Наприклад: Я буду спостерігати за тим, як ви слухаєте один одного; допомагаєте один одному; разом вирішуєте проблеми, які виникли. Можна порекомендувати на перших-уроках вибрати такі пси-

хологічні вміння, як:

- перевірити розуміння матеріалу, що вивчається;
- поділитися з товаришами своїми ідеями та інформацією;
- підбадьорити товариша, стимулювати його до активної роботи;
- досягти згоди при вирішенні спірних питань.

Не забувайте після кожної роботи у групах співробітництва проводити і не тільки обговорення досягнутих академічних успіхів різними способами (про які йшлося вище), а й обов'язково обговорити успіхи учнів у співробітництві, при спілкуванні між собою, запитати їх, як вони діятимуть надалі в цьому напрямі. І ці способи заохочення - як академічних успіхів, так і психологічних аспектів спілкування (якщо в цьому є необхідність, а на першому році це необхідно) - також плануються завжди і чітко доводяться до відома учнів: що, як і чому буде оцінюватись.

Вміння працювати у співробітництві набувається поступово. Це має стати одним із стратегічних завдань учителя. Студентам-педагогам Краматорського економіко-гуманітарного інституту було запропоновано сім поступових кроків для формування вміння працювати у співробітництві.

1 Допомогти учням усвідомити навіщо потрібно те чи інше вміння, навички.

2. Допомогти учням зрозуміти, з яких дій це вміння складається.

3. Організувати практику.

4. Переконалися: кожен учень отримує інформацію про те, чи правильно він виконує завдання, щоб оволодіти навичкою/вмінням.

5. Стимулювати учнів, аби вони допомагали один одному під час практики.

6. Створювати ситуації, в яких учні обов'язково досягнуть позитивного результату.

7. Стимулювати подібну практику до того часу, поки учні не відчують потребу в її постійному застосуванні.

Також для студентів було створено блок навчально-дослідницької роботи, який містив розроблені інструкції для виконання:

1. Дістати допуск у викладача до виконання роботи.

2. Підготуватись до проведення уроку або розв'язання завдань на основі психології співробітництва.

3. Провести урок у визначеному класі.

На основі самоспостереження проаналізувати урок.

Результати самоаналізу описати письмово.

4.Оформити як звіт конспект проведеного уроку або реалізованих завдань, та самоаналіз.

5.Захистити виконану роботу.

Інтеграція системи вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору обумовило збільшення кількості годин на самостійну роботу студентів, що вимагає нового підходу до управління нею, зокрема до її організації, забезпечення, контролю, ролі та діяльності учасників процесу навчання, тобто розробки комплексних систем управління. На сьогодні вже розроблені діяльнісні концепції СРС, концептуальні умови управління самостійною роботою студентів у вищих закладах освіти та запропоновано модель організації СРС на основі інтенсифікації навчання [3].

Як зазначає Журавська Л., серед проблем, які потребують пошочергового розв'язання для оптимізації СРС, виділяються такі, 1) зовнішнє забезпечення СРС: створення та обладнання приміщень для самостійної роботи, впровадження системи контролю СРС; розробка і використання системи завдань для СРС; розробка, видання і придбання інформаційно-методичного забезпечення; детальне планування СРС (складання відповідних графіків); дотримання норм бюджету часу студентів та викладачів; 2) внутрішнє забезпечення СРС: позитивний зворотний зв'язок викладача і студента з урахуванням індивідуальних особливостей, стимулювання, інформування про вимоги, систему контролю і мету навчання тощо; навчання студента технології учіння. В основі розв'язання цих проблем - управління спільною діяльністю всіх учасників навчального процесу (від ректорату до студента), розподіл функцій та цілеспрямований вплив у процесі реалізації СРС.

Виходячи із концептуальних положень та класифікаційних характеристик моделей керування СРС, виокремлюються три напрями менеджменту, пов'язані з розв'язанням проблем СРС та поетапною їх реалізацією в навчальному процесі. У кожному з цих напрямів задіяні конкретні учасники, ставляться певні завдання, що істотно впливають на досягнення цілей СРС, реалізуються відповідні функції та відбуваються певні сполучні процеси. Ієрархічно за характером діяльності, яка забезпечує функціонування системи СРС, її проекту-

вання, організацію тощо, такі напрями менеджменту відповідають трьом рівням реалізації управління СРС:

I рівень - освітній менеджмент, притаманний першим чотирьом рівням управління СРС (ректорат - викладач), що забезпечує необхідні умови та заходи її організації; II рівень - навчальний менеджмент, притаманний мікро- та операціоналізованому рівням управління СРС (дидактичні взаємини „викладач - студент»), від якого залежать результати навчально-пізнавальної діяльності і який відіграє вирішальну роль у процесі досягнення мети СРС; III рівень - самоменеджмент уміння, притаманний операціоналізованому рівню управління СРС (самоуправління студента), на якому відбувається активізація пізнавальної діяльності студента, що реалізується як самостійне проходження всіх або основних етапів розв'язання поставленої викладачем навчальної проблеми за допомогою самонавчання і самоконтролю.

Детальніше розглянемо II рівень, що в умовах інтеграції системи вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору. як на нашу думку, є надзвичайно важливим.

II рівень реалізації СРС - це засіб залучення та управління самостійною діяльністю студента, об'єктом якої є різні типи навчальних і дослідницьких завдань, що виконуються в системі аудиторних та поза-аудиторних занять з метою набуття умінь, знань, навичок, досвіду творчої діяльності та формування самостійності.

В основу класифікації самостійних робіт покладено: місце проведення; тип керівництва; види і характер навчальної діяльності; результати роботи; навчально-логічні ситуації; джерело знань та метод навчання; дидактичну мету.

Роль викладача на II рівні - лектор, керівник, консультант або модератор. Управління СРС викладачем та його роль на II рівні реалізації управління залежать від: 1) місця виконання дій - в аудиторії чи поза нею; 2) рівня самостійності студента; 3) рівня підготовки студента з певної дисципліни; 4) етапу вивчення дисципліни; 5) складності матеріалу; 6) виду завдань, мети їх подачі.

Об'єктом навчальної діяльності студента є завдання, що виконуються як у системі аудиторних занять, так і у вільний від них час. Навчальне завдання в організації СРС виступає як засіб конструювання змісту освіти у формі задач, як засіб формування суспільно

значимої діяльності та як засіб управління процесом її формування Функції завдань для самостійної роботи: пізнавально-практична, навчально-розвиваюча, спонукально-активізуюча, діагностична, технологічна, виховна, світоглядна. Частина або всі зазначені функції повинні інтегруватися в комплексну функцію (пріоритетну) залежно від місця цих завдань у системі.

Ми погоджуємося з думками вчених нашого інституту к.п.н, доцента Бодика О.П. та к.е.н., доцента Останкової Л.А., які зазначають наступні вимоги до завдань самостійної роботи студентів (СРС)

Завданням для СРС є будь-яке завдання викладача, яке виконується поза межами аудиторних занять. Це завдання з підготовки до різних видів контролю (поточного, рубіжного, підсумкового) як письмових, так і усних; поточні завдання для закріплення одержаних знань (на лекціях, практичних та інших видах занять); завдання для самостійного набуття теоретичних знань (робота з джерелами інформації), практичних навичок (виконання практичних завдань-задач); завдання для формування вміння вчитися.

Усі завдання в позааудиторний час підлягають систематизації Система надходить до студента у вигляді структурно-логічної моделі та плану-графіка самостійної роботи.

Усі завдання, що входять до зазначеної системи, враховуються при складанні часового бюджету студента.

Завдання для набуття практичних навичок (завдання-задачі) посідають чільне місце в системі завдань для СРС. Завдання для набуття теоретичних знань повинні мати характер перетворення теоретичної інформації.

Вимоги до змісту завдань: професійна орієнтація (досягається методом аналогії з функціональними посадовими обов'язками фахівців; наскрізний зв'язок міжзавданнями з кількох тем однієї дисципліни або кількох дисциплін; диференційованість - завдання мають бути різних рівнів складності, засвоєння знань і самостійності мислення залежно від можливостей студента (репродуктивні, пізнавально-пошукові, пізнавально-практичні, творчі, дослідницькі); поліваріантність для кожного рівня складності.

Щоб навчити студентів самостійно діяти, слід використовувати завдання на формування вміння вчитися.

Будь-яке завдання підлягає контролю; оцінка і облік мають захи-

рати мінімум часу викладача. [1, 133].

Створення системи неперервної професійної освіти (навчання впродовж життя) - це невід'ємний елемент європейського простору освіти. Зміни ціннісних координат суспільного життя, підвищення ролі освіти ставлять нові вимоги до вищих навчальних педагогічних закладів, змінюючи форми і методи роботи зі студентами. Реформування вищої педагогічної освіти сприяє удосконаленню і підвищенню рівня якості. Виникають і нові джерела виховуючого впливу: засобами масової комунікації, електронні засоби і молодіжні угруповання, що утворюють молодіжну культуру. В зв'язку з цим оцінка якості вимагає гармонізації між академічними цінностями та інноваціями, вільним вибором програм, форм і методів навчання студентами. Поняття якості розповсюджується на викладання і наукові дослідження, управління тощо. Європейська вища педагогічна освіта має будуватися на основі академічних цінностей і в той же час відповідати очікуванням партнерів, тобто демонструвати якість.

Проаналізувавши проблеми підвищення якості педагогічної освіти викладання у ВНЗ відповідно до реалізації Болонської конвенції ми прийшли до загального висновку: необхідно визнати, утвердити й розвивати освіту в Україні як провідну пріоритетну сферу суспільного буття, як базу творення не тільки фахівця-спеціаліста, а й громадянина; поліпшити умови навчальної, методичної, наукової та позанавчальної діяльності; вважати якість освіти як основну умову довіри, мобільності, сумісності і привабливості в Європейському просторі; необхідність модернізації не тільки змісту, але форм та методів педагогічної освіти; проведення практичних занять та самостійні роботи у навчальному і творчому процесі повинні бути організовані таким чином, щоб процес пізнання студентів наближався до дослідницької діяльності та формував би у них дослідницькі вміння.

Література:

1. Бодик О.П., Останкова Л.А. *Проблеми організації самостійної роботи студентів у Вищому навчальному закладі в контексті Болонського процесу // Інтеграція системи вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору. - Ріне, 2006. - С. 33.*
2. Дубняк А. В. *Болонський процес. Погляд із викладацької // Інтеграція системи вищої освіти України до загальноєвропейсь-*

кого освітнього простору. - Ріне, 2006. - 328 с.

3. Євтух М., Волощук І. Реформування системи вищої освіти України: стратегічні орієнтири і тактичні завдання // Педагогічна газета, № 11(148), листопад, 2006.

4. Лі Цзеггао, Суровцева РФ. Інноваційне навчання та якість підготовки фахівців у вищому навчальному закладі відповідно до Болонської конвенції// Інтеграція системи вищої освіти України до загальноєвропейського освітнього простору. - Ріне, 2006. - 328 с.

5. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. - Казань: изд-во Казанского университета, 1975 - 302с.

6. Никандров Н.Д. Организационные формы и методы в высшей школе/УПроблемы педагогіки в высшей школе. - Л., 1992. - С. 59.

7 Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) /За ред. В.Г.Кременя. - Тернопіль: Вид-во ТДПУ. - 2004 - 147 с.

8. Сисоева С. О. технологізація освітньої діяльності в умовах неперервної професійної освіти/УНеперервна професійна освітаУ За ред. І.А. Зязюна. - К.: АПН України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 2000. - 273 с.

9. Слєпкань З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі. - К., 2000. -210 с.

І. О. СУХОВЕЦЬКИЙ,

ст. викладач,

Й. В. ДЖУНЬ,

академік МП А, професор, доктор фізико-математичних наук,

зав. кафедрою математичного моделювання,

Міжнародний економіко-гуманітарний університет

ім. академіка Степана Дем'янчука

ВИМОГИ ДО СИСТЕМИ ТЕСТУВАННЯ ЗНАНЬ СТУДЕНТІВ, АДАПТОВАНОЇ ДО СИСТЕМИ ECTS

Впровадження системи європейської освіти в Україні передусім означає створення систем автоматизованого контролю знань студентів. Для організації навчального процесу в рамках таких систем застосовують сучасні методи навчання з використанням дистанційного і індивідуального навчання, навчальних комп'ютерних програм, тренажерів ділових ігор, електронних і мультимедійних підручників. Наявність автоматизованого тестового контролю є чи не найбільш необхідним елементом в сучасних освітніх технологіях, оскільки саме з їх допомогою студент може підвищувати якість навчання. Працюючи самостійно студент може перевіряти рівень засвоєння учбового матеріалу і, в разі необхідності, повторювати погано засвоєний матеріал.

Європейські технології навчання приділяють найбільшу увагу самостійній роботі студентів, яку неможливо уявити без автоматизованої системи тестувань, що є одним із істотних аспектів діалогового режиму: студент - персональний комп'ютер.

Під час тестування відбувається значне психологічне та моральне навантаження на студента, який серед набору наперед визначених відповідей повинен вибрати вірну. Як закономірність мова вже не йде про тестування, як продовження навчального процесу, а про стресову ситуацію "знаю - не знаю" чи "вгадав - не вгадав". Значна частина часу, при підготовці відповіді на завдання тесту, витрачається на пошук відповідності з наперед заданими відповідями складача тесту, створюється додаткове стресове навантаження. "Переванта-

ження змістом навчання, його тривалістю, надмірна інтенсивність занять, внаслідок чого не з'являється задоволення від пізнання, стресогенні фактори (перевірки й оцінювання, маніпуляція тощо)" [1].

У спрощеному, прикладному використанні педагогічних тестів стоїть питання перевірки засвоєння матеріалу студентами із максимальним рівнем таких критеріїв якості тесту як валідність, надійність і достовірність, при максимальній ефективності тесту отримати мінімальне стресове навантаження. В даний час широке застосування знаходить методика побудови тестів, в якій на одне поставлене питання пропонується група різних відповідей. Така побудова матеріалів значно затруднює їх підготовку, оскільки вимагає розробки великого числа невірних, помилкових відповідей, що маскують правильні відповіді. Наприклад, для 50 екзаменаційних білетів по 5 запитань, при п'яти альтернативних відповідях на кожне питання, вимагається підготувати 1250 варіантів відповідей.

Однією із основних задач тестування є забезпечення неможливості отримання позитивної оцінки в результаті випадкового вибору відповідей на завдання (непідготовленості студента). Необхідно визначити оптимальну кількість завдань та альтернативних відповідей для забезпечення найменшої імовірності отримання позитивної оцінки при відсутності знань.

Для визначення імовірності отримання вірної відповіді на тестове завдання, при повній відсутності підготовки студента, скористаємось біноміальною формулою Бернуллі [2].

$$P(n) = \frac{n!}{m!(n-m)!} p^m q^{n-m} \quad , n$$

$P_n(m)$ - імовірність отримання вірної відповіді на тестове завдання,
 m - кількість завдань в білеті,

n - кількість вірних відповідей (число вдало виконаних завдань)

Якщо, $P = \frac{1}{k}$, $Y = 1/k$, де k - кількість альтернативних відповідей на завдання, то формула прийме наступний вигляд:

$$P_n(k) = \frac{n!}{m!(n-m)!} \left(\frac{1}{k}\right)^m \left(\frac{k-1}{k}\right)^{n-m} \quad (2)$$

На графіку (Рис.1) видно, що найвища імовірність (P) отримання вірної відповіді при $m=5$ завданнях в тесті, оптимальній кількості альтернативних відповідей (при одній правильній) на кожне завдання від $k=4$ до $L=7$.

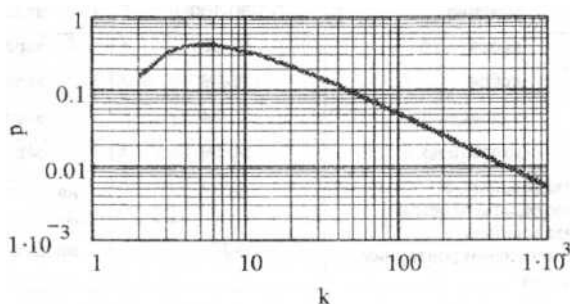


Рисунок 1.

Графік імовірності отримання вірної відповіді.

В [3] стверджується, що для проведення об'єктивної атестації з високим ступенем точності ($\epsilon = 0,05$) і надійності ($\Pi = 0,9$), із імовірністю $P = 0,7$ (реального рівня знань) необхідний тест довжиною $m = 228$ завдань. Однак, для тестів визначення поточної успішності не потрібна велика точність педагогічного виміру. Для них швидше вимагається середня точність ($\epsilon = 0,1$) і надійність ($\Pi = 0,8$) і для визначення реального балу $P = 0,6$ досить мати тест довжиною $m = 40$ завдань.

В більшості випадків на практиці використовується масив тестових завдань при $m \rightarrow \infty$, кількість вірних відповідей $n < m$ і числі альтернативних відповідей на завдання k . Формула (2) прийме вигляд:

$$P_m(n) = \sum_{k=1}^n \frac{m!}{n!(m-n)!} \left(\frac{1}{k}\right)^n \left(1 - \frac{1}{k}\right)^{m-n} \quad (3)$$

В зв'язку з загальним переходом до стандартів європейської системи навчання, використаємо шкалу оцінювання знань по ECTS (Табл.1), де бал відповіді можна співставити з відсотковим співвідношенням між вірними відповідями на завдання та кількістю питань в білеті.

Таблиця 1

Шкала оцінювання по ECTS

Шкала ECTS	МОН України	100 бальна оцінка	МОН України
A	відмінно	90-100	зараховано
B	добре	80-89	зараховано
C	добре	75-79	зараховано
D	задовільно	60-74	зараховано
E	задовільно	50-59	зараховано
F	незадовільно, з можливістю перездачі	30-49	не зараховано
Fx	незадовільно, з обов'язковим повторним курсом	0-29	не зараховано

Традиційно надійність тесту визначається як погодження результатів того самого студента при повторній перевірці знань за допомогою того ж тесту або еквівалентної його форми, що вірно для ідеального випадку, без врахування фізичних, моральних, психологічних змін які відбулися із студентом за період між двома тестуваннями і неоднозначно суттєво вплинуть на кінцевий результат. На практиці добитись однакового результату тестування, навіть того самого студента досить складно.

Визначимо надійність тесту (ЛІ) як *неможливість отримання позитивної оцінки* ("відмінно", "добре", "задовільно") *при повній відсутності знань*. Чим менша ймовірність отримання випадкової позитивної оцінки - тим вища надійність тесту, яку будемо оцінювати за формулою Бернуллі (3) із застосуванням біноміальних коефіцієнтів [1]. Одночасно зазначимо, що тестові завдання, як і відповіді на них, мають однаковий рівень складності та інформаційної ємності.

Проведемо ряд експериментів.

Якщо на завдання білету 2-ї альтернативні відповіді ($k=2$), з яких одна правильна:

При 1 завданні в білеті є ймовірність отримати тільки А (відмінно) або Fx (незадовільно з обов'язковим повторним курсом) Вданому випадку студент не зможе отримати оцінки добре (B,C) і задовільно (D,E). Імовірність отримання позитивної оцінки при відсутності знань $P_n(m) = 50\%$.

При 2 завданнях: у відповідності до європейської системи ECTS

-А(відмінно) ($P_n(m) = 25\%$) і Е (задовільно) ($P_n(m) = 50\%$). Оцінки В, С, D та F отримати неможливо. $N = 25\%$.

При 3 питаннях неможливо отримати “добре” (В,С). Надійність тесту $N=50\%$.

При 4 питаннях неможливо отримати оцінки В,D,F. Імовірність отримання позитивної оцінки при відсутності знань $P_n(m)$ - 68,8%.

При 5 питаннях можливість при повній відсутності знань із ймовірністю $P_n(m) = 50\%$ отримати позитивну оцінку.

Щоб не захарашувати текст зайвим викладками, опустимо подальший опис ймовірності отримання позитивної оцінки при збільшенні завдань у білеті та двох альтернативних відповідей на кожне питання, з яких одна правильна.

Висновки:

1. Якщо відповідь на кожне завдання проста альтернатива - одна з двох відповідей вірна, то ймовірність отримання випадкової позитивної оцінки при повній відсутності знань складає $P_n(m) = 34,4\%$ (при $m = 6$ питаннях в білеті).

2. Використання 2-х альтернативних відповідей ($k=2$) на завдання тесту неефективне в цілому - збільшення кількості поставлених питань по суті не збільшує (з коливаннями) надійності тесту (Див. Рис.2).

3. Неможливо вважати ефективним контроль знань, якщо надійність його складає 65,6%, тобто є можливість отримати позитивну оцінку 34,4% абсолютних двієчників.

При збільшенні альтернативних відповідей до 3 ($k=3$), з яких одна правильна, ми отримаємо суттєве збільшення надійності тесту, але загальну картину практично аналогічну як і у випадку з $k = 2$ альтернативними відповідями. Якщо відповідь на кожне питання альтернатива - одна з трьох відповідей вірна ($k=3$), то ймовірність отримання випадкової позитивної оцінки при повній відсутності знань складає 4,2% при 25 питаннях в білеті.

Виходячи з доцільності педагогічного тестування та витрат необхідного для цього часу в даних обчисленнях ми обмежились 25 питаннями при 7 альтернативних відповідях на кожне. Таке обмеження викликане тим, що на одне завдання витрачається від 30 секунд до 1 хвилини, і відповідно від 12 до 25 хвилин на відповідь в

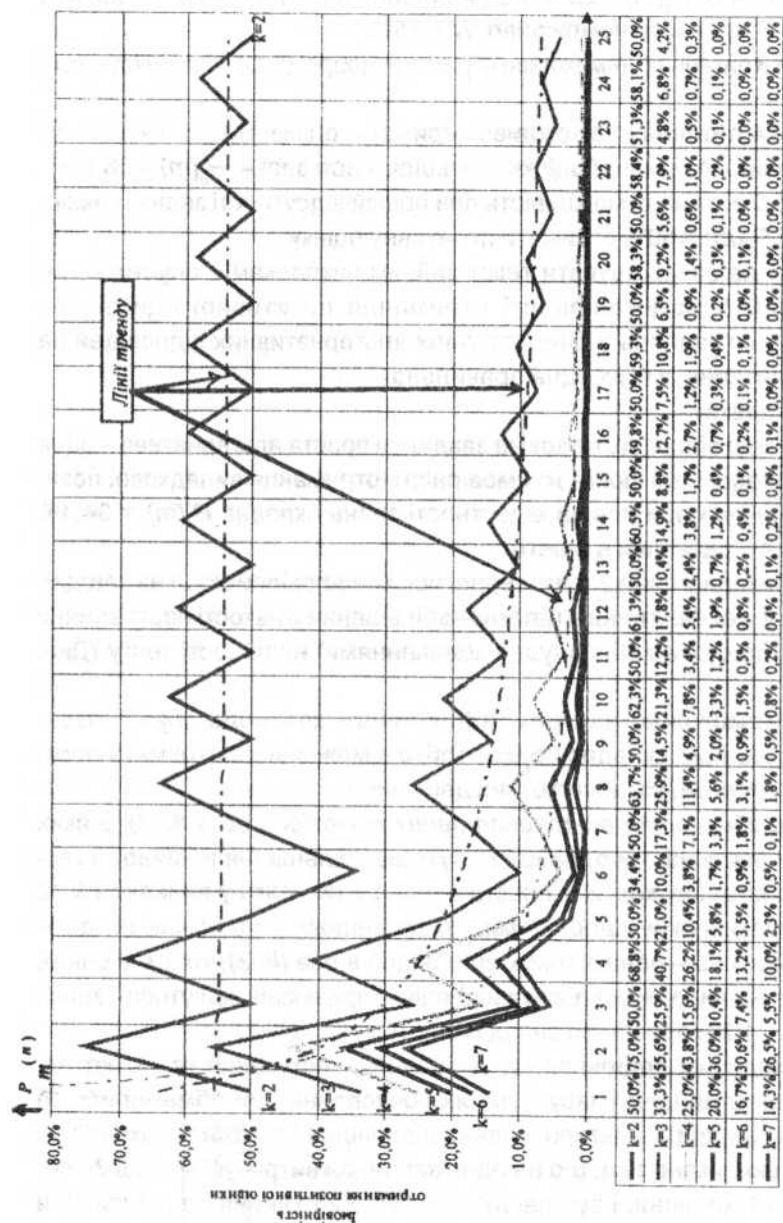


Рисунок 2. Діаграми ймовірностей отримання позитивної оцінки в залежності від кількості альтернативних відповідей

Оптимальна кількість завдань тесту в залежності від кількості альтернативних відповідей зведена в Табл. 2.

Таблиця 2

**Ймовірність отримання позитивної оцінки
при відсутності знань**

Кількість альтернативних відповідей (*)	Оптимальна кількість завдань тесту (т)	Ймовірність отримання позитивної оцінки при відсутності знань $P_m(\Pi)$
2	6	34,3%
3	25	4,2%
4	25	0,3%
5	25	0,0%
6	19	0,0%
7	15	0,0%
8	13	0,0%
9	13	0,0%
10	11	0,0%

Збільшення кількості альтернативних питань (A) на відповідь тесту із збільшенням кількості тестових завдань (т) зменшує ймовірність ($P_m(\Pi) > 0$) отримання позитивної оцінки при відсутності знань (Див. Рис. 2).

Загальні висновки:

1. Кількість альтернативних відповідей на завдання тесту *не може бути менше k* ?4. Тільки при A=4 альтернативних відповідях на питання тесту, який складається з т=25 завдань, ймовірність отримання позитивної оцінки оцінки при відсутності знань складає $P_n(m) = 0,3\%$.

2. Кількість завдань тесту *не може складати менше 5 (m ?5)*, так як, незалежно від кількості альтернативних відповідей, при m=4 питаннях тесту не можливо визначити рівні оцінки B,D,F; при m=3 - не визначаються B,C,E,F; при m=2 - B,C,D,E,F.

3. Недоцільно формувати білети, які налічують 2, 3, 4, 5, 6, 7,10, 11 або 15 тестових завдань (Див.табл.).

Кількість завдань	2	3	4	5	6	7	10	11	15
Неможливість отримання оцінки	B, C, D, F	B, C, E, F	B, O, F	C,E	C, E	C	C _____	C	C

1. із збільшенням кількості альтернативних питань імовірність отримання випадкової позитивної оцінки суттєво зменшується (при $k=4$, $m = 25$, $P_n(m) = 0,3\%$; при $k = 30$, $m = 6$, $P_n(m) = 0,3\%$).

2. Мінімальний розмір тесту $-m=15$ завдань при $k=7$ альтернативних відповідей, одна з яких вірна.

3. Оптимальний розмір тесту $-m \sim 25$ завдань. Кількість альтернативних відповідей, одна з яких вірна, повинна бути не менше $k > 4$.

Література:

Шмалей С. Технології навчання та психічне здоров'я / Науковий світ № 3, березень 2007. С. 20 -21

1. Кудрявцев В. А., Демидович Б.П. Краткий курс высшей математики 6-е изд.,-М : Наука. Главная редакция физико-математической литературы 1986. — 576 с С. 509.

2. Тестологія / <http://ukma.kiev.ua/ua/vstup/a_2006/testolog/testologia.doc>

3. Фрай Т Теория вероятности для инженеров / Перевод с англ, и редакция А.Я.Хинчина (THORNTON C.FRY PROBABILITY AND ENGINEERING USES. NEW YORK D. VAN NOSTRAND COMPANY, Inc. 1928). ОН ТИ Государственное технико -теоретическое издательство. - М., Л., 1934. - с. 393, 348-361.

*п О. ТАДЕЄВ,
кандидат фізико-математичних наук, професор.
Н. М. МІСЬКОВА,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука*

КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК КЛЮЧ ДО ОНОВЛЕННЯ ЗМІСТУ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ ТА ПОКРАЩЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Анотація

Стаття присвячена проблемам удосконалення процесу навчання учнів початкових класів математики, зокрема, врахування компетентісного підходу в початковій освіті та при підготовці вчителів початкових класів

Ключові слова: зміст початкової математичної освіти, компетентісний підхід в освіті, професійна компетентність вчителя початкових класів.

Аннотация

Статья посвящена проблемам усовершенствования процесса обучения учеников начальных классов математики, в частности, учение компетентного подхода в начальном образовании и во время подготовки учителей начальных классов.

Ключевые слова: содержание начального математического образования, компетентный подход в образовании, профессиональная компетентность учителя начальных классов.

Annotation

The article is devoted to a problem of the perfection of the instructional process of the children of elementary classroom of mathematics, in particular, to compute competency of elementary education and preparation teaches of elementary classroom.

Key words: point elementary mathematics education, competency of elementary education, profession competency teache of elementary classroom.

Становлення незалежної демократичної держави Україна, інтеграція її в європейське та світове співтовариство, вимагає кардинальних змін у різних галузях суспільного життя, і першочергово - в освітній галузі.

Нові стратегічні цілі освітньої діяльності потребують безумовної реорганізації технологій навчально-виховного процесу.

Підвищення якості математичної освіти є однією з актуальних проблем не тільки для України, але й для всієї світової спільноти. Одним з ефективних шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація освіти на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження.

Акцентування сучасної освіти на розвитку ключових компетентностей є однією з освітніх вимог впливових міжнародних організацій: ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Ради Європи, Організації європейського співробітництва та розвитку, Міжнародного департаменту стандартів тощо. Необхідність освоєння компетентнісного підходу вітчизняною освітньою системою пояснюється європейським вибором України, що позначається на її прагненні подолати бар'єри у вітчизняній і європейській освітніх системах, наблизитись до продуктивних надбань різних країн у цій галузі.

Реформування початкової математичної освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні роки в європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетентності сприяє особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу. Саме тому важливим є усвідомлення поняття компетентності в суспільстві, що базується на знаннях. Важливо розуміти яких саме компетентностей необхідно навчати і як, що має бути результатом навчання.

Одним зі шляхів оновлення змісту математичної освіти й узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на на-

буття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження [3].

Беззаперечно важливими є знання, вміння та навички, котрі модель набуває та виробляє в процесі навчання в школі. Поряд із цим сьогодні актуальності набуває поняття компетентностей, що пов'язано з багатьма чинниками, оскільки саме компетентності, на думку багатьох зарубіжних експертів, є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність учня, випускника до життя, його подальшого розвитку й активної участі в житті суспільства. Так, прикладом ключових компетентностей можуть бути: здатність співпрацювати та працювати в команді, розв'язувати конфлікти, застосовувати інформаційні та комунікаційні технології, творчість і винахідливість, здатність застосувати знання й технології тощо. З цих позицій проходить безліч дискусій як на міжнародному, так і на національному рівні різних країн. Компетентнісно орієнтований підхід до формування змісту освіти став новим концептуальним орієнтиром шкіл зарубіжжя.

Оновлення змісту математичної освіти шляхом впровадження компетентнісного підходу названо однією з пріоритетних галузей реформування освіти в Україні.

Компетентнісний підхід у визначенні цілей та змісту загальної освіти не є зовсім новим для вітчизняної школи. Орієнтація на засвоєння умінь, способів діяльності та узагальнених способів діяльності є провідною в роботах С.У.Гончаренко, О.К.Дусавицького, В.Р.Ільченко, Г.С.Костюка, В.Ф.Паламарчук, О.Я.Савченко та їх послідовників.

У науковій літературі існує чимало праць, де розглядається питання удосконалення процесу навчання дітей елементам математики (О.Г.Брежнєва, Т.І.Єрофєєва, Г.М.Леушина, З.Є.Лебедєва, Т.В.Тарунтаєва, К.Й.Щербакова, О.О.Фунтікова та ін.).

Деякі аспекти формування та розвитку логіко-математичних уявлень та умінь вивчалися Н.І.Баглаєвою, З.О.Михайловою, А.А.Столяром, Р.Ф.Соболевським та ін. В працях Н.І.Баглаєвої визначений комплекс умінь, що характеризує логіко-математичну компетентність учнів, виділені деякі прийоми розвитку у дітей узагальнених способів розв'язання математичних завдань, засоби побудови ними своєї пізнавальної діяльності.

обізнаність учителя або комплекс знань і умінь, необхідних для здійснен-

ня професійної діяльності, при цьому зазначається в якості провідних педагогічних умінь - аналітичні (Конаржевський Ю., Спірін Л.), або сукупність певних психологічних якостей, що впливають на результативність цієї діяльності (Маркова А., Мітіна Л. та ін.). Педагогічна компетентність аналізується з точки зору взаємодії професійної та загальної культури (Браже Т., Гриньова В., Ісаєв І.), професійних знань і значущих особистісних якостей (Вершловський С. та ін.). Значна кількість дослідників пов'язують професійну компетентність з педагогічною майстерністю і творчістю. Педагогічна майстерність розглядається як комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень здійснення педагогічної діяльності (Зязюн І., Кузьміна Н., Нікандров М., Сластьонін В.). Проблеми педагогічної творчості, її співвідношення з поняттям «педагогічна майстерність», пов'язані з розвитком творчих здібностей учителя, аналізуються в працях Загвязинського В, Кулюткіна Ю., Поташника М., Сисоєвої С та ін.

Метою статті є проблема введення на сучасному етапі компетентнісного підходу у зміст початкової математичної освіти та при підготовці вчителів початкових класів.

Науково обґрунтована мета компетентнісно спрямованої математичної освіти служить важливим орієнтиром у визначенні змістових, технологічних, виховних домінант розвитку школи, відповідає потребам демократичного суспільства, суб'єктам навчально-виховного процесу, відображає значущі для них проблеми. На нових методологічних засадах визначено основні завдання дванадцятирічної школи, зокрема: становлення в учнів цілісного наукового світогляду, загальнонаукової, загальнокультурної, технологічної, комунікативної і соціальної компетентності на основі засвоєння системи знань про природу, людину, суспільство, культуру, виробництво, оволодіння засобами пізнавальної і практичної діяльності.

Особливу роль відводять початковій школі в питанні формування у школярів ключових компетентностей, навчально-пізнавальної компетентності зокрема. Центральним, якісним надбанням та результатом розвитку молодшого школяра є вміння вчитися. Завдання початкової освіти, пов'язані з формуванням предметних знань, умінь та навичок, зокрема, і з математики, грають при такому підході роль засобів у досягненні провідних цілей початкової освіти — вироблен-

ня у школярів бажання і вміння вчитися самостійно, бути компетентними в сфері навчально-пізнавальної діяльності. По суті, без уживання терміна, йдеться про формування у молодшого школяра навчально-пізнавальної компетентності як найактуальнішої у цьому віці.

Апробація змісту початкової математичної освіти визначила його педагогічну і методичну відповідність новим завданням школи, і водночас посилення практичної спрямованості навчання, залучення особистого досвіду школярів, оволодіння уміннями застосовувати знання в нових ситуаціях тощо. Розв'язання цих завдань зумовило доопрацювання змісту на засадах компетентнісного підходу, який передбачає особистісно-діяльнісний вимір результатів навчання кожного учня, що підвищує його зацікавленість і відповідальність [4].

Відповідно до цього змінюється процес контролю і оцінювання результатів навчальної діяльності школярів. Результати компетентнісного підходу виявляються у компетенціях і компетентностях.

Освітня компетенція є сукупністю взаємозв'язаних смислових орієнтацій, знань, умінь, навичок і досвіду діяльності учня відносно певного кола об'єктів реальної дійсності, необхідних для здійснення особистісно і соціально значущої продуктивної діяльності. Компетенція - це суспільна норма, вимога, яка сама по собі не є характеристикою індивіда. Нею вона стає у процесі засвоєння і рефлексії учня, перетворюючись у компетентність.

Компетентність - складне особистісне утворення, що інтегрує відповідно до вимог певної діяльності знання, уміння, навички, особистий досвід її виконання, ставлення до процесу і результату, вона створює передумови для активних самостійних дій. Отже, компетентність не зводиться тільки до знань, окремих умінь і навичок, а належить до сфери складних умінь і якостей особистості.

Із врахуванням світового досвіду і потреб розвитку української школи у вітчизняній педагогіці визнано три види компетентностей, які характеризують результати навчання на засадах компетентнісного підходу: ключові, міжпредметні і предметні.

До ключових компетентностей належать: уміння вчитися, соціально-трудова, загальнокультурна, інформаційно-комунікативна, здоров'язбережувальна, соціальна. Ключові компетентності є наскрізними інтегрованими утвореннями, які формуються засобами всіх предметів, у взаємозв'язку урочної і позаурочної роботи, у взаємодії з соціумом.

Міжпредметні компетентності формуються у взаємозв'язку змісту і методик предметів однієї чи різних освітніх галузей.

Предметні компетентності забезпечуються засобами одного предмета, їх зміст і структура чітко відповідають певним елементам навчального змісту. Предметні компетентності молодших школярів визначаються на основі вимог до навчальних досягнень учнів, які вказано у програмах кожного предмета.

Зміст початкового курсу математики, який будується за змістовими лініями, визначеними Державним стандартом початкової загальної освіти має такий вигляд:

- властивості та відношення предметів, лічба;
- числа і дії над ними;
- числові та буквені вирази;
- рівняння і нерівності;
- геометричні фігури та їх властивості, геометричні тіла;
- вимірювання геометричних величин та обчислення їх значень;
- величини та одиниці вимірювання величин.

Метою навчання математики в початковій школі є оволодіння кожним учнем системою математичних знань і засвоєння на цій основі умінь і навичок, щоб він: 1) науково правильно розумів своєрідність відображення математикою найпростіших законів про кількісні відношення і просторові форми в природі, суспільстві та на виробництві і мав чітке уявлення про історію, походження і розвиток цих знань; 2) розумів сутність елементарних методів наукових досліджень і доказів, які застосовуються в математиці, міг будувати математичні моделі найбільш важливих практичних задач і вирішувати їх; 3) мав достатню математичну підготовку для вивчення інших навчальних предметів [1].

Сучасний етап розвитку освіти обумовлений нагальною необхідністю пошуку способів і засобів підвищення якості професійної праці педагогів, показником якого є професійна компетентність, яка дозволяє вчителю кваліфіковано розв'язувати педагогічні проблеми.

Професійна компетентність - необхідна умова успішної діяльності педагога, об'єм знань, умінь, поєднання досвіду і особистісних якостей, тобто всіх тих потенційних можливостей, які важливі для досягнення високого результату в його професії.

Виходячи з того, що поняття «педагогічна творчість», «педагогічна

майстерність» і «професійно-педагогічна компетентність» між собою тісно взаємопов'язані, педагогічну компетентність можна визначити як явище, що інтегрує професійні теоретичні знання, практичні вміння, апробовані в досвіді, і професійно значущі особистісні якості.

Професійна компетентність фахівця - це здатність та готовність виконувати особисту професійну діяльність [2]. У структурі професійно-педагогічної компетентності виділяють наступні елементи:

1. Спеціальна і професійна компетентність у сфері дисципліни, яка викладається.
2. Методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок в учнів.
3. Соціально-психологічна компетентність в сфері процесів спілкування.
4. Аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств та недоліків своєї діяльності і особистості [5].

Безпосередньо до професійної компетентності педагога включаються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога як змістові блоки, які в свою чергу підрозділяються на: професійні знання, педагогічні уміння, професійні психологічні позиції, психологічні якості, психологічні новоутворення. Таким чином, в цілому професійна компетентність вчителя початкових класів представлена як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних умінь і значимих особистісних властивостей, які обумовлюють готовність до актуального виконання педагогічної діяльності.

Якість вищої математичної освіти визначається сукупністю показників, які характеризують різні аспекти навчальної діяльності освітньої установи: зміст освіти, форми й методи навчання, матеріально-технічна база, кадровий склад, тощо, та забезпечують розвиток компетенції тих, хто навчається .

Викладач методичних дисциплін, добираючи діагностичні завдання, які передбачають вивчення рівня сформованості компетентності майбутнього вчителя з методики викладання освітньої галузі «Математика» в початковій школі, має враховувати, що оновлення змісту методико-математичної підготовки на засадах компетентнісного підходу спрямовується на чітке структурування вимог до навчальних досягнень студентів (наприклад: знає, усвідомлює, визначає, розуміє,

застосовує, володіє та ін.).

Розрізняються два типи навчальних результатів:

- компетентність щодо оволодіння загальними питаннями методики (здатність до визначення цілей, аналізу, синтезу, планування, моделювання, тощо);
- компетентність, яка безпосередньо відповідає предметові, тобто передбачає опанування майбутнім учителем спеціальних методичних вмінь і навичок.

Загальнометодична компетентність визначається за сукупністю таких критеріїв.

Студент знає й усвідомлює:

- нові цілі засвоєння учнями освітньої галузі «Математика» в контексті модернізації початкової освіти;
- зміст та особливості побудови початкового курсу математики відповідно до вимог Державного стандарту освітньої галузі «Математика»;
- основні умови організації навчально-виховного процесу під час навчання математики;
- специфіку виховної роботи на уроках та в позаурочній діяльності.

Студент обізнаний:

- з основними вимогами до математичної підготовки учнів за роками навчання;
- загальними вимогами до усного і писемного математичного мовлення та критеріями оцінювання знань, умінь і навичок учнів;
- особливостями календарно-тематичного планування;
- основними засобами, формами і методами навчання математики;
- загальними особливостями використання сучасних навчальних технологій на уроках математики;
- передовим педагогічним досвідом учителів-практиків з проблем організації сучасного уроку математики.

Студент здатний:

- формулювати освітні цілі з предмета, досягати й оптимально переосмислювати їх під час навчання;
- аналізувати основний методичний апарат підручників та розширювати його завданнями, спрямованими на розвиток логічного

мислення, у тестовій формі, диференційованих, на вибір і самооцінку тощо;

- аналізувати методичні посібники з метою виявлення їх доцільності та відповідності рівневі засвоєння обов'язкових знань та вмінь учнів;

- здійснювати розвиток розумових здібностей молодших школярів на уроках та в позаурочній діяльності;

- оцінювати результати діяльності учнів згідно з критеріями навчальних досягнень учнів початкової школи.

Студент володіє загальними практичними вміннями і навичками:

- моделювати уроки та позакласні заходи з математики, продуктивно і нестандартно організовувати процес навчання, виховання і розвитку з метою забезпечення реалізації вимог Державного стандарту освітньої галузі «Математика»; обговорювати, давати оцінку і самооцінку проведених занять;

- організовувати власну самостійну дослідницьку діяльність;

- ознайомити учнів з основними математичними поняттями, законами, властивостями і способами дій, що вивчаються в початковому курсі математики, навчити молодших школярів використовувати їх на практиці;

- формувати систему математичних знань, умінь і навичок відповідно до результатів навчання за змістовими лініями Державного стандарту (у програмі курсу «Методика викладання математики в початковій школі» конкретно зазначаються результати навчання учнів за змістовими лініями Державного стандарту та відповідно до цього зміст методичних умінь учителя) [1].

Після визначеності компетентності вчителя у процесі виконання дидактико-методичної виробничої функції, складаються діагностично практичні зорієнтовані завдання. Зважаючи, що студент— майбутній учитель початкової школи — має можливість залучатися до розв'язання подібних завдань: після завершення вивчення курсу «Методика викладання математики в початковій школі» та безпосередньо на етапі Державної атестації. Через різноманітну участь у створенні діагностичного інструментарію кожний навчальний заклад може впливати на організацію моніторингу якості навчальних результатів, виявляти недоліки в процесі професійної підготовки та прогнозувати шляхи їх подолання.

Однак, процес професійної підготовки на засадах компетентні-

сного підходу потребує негайного вирішення зазначених проблем, оскільки це дасть змогу вчителю відповідати вимогам своєї професії і в майбутньому забезпечить його педагогічну майстерність. У майстерності вчителя відображено його бажання, прагнення та вміння збагачуватися новою інформацією, знаннями та продуктивно їх застосовувати для досягнення успіху. Звичайно, стрижнем педагогічної діяльності вчителя є його компетентність, яка передбачає продуктивну орієнтацію в мінливих умовах і успішну здатність діяти згідно з новими вимогами життя й суспільства. Компетентність не означає відсутність труднощів, причин для яких у вчителя дуже багато. Однак, справжніх професіоналів вони активізують, мобілізують, спонукаючи до пошуку шляхів їх самостійного подолання. Для такої категорії вчителів труднощі - найбільший стимулятор інтелектуальної активності та творчих ініціатив.

Таким чином, соціально-економічні й політичні зміни в суспільстві, зміцнення державності України, входження її в цивілізоване світове співтовариство неможливі без структурної реформи національної системи вищої освіти, спрямованої на забезпечення мобільності, працевлаштування та конкурентоспроможності фахівців з вищої освіти.

Однією із передумов входження України до єдиної Європейської зони вищої освіти є реалізація системою вищої освіти України ідей Болонського процесу, зокрема, компетентнісного підходу в освіті.

Література:

1. *Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова освіта. - №2 (338). — 2006. — С. 32.*
2. *Єрмаков І. Г. Феномен компетентнісно спрямованої освіти / Крок за кроком до життєвої компетентності та успіху. - К.: Лат і К, 2003. — С. 6-8.*
3. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / за ред. О. В. Овчарук. - К. : К. І. С., 2004. -112 с.*
4. *Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. метод, рекомен. /Н. М. Бібік, О. Я. Савченко, Т. М. Байдара, М. С. Вашуленко та ін. — К. : Почат, шк., 2002. — 128 с.*
5. *Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції// Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство. — К.: Контекст, 2000. - С. 37-40.*

Юрій ТАДЕЄВ,
*к.е.н, доцент кафедри
економічної кібернетики НАУ*

**ЕЛЕМЕНТИ МОДЕЛЮВАННЯ СТАЛОГО РОЗВИТКУ
ЕКОЛОГО-ЕКОНОМІЧНИХ СИСТЕМ
У КУРСІ «ЕКОНОМІЧНА КІБЕРНЕТИКА»**

Анотація

В статті аналізується навчальна дисципліна «Економічна кібернетика» з точки зору викладання за європейською кредитно-трансферною системою. Виділено 8 модулів цієї дисципліни та запропоновано ввести до традиційного змісту навчальні дисципліни елементи моделювання еколого-економічних систем в умовах сталого розвитку.

Ключові слова: економічна кібернетика, кредитно-трансфертна система, моделювання еколого-економічних систем.

Аннотация

В статье анализируется учебный предмет «Экономическая кибернетика» сточки зрения преподавания согласно европейской кредитно трансферной системе. Выделяется 8 модулей этого предмета и предлагается ввести к традиционному содержанию курса элементы моделирования эколого-экономических систем в условиях устойчивого развития.

Ключевые слова: экономическая кибернетика, кредитно-трансфертная система, моделирование эколого-экономических систем.

Annotation

The article is devoted to analysis of «Economical cybernetics» subject from the point of view of teaching according to European transfer system. Eight modules of this subject have been determined and also the author proposes to introduce the elements of modeling ecological economical systems in conditions of sustainable development to the traditional education content of the subject.

Key words: economical cybernetics, transfer credit system, modeling of ecological economical systems.

XX століття характеризується різким підняттям рівня споживання усіх ресурсів (енергетичних, мінеральних, водних, біологічних). Відбулось значне забруднення навколишнього середовища та руйнування природних екосистем на більшості території планети. Поступово бажання будь-що підкорити природу змінилось станом тривожного очікування того, що чекає на світ у недалекому майбутньому. Людство було змушене задіяти весь свій інтелектуальний потенціал для виходу із цього скрутного становища, результатом цього стала концепція переходу на сталий розвиток (sustainable development), при якому науково-технічний прогрес поєднується зі збереженням навколишнього середовища.

2005 рік був проголошений ООН початком десятиріччя освіти для сталого розвитку, що підкреслило виняткову важливість основних положень концепції переходу на сталий розвиток для формування нового бачення проблем раціонального природокористування та охорони навколишнього середовища [1].

Середина XX століття відзначається також появою нових наукових напрямків, таких як теорія систем, кібернетика та дослідження операцій їх характерною особливістю є міждисциплінарний характер. Появу кібернетики пов'язують з ім'ям американського математика Норберта Вінера, який визначив кібернетику як науку про зв'язок і управління у живих організмах і машинах. Кібернетика має велике синтетичне значення, тобто ця наука інтегрально об'єднує знання отримані іншими науками. Методи і ідеї кібернетики широко використовуються у народному господарстві. Цей напрямок досліджень виділився в крему дисципліну - економічну кібернетику.

На теперішній час, «Економічна кібернетика» є однією з найцікавіших та найпрестижніших спеціальностей економічного спрямування за яким ведеться підготовка бакалаврів та магістрів у Національному авіаційному університеті.

Навчальна дисципліна «Економічна кібернетика» вивчається у 4-му та 5-му семестрах. Відповідно до робочого начального плану передбачено 106 годин лекцій, 82 - практичних занять, 172 самостійної роботи, виконання домашнього завдання та курсової роботи.

Тематичний план наведений у наступній таблиці:

№ пор.	Назва теми	Обсяг навчальних занять і год.)			
		усього	лекції	практичні	СРС
1	2	3	4	5	6
4 семестр					
Модуль №1 „Основний понятійний апарат економічної кібернетики ”					
1.1	Поняття системи та системного підходу	6	2	2	2
1.2	Поняття складної системи. Класифікація систем. Формалізація поведінки систем	8	2	2	4
1.3	Поняття ізоморфного та гомоморфного відображення. Модель	8	2	2	4
1.4	Математичне моделювання. Класифікація моделей. Методика моделювання	10	4	2	4
1.5	Поняття системи управління. Види зв'язків в системах управління	8	4	2	2
1.6	Види управління. Принципи і закони управління	10	4	2	4
1.7	Поняття інформації.	10	4	2	4
1.8	Особливості економічної інформації	6	2	2	2
1.9	Модульна контрольна робота №1	4	-	2	2
Усього за модулем №1		70	24	18	28
Модуль №2 „Аналіз економічної системи ”					
2.1	Загальна характеристика економічної системи. Економічна система як об'єкт управління	12	4	2	6
2.2	Основні принципи аналізу і синтезу моделей економічних систем. Методи декомпозиційного аналізу	10	4	2	4
2.3	Процедура аналізу економічної системи.	14	6	4	4
2.4	Системний підхід та аналіз виробничої системи	10	4	2	4
2.5	Моделі і методи аналізу економічної динаміки. Метод системної динаміки. Економетричний та імітаційний підходи до аналізу економічних систем	18	6	4	8
2.6	Модульна контрольна робота №2	4	-	2	2
Усього за модулем №2		68	24	16	28
Модуль №3 Синтез економічної системи ”					
3.1	Методологія синтезу економічної системи	12	6	2	4
3.2	Моделі і методи синтезу структури системи управління	8	4	2	2
3.3	Система регулювання діяльності підрозділів.	8	4	2	2
3.4	Моделювання взаємодії системи із зовнішнім середовищем	10	4	2	4
3.5	Прийняття рішень в життєздатній системі	14	6	4	4
3.6	Домашнє завдання	-	-	-	8
3.7	Модульна контрольна робота №3	4	-	2	2
Усього за модулем №3		64	28	14	26
Усього за 4 семестр		202	72	48	82

5 семестр					
Модуль №4 „ Основні підходи до оптимізаціїекономічних систем ”					
4.1	Класифікація задач оптимізації економічних систем. Методика розв'язування задач оптимізації	16	4	2	10
4.2	Загальна задача оптимізації. Загальний принцип розв'язування. Принцип Парето. Умови глобального оптимуму	20	4	4	12
4.3	Постановка задачі оптимального управління. Оптимізація стану систем в статичних оптимізаційних моделях	22	4	4	10
4.4	Умови другого порядку для класичної задачі на умовний оптимум	24	6	6	12
4.5	Модульна контрольна робота №4	4	-	2	2
Усього за модулем №4		82	18	18	46
Модуль №5 „ Задачі багатокритеріальної та багаторівневої оптимізації. Моделі і методи оптимізації процесів в економіці”					
5.1	Методи розв'язання багатокритеріальних задач.	12	2	2	8
5.2	Розв'язування задач багаторівневої оптимізації.	14	2	2	10
5.3	Критерії оптимальності. Моделі і методи оптимізації функцій і поведінки економічних систем	20	6	6	8
5.4	Принцип максимуму Понтрягіна і його економічні додатки	12	2	2	8
5.5	Методи аналізу слабо структурованих проблем. Кількісні методи системного аналізу	14	4	2	8
5.6	Модульна контрольна робота №5	4	.	2	2
Усього за модулем 5		76	16	16	44
Модуль №6 „Курсова робота					
6.1	Курсова робота	36	-	-	36
Усього за модулем 6		36			36
Усього за 5 семестр		158	34	34	90
Усього за навчальною дисципліною		360	106	82	172

Пропонується ввести до традиційного змісту економічної кібернетики, основним інструментом якої є економіко-математичне моделювання, елементи моделювання еколого-економічних систем в умовах сталого розвитку.

Зокрема, при ознайомленні студентів із моделлю Леонтьєва (міжгалузевий баланс) варто зазначити, що згодом дана модель була вдосконалена, і стала балансувати не лише продукцію, а й забруднювачі. Така модель була побудована В. Леонтьєвим та Д. Фордом [2] і в матричному вигляді має вигляд [3]:

$$x^1 = A_{11}x^1 + A_{12}x^2 + y^1,$$

$$X^i = A_i(x^i + 4x^2 - y^2).$$

Перше рівняння системи відображає баланс розподілу виготовленої продукції $X^i = (x^i, X_2, \dots, x^m)$ на:

- споживання основним виробництвом $A_{ij}x^j$,
- споживання допоміжним виробництвом $A_{i2}x^2$,
- кінцеве споживання $Y = (Y_i, \dots, Y_m)$.

Друге рівняння відображає баланс забруднювачів: знищені забруднювачі $x = (x_1, x_2, \dots, x_m)$ та незнищені забруднювачі $Y = (Y_1, Y_2, \dots, Y_m)$ дорівнюють випущеним забруднювачам основним виробництвом $A_{21}x^1$ та допоміжним виробництвом $A_{22}x^2$. Вектор-колонка y^1 визначається ринковим попитом на продукцію, а вектор-колонка y^2 визначається відповідними санітарно-гігієнічними нормами.

Потрібно також загострити увагу на тому, що моделі Форрестера «Світ-1» та «Світ-2» [4], що на основі методів системної динаміки прогнозують розвиток світової системи, є одними із перших спроб моделювати поведінку складної соціо-еколого-економічної системи. Зауважимо, що дані моделі відносяться до класу імітаційних і саме завдяки йому імітаційне моделювання з використанням ЕОМ, як засіб дослідження складних еколого-економічних систем, набуло значного поширення у широкому колі спеціалістів достатньо поверхнево знайомих з математикою, але тих, хто чітко усвідомлює властивості об'єктів дослідження і факторів, що визначають їх динаміку. Дж. Форрестер математично довів необхідність зміни тенденцій розвитку людства в сторону зменшення і раціоналізації використання природних ресурсів та екологізації виробництва в масштабах планети.

Включення до змісту навчальної дисципліни «Економічна кібернетика» вище зазначених економіко-математичних моделей еколого-економічних систем сприятиме як кращому розумінню тих глобальних процесів, які відбуваються у XXI столітті, так і засвоєнню сучасного математичного інструментарію моделювання складних динамічних кібернетичних систем.

Література:

1. Миркин Б.М., Наумова Л. Г. Устойчивое развитие: вводный курс: Учеб, пособие. - М.: Университетская книга, 2006 -312 с.
2. Леонтьев В.В., Форд Д. Межотраслевой анализ влияния структуры экономики на окружающую среду // Экономика и математические методы. - 1972. -Т.8.-33.- С.370-400.
3. Ляшенко І. М. Економіко-математичні методи та моделі сталого розвитку -К.: Вища школа, 1999. - 236 с.
4. Дж. Форрестер. Мировая динамика. - М. Наука, 1978. - 168 с.

**ФОРМУВАННЯ ПОТРЕБИ У САМООСВІТІ
ФАХІВЦІВ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І ЗДОРОВ'Я ЛЮДИНИ
ПРИ ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІНИ «ПЕДАГОГІКА»
ЗА КРЕДИТНО-МОДУЛЬНОЮ СИСТЕМОЮ**

Анотація

У статті розкрито сутність та проаналізовано методи формування потреби у самоосвіті фахівців фізичного виховання та здоров'я людини.

Ключові слова: методи, самоосвіта, студенти

Аннотация

В статье раскрывается сущность и проанализированы методы формирования необходимости в самообразовании специалистов физического воспитания и здоровья человека.

Ключевые слова: методы, самообразование, студенты.

Annotation

in clause are opened and the meaning(importance) and factors is analysed which influence self-development of the students of a speciality «physical rehabilitation».

Key words: the factors, self-development, student.

Актуальність. У сучасній Україні створюється нова система вищої освіти, орієнтована на інтеграцію у єдиний освітній та інформаційний простір, забезпечення міжнародного визнання дипломів. Як наголошує Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI ст..) пріоритетним напрямком у реформуванні вищої освіти є «перехід до гнучкої, динамічної ступеневої системи підготовки фахівців, яка дасть змогу задовольняти потреби і можливості особистості у здобутті певного освітнього і кваліфікаційного рівнів» [1, с.33].

Відмінною особливістю вищої освіти, перш за все є наукова завершеність ряду дисциплін, які визначають певну спеціальність і задовольняють вимоги професійної діяльності. Підготовка майбутніх

спеціалістів з багатьох дисциплін дається у обсязі, який повністю вичерпує зміст дисципліни і дозволяє приступити до практичної роботи, розвиваючи та вдосконалюючи свої знання. Зрозуміло, що абсолютної завершеності освіти фахівця галузі фізичного виховання і здоров'я людини бути не може, оскільки наукова і практична діяльність безмежні у своєму розвитку і вдосконаленні. Не можна ігнорувати той факт, що в час інформаційних технологій, фахівці галузі фізичного виховання і здоров'я людини зустрічаються з лавинним потоком інформації, яка впливає на них через публікації, засоби масової інформації та всесвітню мережу Інтернет. Проблема безперервної освіти, а звідси і наступності різних систем і ступенів освіти переходить із теоретичної у практичну площину: як людині протягом життя у будь який відрізок часу отримати вільний доступ до необхідних знань, отримати консультацію, підвищити власну кваліфікацію. Цей процес супроводжується суттєвими змінами у педагогічній теорії та практиці навчально-виховного процесу вищого навчального закладу, адже тепер недостатнім є орієнтуватися на передачу і засвоєння досвіду, накопиченого людством. Педагоги вищих освітніх закладів повинні навчати фахівців у галузі фізичного виховання та здоров'я людини самостійно здобувати знання, вміти працювати з інформацією, аналізувати її, бачити і вирішувати проблеми самостійно і творчо, тобто, сформувати стійку потребу у самоосвіті та самовдосконаленні. Отже реформування системи педагогічної освіти вимагає від фахівця з фізичного виховання і здоров'я людини вибору стратегії безперервної освіти на основі саморозвитку, невід'ємною складовою якого є самоосвіта.

Об'єкт дослідження: формування потреби у самоосвіті фахівців фізичного виховання та здоров'я людини при вивченні дисципліни «педагогіка» за кредитно-модульною системою.

Предмет дослідження: самостійна робота як метод формування потреби у самоосвіті фахівців фізичного виховання та здоров'я людини.

Метою нашого дослідження було з'ясувати шляхи подолання суперечності міжтрадиційною підготовкою майбутнього фахівця з фізичного виховання і здоров'я людини до професійної діяльності та новими вимогами суспільства до випускників навчальних закладів щодо її реалізації на практиці.

З метою подолання цієї суперечності нами було сформульовано такі **завдання дослідження**:

1) визначити зв'язок між самоосвітою фахівця та самостійною роботою студента;

2) розробити методику формування у студентів спеціальності фізичне виховання та здоров'я людини стійкої потреби у самоосвіті.

Для вирішення завдань дослідження використано комплекс теоретичних **методів**: аналіз, синтез, узагальнення та ін.

Результати дослідження та їх обговорення.

З метою подолання вищезначеної суперечності ми проаналізували сутнісну характеристику названих понять та взаємозв'язок між ними. Проведений у дослідженні аналіз показав, що принципова відмінність між самоосвітою та самостійною роботою полягає в тому, що в ході самоосвітньої діяльності особистість виступає суб'єктом своєї діяльності щодо досягнення самостійно визначених цілей, які і складають головний мотив самоосвітньої діяльності. На відміну від неї в ході ж самостійної роботи цілі перед особистістю ставить керівник.

Отже, самостійна робота при зацікавленому ставленні до неї тих, хто навчається, переростає в їхню самоосвітню діяльність. Це відбувається, коли студенти повною мірою засвоїли цілі самостійної роботи, за власним бажанням домагаються того, щоб їх досягти. Як тільки мета самостійної роботи перестає бути особистою метою студента, відбувається зворотний перехід від самоосвіти до самостійної роботи. Шляхом таких взаємопереходів можна підвищувати рівень готовності особистості до професійної самоосвітньої діяльності, а одним з механізмів підготовки майбутніх учителів до самоосвітньої діяльності є оволодіння ними формами та методами навчальної самостійної роботи.

Засвоєння методів самостійної роботи студентами факультету здоров'я, фізичної культури і спорту Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені академіка Степана Дем'янчука під час вивчення дисципліни «Педагогіка» за кредитно-модульною системою сприяє більш чіткому орієнтуванню їх у методиці самоосвітньої діяльності, допомагає обрати найбільш раціональну її форму, розвивати здатність до самостійних дій, що є однією з особливостей вияву індивідуальності.

На методи навчання впливають джерела інформації, за допомогою яких відбувається засвоєння знань. Тому виникає потреба виділити для окремого розгляду методи самостійної навчальної діяльності як основи формування професійної самоосвіти.

Системне використання методів потребує їх класифікації - розподілу на відповідні групи та підгрупи, але у педагогіці немає єдиного підходу до класифікації методів самостійної навчальної діяльності через багатогранність даного поняття (А.К.Громцева, П.І.Підкасистий, В.К.Скнарта ін.).

Оскільки процес мислення, має таку ж структуру, як і практична діяльність (О.М.Леонтьєв), розглянемо класифікацію методів формування у майбутніх фахівців з фізичного виховання і здоров'я людини умінь самостійної навчальної діяльності на основі діяльнісного підходу. За цієї умови методи формування самостійної навчальної діяльності, з одного боку, виступають як способи самостійної діяльності, з іншого - як засоби її формування, а у перспективі - як засоби формування професійної самоосвітньої діяльності.

З метою досягнення завдань дослідження розглянемо самостійну навчальну діяльність як певний процес, що має такі елементи діяльності як: мотив діяльності, конкретні дії та операції, контроль та аналіз досягнутих результатів. Отже для того, щоб сформувати самостійну діяльність студентів спеціальності фізичне виховання і здоров'я людини при вивченні курсу «педагогіка» ми маємо використати три групи методів, відповідно до критеріїв якості їх застосування:

1) група методів стимулювання і мотивації самостійної навчальної діяльності, які забезпечують функції регулювання самостійної навчальної діяльності, пізнавальну, волюву, емоційну активізацію особистості, Ці методи, виходячи з наявності основних видів мотивів інтересу, обов'язку і самостимуляції самостійної навчальної діяльності включають методи формування пізнавального інтересу (пізнавальні ігри, аналіз життєвих ситуацій, аналіз впливу самостійної та самоосвітньої діяльності на формування особистості видатних людей, створення ситуації успіху у самостійній навчальній діяльності тощо); методи стимулювання та мотивації обов'язку та відповідальності у самостійній навчальній діяльності (пояснення суспільної значущості самостійної навчальної діяльності та самоосвіти, роз'яснення професійної та особистої значущості самостійної роботи та само-

освіти, пред'явлення вимог, стимулювання та гальмування у здійсненні самостійної навчальної діяльності та самоосвіти); методи самостимулювання та самовпливу (самокритика, наявність мети, самоінструкція, самопримус, самонаказ тощо).

2) група методів розвитку самостійної навчальної діяльності, яка забезпечує процес опосередковування особистістю її змісту. Ці методи в нашому дослідженні класифіковані за джерелом засвоєння та відтворення інформації і включають методи читання літератури, які сприяють розвитку всіх умінь і навичок роботи з науковою та навчальною літературою (методи формування культури читання та методи формування бібліотечно-бібліографічної культури; методи фіксації прочитаного, які сприяють глибшому осмисленню та запам'ятовуванню прочитаного на основі письмової фіксації, допускають наявність пасивних знань з подальшим перетворенням їх у активні; сприяють отриманню нової інформації та застосування її на практиці (план, мнемосхема, складання блок-схем, тез, конспектів, анотаций, узагальнюючого огляду літератури, доповідей, рецензування статей тощо) та методи практичної самостійної навчальної діяльності, які дозволяють виявляти загальні закономірності процесів, що вивчаються, фіксувати їх та висловлювати думку з приводу застосування у практиці роботи школи. Їх використовують, як правило, при вивченні тих тем, де необхідно закріпити вміння самостійної роботи на практиці та розвивати у студентів творче мислення (виконання практичних завдань, написання рефератів, вивчення та узагальнення передового досвіду вчителів, спостереження за різними сторонами діяльності школи як соціального інституту, участь у науково-дослідній роботі, написання курсових та дипломних проектів).

3) група методів контролю та самоконтролю самостійної навчальної діяльності, які забезпечують функцію контролю та самоконтролю в ході організації формування самостійної діяльності майбутніх фахівців фізичного виховання та здоров'я людини як основи професійної самоосвіти та поділяються на підгрупи на основі операцій отримання зворотного зв'язку в ході формування самостійної навчальної діяльності: методи усного контролю (індивідуальне опитування, фронтальне опитування, усні заліки, іспити, програмоване опитування), методи письмового контролю (контрольні письмові роботи, програмовані письмові роботи, відповіді на запитання крос-

вордів), методи лабораторного контролю (тестовий контроль, машинний контроль), методи самоконтролю (самоаналіз, самовипробування).

Методи стимулювання та мотивації, а також контролю та самоконтролю формування самоосвітньої діяльності зумовлені вибором методу розвитку самостійної навчальної діяльності на кожному з етапів підготовки майбутніх фахівців з фізичного виховання та здоров'я людини і вимагають практичного оволодіння ними за спеціальними методиками.

Висновок. Наявність та взаємозв'язок названих груп методів самостійної навчальної діяльності за кредитно-модульною системою забезпечує цілісний акт формування самоосвітньої діяльності фахівців фізичного виховання та здоров'я людини.

Література:

1. Держана національна програма «Освіта» (Україна XXI ст.). - К.: Райдуга, 1994.-61 с.
2. Дубасенюк А.А. Профессиональное становление педагога. - Житомир, 1993.
3. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. -М., 1989.-0.5-14,21-51.
4. Закон України «Про освіту» //Голос України. - 1996. - 25 квітня. - С. 1-3.

THE MAIN PECULIARITIES OF MODERN LANGUAGES' DEVELOPMENT IN THE EUROPEAN UNION COUNTRIES

Annotation

The article deals with the analysis of modern foreign languages' education peculiarities in the EU countries. The most important tendencies of school language education in these countries have been defined in this work.

Key words: foreign languages'education, global community, modern foreign languages, language learning, language teaching, language teacher, language teacher training, world languages

The study of modern languages' is a policy-oriented study, within the specific context of key policies of the European Union which include:

- the promotion of linguistic diversity (including in formal education systems) and in particular the encouragement of people to learn the less widely used and less taught languages;
- the objective that every citizen should be able to speak his/her mother tongue plus to other European Community Languages;
- improving the quality and quantity of foreign language learning and teaching.

The particular, it concerns the teaching of languages or foreign languages, as distinct from the teaching of the same languages as second languages. Thus, for example, the teaching of Danish to Greek emigrants in Denmark is not. Unless otherwise stated, this is understood to be the scope of expressions such as "language learning", "language teaching", "language teacher", "language teacher training". The focus is on European languages taught as foreign languages, and where other languages are referred to, such as non-European languages or regional and minority languages.

The national data of European Union countries (more than 32) prove

examples of good practice and innovation. The criteria used to define good practice and innovation were based on evidence that the practices concerned had been implemented in at least one case, and that they appeared to be leading, or to be capable of leading, to improvements in language learning and language teacher training. Particular attention was given to aspects identified in the remit provided by the European Commission:

- Tailoring of pedagogy to the needs of particular groups of language learners;
- Greater emphasis on communicative aspects of language learning;
- Introduction of intercultural dimensions;
- Bilingual and multilingual education approaches;
- Use of new technologies and of autonomous open or distance learning approaches in teacher training, as well as training in their use;
- Use of mentoring systems in teacher training, and the training of mentors who are not themselves teacher trainers;
- Increased focus of school-centred initial teacher training;
- Europeanisation and internationalisation of teacher training programmes;
- Improving the competence of teachers in the foreign language and culture they teach.

The countries of European Union, EEA Member States were participants of the Socrates, Erasmus, Lingua and Leonardo programmes which is reflected in the 32 detailed national reports. These reports dealt with content of language learning, language teacher training problems, different types of language education in European countries. It is obvious that different approaches can be taken into consideration teaching languages in pre-school education, languages in higher education and languages of further education and a life-long learning.

Modern languages' instructions underwent great changes for the last decades in European Union countries. Thanks to a number of technological advances - ease of travel over vast distances, telephone connections and the Internet - interacting with people from other countries has become common place for a great number of people. This unprecedented accessibility to other languages and cultures has created what is now universally referred to as the "global community" and is calling into question our concept of what is "foreign". Changing demographics

world wide have increased interaction among individuals who speak a variety of languages in a day-to-day basis, in the home community as well as in the workplace.

In this context, the term “foreign language” is a misnomer, and use of the term «foreign» to describe the field of second-language education fails to reflect the interconnectedness of the world's people, their languages and their cultures. The word «foreign» also denotes exclusion, isolation rather than a sense of acceptance, collaboration and community. Hence, the languages and cultures of the world beyond the European Union can no longer be considered “foreign”. This realization has caused educators, linguists in many countries to shift their thinking and, as the result, to adopt the term “world languages” and in this context knowledge of world languages will enable students to think and communicate globally in their future lives as citizens and workers.

This term more vividly represents the languages and people that make up our present multilingual and multicultural global community, but includes the study of classical languages and modern languages.

Today the most popular world languages are considered to be Chinese, English, Spanish, Hindi/Urdu, Arabic, Portuguese, Bengali, Japanese, Russian, German and French.

Literature:

1. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Council of Europe on publication in English and French. 2001; 260 p.*

2. Kelly M. and others. *The Training of Teachers of a Foreign Language: Development in Europe. Southampton, 2002. P. 1 -16.*

3. Sandrock Paul, Franklin John. *Language and languages - Study and teaching - United States. P. 4-30.*

Жаннета ТАЛАНОВА,
кандидат наук з державного управління, докторант,
Інститут вищої освіти Академії педагогічних наук України,
м. Київ

ФОРМУВАННЯ МОДЕЛІ 6-го (НАЙВИЩОГО) РІВНЯ ОСВІТИ В УКРАЇНІ: БАЛАНС ТРАДИЦІЙ ТА ІННОВАЦІЙ

Анотація

Формування моделі 6-го (найвищого) рівня освіти в Україні: баланс традицій та інновацій.

У статті аналізується глобальний, регіональний і національний контексти трансформації вищої школи, формування її найвищого (докторського) рівня в Україні. Аргументується, що запровадження третього циклу вітчизняної вищої освіти (за Болонською термінологією), або 6-го освітнього рівня (за визначенням МСКО), є доволі радикальним євроінтеграційним перетворенням, яке потребує врахування національного досвіду організації і функціонування освітньо-наукової сфери, а відтак збереження виправданих традицій та імплементації випробуваних інновацій. Відповідний перехідний період може відбуватися за двома моделями (сценаріями) - двоетапною докторською освітою або розмежуванням підготовки (кваліфікації) докторів філософії і докторів наук відповідно між освітньою та науковою сферами.

Ключові слова: Болонський процес, доктор наук, доктор філософії, інновації, Лісабонська стратегія, Міжнародна стандартна класифікація освіти, модель, найвищий освітній рівень, традиції, третій цикл вищої освіти.

Аннотация

Формирование модели 6-го (наивысшего) уровня образования в Украине: баланс традиций и инноваций.

В статье анализируется глобальный, региональный и национальный контексты трансформации высшей школы, формирования её наивысшего (докторского) уровня в Украине. Аргументируется, что внедрение третьего цикла отечественного высшего образова-

ния (по Болонской терминологии), или 6-го образовательного уровня (по определению МСКО), есть достаточно радикальным евроинтеграционным преобразованием, которое требует учёта национального опыта организации и функционирования образовательно-научной сферы, а следовательно сохранения оправданных традиций и имплементации апробированных инноваций. Соответствующий переходный период может происходить согласно двум моделям (сценариям) - двухэтапному докторскому образованию или размежеванию подготовки (квалификации) докторов философии и докторов наук соответственно между образовательной и научной сферами.

Ключевые слова: Болонский процесс, доктор наук, доктор философии, инновации, Лиссабонская стратегия, Международная стандартная классификация образования, модель, наивысший образовательный уровень, традиции, третий цикл высшего образования.

Annotation

Forming of the 6th (highest) education level model in Ukraine: Balance of the traditions and innovations.

Global, regional and national contexts of higher school transformation, it's the highest (doctoral) level forming in Ukraine have been analyzed in the article. It is argued that implementation of the third cycle of domestic higher education (in frame of Bologna terminology), or thee¹ education level (byISCED definition), is sufficiently radical Eurointegration transformation, which requires taking into account national experience of the educational and scientific sphere organization and functioning, and so remaining of justified traditions and implementing of approved innovations. Appropriate transition can occur according to the two models (scenarios) - two-stage doctoral education or delimitation of education (qualification) of Doctor of Philosophy and Doctor of Science between educational and scientific spheres accordingly.

Key words: Bologna process, Doctor of Philosophy, Doctor of Science, innovations, International Standard Classification of Education, Lisbon strategy, model, the highest education level, the third cycle of higher education, traditions.

Сьогодні доводиться констатувати, що в освітній сфері України де-юре [5; 6] відсутній 6-й (найвищий) рівень освіти за Міжнародною

стандартною класифікацією освіти (МСКО) [27], а де-факто скоріше існують його окремі фрагменти, які не становлять цілісної утворення [8; 15; 17; 18], тим більше гармонізованого з міжнародними вимогами щодо побудови до 2010 р. європейських просторів вищої освіти та досліджень [23; 25; 28]. Така обставина спричиняє очну і заочну дискусії з цього питання [1-3; 7; 11; 13-21], що зумовлює необхідність наводити аргументи щодо формування оптимальної моделі найвищого освітнього рівня у вітчизняній освіті. Саме на це спрямована дана стаття.

Увага до найвищого освітнього рівня підвищилася в Європі та Україні на початку цього століття у зв'язку з розгортанням Болонського процесу, метою якого є побудова європейського простору вищої освіти (ЄПВО), а також з прийняттям у 2003 р. у Берліні на черговій конференції міністрів, відповідальних за вищу школу, трициклової моделі вищої освіти [23; 28]. Цей інтерес стимулює і сформована у 2000 р. Лісабонська стратегія щодо створення в ті самі строки європейського дослідницького простору (ЄДП) та визнання вирішальної відповідальності в цьому вищої школи [25]. Зокрема, на Берлінській конференції Болонський процес був збагачений додатковою лінією дій під назвою „Європейський простір вищої освіти і Європейський дослідницький простір - дві основи базованого на знаннях суспільства”, що підкреслила ключову роль докторських програм і дослідницької підготовки в такому контексті [23]. По суті на зустрічі міністрів було констатовано необхідність „посилення зв'язків між ЄПВО і ЄДП” та „важливості досліджень як інтегральної частини вищої освіти в Європі”, а відтак включення „докторського рівня як третього циклу в Болонський процес”. Також наголошено на важливості „досліджень і дослідницької підготовки ... у підтриманні та вдосконаленні якості ... піднесенні конкурентоспроможності європейської вищої освіти”. Отже, за цих умов дослідницька підготовка становить основну місію університетів Європи” [там само].

На Болонському семінарі „Докторські програми для Європейського суспільства знань”, що відбувся в Страсбурзі у 2005 р., крім „досліджень” (*англ.* - research) і докторських програм (*англ.* - doctoral programmes), „дослідницької підготовки” (*англ.* - research training) і „докторського навчання” (*англ.* - doctoral studies), наголошено ще на одному пріоритеті - „розвитку дослідницької кар'єри” (*англ.* -

research career development). Тобто поряд з „докторським рівнем” (*англ.* - doctoral level) зроблено також акцент на „післядокторському рівні” (*англ.* - postdoctoral level) [23]. Це має важливе методологічне значення з огляду на безперервну освіту та зростаючу потребу ринку праці в дедалі більш кваліфікованих працівниках, зокрема кадрах з розвиненою дослідницькою компетентністю [24; 28].

У зв'язку із зазначеним чітким орієнтиром для практичних дій, зокрема в Україні, стають сформульовані на Болонському семінарі десять базових принципів, що окреслюють стандартизовані вимоги до організації і змісту дослідницької підготовки. Прийняті в консенсусний спосіб вони є такими [23].

Перший. Основним компонентом докторської підготовки є приріст знання через оригінальні дослідження. Водночас ця підготовка має задовольняти потреби ринку праці поза академічною сферою.

Другий. Убудованість в інституційну стратегію та політику: університети як інституції повинні брати відповідальність за гарантування того, що пропоновані ними докторські програми і дослідницька підготовка відповідають новим викликам та передбачають необхідні можливості для професійного кар'єрного розвитку.

Третій. Важливість розмаїття: велика різноманітність докторських програм у Європі, включаючи спільні докторантири, є основою, що має бути підкріплена якістю та ґрунтовною практикою.

Четвертий. Докторські кандидати (докторанти) як дослідники початкової стадії мають визнаватися як професіонали (з відповідними правами), які роблять ключовий внесок у створення нових знань.

П'ятий. Вирішальна роль нагляду (керівництва) та оцінювання: для кожного докторанта врегулювання нагляду та оцінювання має базуватися на прозорих контрактних засадах розподілу відповідальності між докторантами, наглядачами (керівниками) та інституцією (включаючи, де доречно, інших партнерів).

Шостий. Досягнення критичної маси: докторські програми мають прагнути досягнення критичної маси і поширюватися на різні типи інноваційної практики, що запроваджені в університетах Європи, маючи на увазі, що для різних контекстів можуть бути підходящими відмінні рішення, зокрема для більших і менших європейських країн. Цей діапазон - від ступеневих шкіл більшості університетів до міжнародного, національного та регіонального співробітництва міжунівер-

ситетами

Сьомий. Тривалість: докторські програми мають виконуватися в межах відповідної часової тривалості (як правило, три або чотири роки в еквіваленті очного навчання).

Восьмий. Сприяння інноваційним структурам: задоволення викликів міждисциплінарної підготовки та розвиток умінь, що можна передати.

Дев'ятий. Збільшення мобільності: докторські програми мають прагнути пропонувати географічну мобільність так само, які міждисциплінарну й міжсекторальну, а також міжнародне співробітництво в межах інтеграційних засад кооперації між університетами та іншими партнерами.

Десятий. Забезпечення відповідного фінансування: розвиток якісних докторських програм та їх успішне завершення докторантами потребує відповідного і сталого фінансування.

Отже, перелічені десять принципів дають підстави стверджувати, що докторські програми мають усі ознаки освітніх програм, проте характеризуються певною специфікою, пов'язаною з їх дослідницькою спрямованістю.

У період розвитку в Європі Болонського процесу і Лісабонської стратегії на національному терені прийнято закон про вищу освіту (2002 р.) [5], який з самого початку не узгоджувався з багатьма міжнародними принципами і нормами стосовно вищої школи, особливо її найвищого рівня [24; 26; 27]. Тому у 2008 р. Міністерством освіти і науки України запропоновано законопроект щодо внесення суттєвих змін у даний закон [12]. Стосовно підготовки і атестації наукового персоналу вищої кваліфікації, то безвідносно до їх місця в освітній системі (а точніше поза нею) вони також піддаються критичному переосмисленню. Результатом цього стала поява протягом 2002-2004 рр. чотирьох відповідних законопроектів [11] та ще одного законопроекту у 2008 р. [4]. У випадку підготовки й атестації найбільш кваліфікованого персоналу, що за великим рахунком виявилися дезінтегрованими з вищою школою, пропозиції вносили В.Биковський, Р.Бойко, С.Дорогунцов, І.Курас, Л.Лобанова, Б.Маліцький, А.Матвієнко, В.Мачулін, О.Попович, К.Ситник, І.Юхновський й інші [11]. Крім того, у поточному році на базі Києво-Могилянської Академії розпочато „експеримент із провадження структурованих докторських програм

відповідно до вимог" ЄПВО [1; 2].

У зв'язку з цим варто нагадати, що згідно з МСКО, яка використовується Інститутом статистики ЮНЕСКО, Центром освітніх досліджень та інновацій Організації економічного співробітництва і розвитку [24; 26; 27] та Євростатом, до 6-го, найвищого рівня освіти (другої стадії вищої освіти) відносять освітні програми, що називають продовженими дослідницькими програмами, які ведуть до надання підвищеної дослідницької кваліфікації на кшталт американського доктора філософії. Принципово, що ці програми передбачають як навчання, так і дослідження [26; 27].

У розробленні доцільної національної моделі 6-го освітнього рівня (за МСКО) або третього циклу вищої школи (за Болонським підходом) слід підійти зважено, забезпечивши міжнародну зрозумілість, адекватність і порівнюваність [28]. Скажімо, слід виключити інтерпретації принципів Болонського процесу на кшталт „наукові ступені присуджуються виключно університетами, без участі будь-якої вищої загальнодержавної інстанції (наприклад, ВАК)” [1, с.23]. Адже, як відомо, Болонський процес не виключає, а, навпаки, вимагає утворення в кожній країні національних агенцій гарантування якості вищої освіти. А відтак Вища атестаційна комісія України спільно з Державною акредитаційною комісією України або новоутворена на їх базі інша агенція якраз і мають виконувати зазначені функції. Проблема полягає в іншому: в уточненні місця і статусу, оптимізації ролі та повноважень такої агенції, тобто не в її ліквідації, а в її адаптації, модернізації, реформуванні, ймовірно, докорінним чином.

Доволі очевидно, що в Україні право з надання докторських програм та відповідних академічних ступенів вищій навчальні заклади і наукові установи в осяжній перспективі будуть набувати не шляхом „самопроголошення”, а на основі відповідних ліцензувань та акредитацій уповноваженими на те „вищими загальнодержавними інстанціями” або в окремих випадках на підставі певних законодавчих актів. До речі, світовий досвід має зразки практики, коли докторські програми пропонуються не тільки університетами, а й акредитованими науковими установами, приміром, Словацькою академією наук - у країні Євросоюзу, вища школа якої добре інтегрується в сучасний європростір [19]. Але в будь-якому разі неадаптовані запозичення та механічні перенесення дадуть мало користі. Отже, необхідно, орієн-

туючись на кращі європейські та світові здобутки, зважувати на національні особливості, напрацьовувати власний інноваційний досвід.

Слід уважно поставитися до національного контексту і традицій організації вищої освіти та науки, їх реального „національного обличчя” в Україні, звісно, не з метою консервації, а для, по-перше, урахування особливостей закономірної інерції (з огляду на масштабність системи та людський фактор, і не лише „керівників ВАК, НАНУ, МОН та деяких видатних викладачів і науковців” [1, с.23]), по-друге, вдумливого збереження переваг і відкидання застарілого. Насамперед це стосується інституційної організації наукових досліджень і підготовки кандидатів та докторів наук як у Національній і галузевих академіях наук, так і у вищих навчальних закладах. У 2007 р. підготовка 32,5 тис. аспірантів здійснювалася в 507 організаціях, у тому числі 27,3 тис. (84 %) осіб у 244 вищих навчальних закладах та 5,2 тис. (16 %) - у 263 науково-дослідних установах. Понад 1,4 тис. докторантів готувалися у 252 установах, зокрема близько 1,2 тис. (81 %) осіб - у 163 вищих навчальних закладах та майже 270 (19 %) - у 89 науково-дослідних інститутах[9, с. 17,22].

Тут певні ризики полягають у тому, що значна частина навчальних закладів, що готують аспірантів і докторантів, мають слабкий науково-дослідницький потенціал [8; 20; 22], а науково-дослідним установам бракує навчальної спроможності. Разом з тим з переходом від кандидатського до докторського рівня досліджень в Україні та в деяких інших країнах [10] значно зростає роль самостійної роботи вже сформованого під час виконання кандидатської дисертації науковця. Приміром, відомо, що в докторантурі немає навчальних занять, а проводяться лише індивідуальні консультації. Крім того, на користь очевидної зрослої самостійності пошукувачів докторського ступеня свідчать і такі дані: річна кількість захистів кандидатських дисертацій (понад 5 тис.) є помітно меншою, ніж випуск аспірантів (майже 7,2 тис. у 2007 р.), чого не можна сказати про докторантів - їх випускається у 1,8 рази менше (414 осіб), ніж щороку захищається докторських дисертацій (понад 750) [3; 9]. Це означає, що докторські дисертації значною мірою виконуються самостійно без спеціально організованої підготовки в докторантурі.

Зрозуміло і таке: загальноосвітній національний контекст не дасть змоги в найближчій перспективі розраховувати на те, що результати

вітчизняних наукових досліджень будуть масово публікуватися в англомовних фахових виданнях, як, скажімо, у Швеції [14], де 78 % докторських дисертацій взагалі пишеться англійською мовою, а в галузях природознавства, інженерії, медицини виключно цією мовою, а також не рідкість викладання англійською мовою в університетських магістратурах. Хоча безумовно до цього необхідно прагнути як до кінцевої мети, проте на досягнення такого стану підуть роки, як, приміром, лише у 2013 р. українська вища школа отримає перших вступників з 12-річною повною середньою освітою, що давно є європейською і навіть міжнародною нормою [24; 26]. Крім того, важко розраховувати й на те, що вітчизняні молоді дослідники в найближчі кілька років повноцінно (системно, а не епізодично) включаться в кращу світову практику, у якій за деякими оцінками 80 % наукових результатів публікується англійською мовою.

До речі, доцільно реанімувати не формально, а фактично певний позитивний український досвід оприлюднення наукових результатів, сформований в 70-80-х роках минулого століття. Елементи цього досвіду повністю відповідають сучасним вимогам і полягають у наступному. Уважалося необхідним та престижним (принаймні в провідних навчальних закладах і наукових установах) публікувати наукові результати у всесоюзних і республіканських журналах, які були відомі та перекладалися або реферувалися за кордоном. Статті для публікацій розглядалися і рекомендувалися до друку кафедрами, відділами і надсилалися до редакцій провідних наукових фахових видань із супровідними листами від закладів та установ. Надіслані статті рецензувалися, про результати повідомлялося авторам, у необхідних випадках статті доопрацьовувалися. Відредаговані та підготовлені до друку матеріали надавалися авторам для остаточного узгодження і перевірки. Водночас у бібліотеках провідних вищих навчальних закладах та науково-дослідних установ були доступні основні зарубіжні фахові видання та їх реферативні добірки, що давало змогу вільно орієнтуватися в рівні досягнень світової і вітчизняної науки. Насамперед так було в галузях науки, які традиційно вважалися провідними в Україні - у певних розділах фізики, електроніки, матеріалознавства, генетики, біології [22].

Сьогодні бібліотечний дефіцит згаданих зарубіжних наукових видань може компенсувати Інтернет за умови можливості паритетного

посилання на його електронні джерела поряд з друкованими публікаціями, а також активізація участі в міжнародних науково-комунікаційних заходах, зокрема з презентацією власних наукових здобутків. До втрати вище вказаного досвіду значною мірою призвело слабо контрольоване, зокрема з боку ВАК, поширення великої кількості маловідомих, неавторитетних у наукових колах та неякісно підготовлених видань, де публікуються основні результати наукових досліджень (загалом в Україні їх близько 700).

Це те саме, що й поява великої кількості подрібнених й мало спроможних вищих навчальних закладів (усього 904 заклади, у тому числі 351 III і IV рівнів акредитації, та 1005 їх позабазових підрозділів), аспірантур і докторантур (разом 759), спеціалізованих учених рад (понад 750) [3; 9; 20; 22]. У подібних за населенням до України розвинених країнах еквівалентних вищих навчальних закладів у 4-5 разів менше [22], проте з набагато більшою освітньо-науковою потужністю, значно вищим рівнем фахової довіри до них, що й дає підґрунтя для надання їм самостійності в підготовці й атестації фахівців найвищої кваліфікації [1; 2; 14; 16; 19].

Зокрема, зростання кількості аспірантур і докторантур, аспірантів і докторантів останніми роками в Україні відбувалося на фоні відносного скорочення фінансування наукових досліджень і розробок та кількості їх виконавців (що свідчить про відрив кадрової підготовки від реального науково-дослідницького процесу), а також почастішання відхилень „від норм наукової етики” [9; 11, с.44,46]. Тому можна погодитися з твердженням О.Поповича та Л.Лобанової, що „пропозиції щодо ліквідації державного контролю за підготовкою наукових кадрів і передачі функцій присвоєння вчених ступенів і звань повністю під відповідальність наукових установ та вищих навчальних закладів для нашої країни поки що передчасні” [11, с.45]. З цим згодні М.Винницький та В.Моренець: „Україна наразі не готова до фронтального впровадження структурованих докторських програм підготовки „докторів філософії” (PhD) ... європейського типу” [1, с.23]. Водночас „спроби ВАК України розв'язати проблему ... шляхом створення всіх нових і нових формально-бюрократичних перепон ... не дають бажаних результатів” [11, с.45]. Також „проблеми ці не можуть бути розв'язані в рамках удосконалення самої системи атестації, адже нею лише підтверджується процес набуття наукової кваліфікації на його

завершальних стадіях” [там само].

Відомим з минулої практики є і досвід призначення двох наукових керівників (консультантів) пошукувану науковою ступеня з метою підтримання міждисциплінарних досліджень. Проте ця практика поступово була згорнута через поширення проявів „приписок” і намагання „зекономити” у такий спосіб державні кошти. Ще одна „економія” на належній оплаті наукової та науково-педагогічної праці за наявності наукового ступеня і вченого звання призвела до втрати традиційно сильної національної вмотивованості і зацікавленості талановитої молоді в науковій та науково-педагогічній кар’єрі. Порівняння рівнів заробітної плати доцента, кандидата наук, професора, доктора наук [22] і керівних державних службовців високих рангів явно не на користь перших (у 5-10 разів гірше). Натомість у кінці 80-х років минулого століття зіставлявані рівні оплати праці були паритетні. Наприклад, у Німеччині цей паритет підтримується державою.

Залучення аспірантів і докторантів до навчального процесу, зокрема з метою поширення в навчальному середовищі наукових досягнень, також має апробацію в минулому і сьогоденні. Є всі підстави надати йому статус обов’язкової нормативної вимоги.

Ще одна проблема в моделюванні 6-го освітнього рівня полягає у формуванні національного освітнього тезаурусу, який відповідав би європейському і міжнародному глосарію [24; 26; 27]. Адже глобалізаційно-інтеграційні процеси зумовлюють появу загально і консенсусно прийнятих понять і термінів, які часто не визнані в Україні або надто довільно тлумачаться. Для прикладу: як називати ступінь, наданий на третьому циклі вищої освіти? У англomовній літературі його іменують академічним (*англ.* - „academic”, а не „scientific” або „research” degree). Тому, цей ступінь краще назвати академічним (або вченим, як у Російській Федерації [10]), проте не зовсім точно - науковим чи дослідницьким. Згадаймо, освітня програма, яка веде до його здобуття, передбачає і навчання, і дослідження, при цьому атестації (оцінюванню успішності) підлягає не тільки дисертаційне дослідження [26; 27].

Щодо процедури атестації, то наданому етапі можна було б запропонувати перехідну модель поступової заміни постійних спеціалізованих учених рад гнучкими, ситуативними („одноразовими” [1, с.23]) спеціалізованими вченими радами (комісіями) шляхом надання права

головам існуючих рад додатково вводити до її складу до трьох-п'яти провідних фахівців за профілем дисертації, що захищається. Тобто йдеться про запровадження варіаційної компоненти організації, якій надано право освітньої діяльності за 6-м рівнем. Варіаційний склад ради забезпечував би якісний розгляд як вузької, так і міждисциплінарної специфіки конкретної дисертації і сприяв би напрацюванню досвіду організації підготовки докторів філософії, наук за новими принципами в нових умовах.

Ці та інші вітчизняні особливості зумовлюють необхідність існування певного перехідного періоду з відповідною моделлю підготовки у вищій школі фахівців найвищої кваліфікації. У такому періоді слід провести необхідні експерименти і запровадити назрілі, очевидні і головне - підготовлені зміни.

Як обґрунтовується в дослідженнях [14-19], принципи Болонського процесу (зокрема, циклічності вищої освіти; гнучкості навчання та визнання попереднього навчання у вищій школі; ролі вищої освіти в процесі безперервної освіти або освіти впродовж життя [28]) припускають реалізацію двох основних моделей надання кваліфікацій докторського циклу, що водночас враховують національні традиції підготовки кандидатів та докторів наук і можуть бути застосовані в Україні. Перша модель передбачає двоетапну підготовку фахівців на третьому (докторському) циклі вищої освіти - доктора філософії та доктора наук і відповідну їхню атестацію. Приміром, певна двоетапність освіти на докторському циклі (ліценціат-доктор філософії) існує у вищій школі Швеції [14; 16]. За другою можливою моделлю в межах третього (докторського) циклу вищої освіти залишається підготовка тільки доктора філософії, а надання ступеня доктора наук здійснюється за сукупністю наукових досягнень і не є освітньою підготовкою у вищій школі. Зокрема, як законопроект про вищу освіту, підготовлений МОН України, так і законопроект про атестацію наукових і науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, розроблений ВАК України, більше тяжіють до другої моделі. Друга модель є більш наближеною до домінуючої світової практики докторської підготовки.

Таким чином, запровадження в Україні третього циклу вищої освіти (за Болонською термінологією), або 6-го освітнього рівня (за визначенням МСКО) є доволі радикальним перетворенням вітчизняної

вищої школи, яке потребує врахування національного контексту організації і функціонування освітньо- наукової сфери та підготовки в ній наукових і науково-педагогічних кадрів, а відтак збереження виправданих традицій та запровадження випробуваних інновацій. Відповідний перехідний період може відбуватися за двома моделями (сценаріями) - двоетапної докторської освіти або розмежування підготовки (кваліфікації) докторів філософії і докторів наук відповідно між освітньою та науковою сферами.

Література:

1. Винницький М. Експеримент з впровадження Ph.D. програм в Україні на базі Києво-Могилянської Академії//Матеріали Міжнародної наукової конференції „Імплементація західних освітніх стандартів в пострадянських країнах” (Київ, 21-22 квітня 2008 р.). - К., 2008

2. Винницький М., Моренець В. Законопроект ВАК „Про атестацію ...”- біг на місці//Дзеркало тижня. - 2008. - 27 верес. - 3 жовт - № 36. - <http://www.dt.ua/3000/3100/64193>.

3. Доповідь Гзлови ВАК України В. Ф. Мачуліна на нараді з питань удосконалення атестації наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації 26 червня 2008 р. // Бюлетень ВАК України. - 2008. - № 8.

4. Закон України „Про атестацію наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації”: Проект // Бюлетень ВАК України. - 2008. - № 8.

5. Закон України про вищу освіту, - <http://zakon.rada.gov.ua>.

6. Закон України про освіту. - <http://zakon.rada.gov.ua>.

7. Законопроект потребує доопрацювання як у концептуальному, так і в конкретно-редакційному плані/ В.Луговий, М.Степко, Н.Дем'яненко, О.Слюсаренко та ін. //Педагогічна газета. - 2008. - лип. - № 7.

8. Луговий В. І. Проблема освітньо-наукової інтеграції в підготовці кандидатів і докторів наук в Україні//Проблеми освіти: Наук, зб. /Кол. авт. - К.: Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України, 2007 - Вип. 54.

9. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. 2007: Стат. зб. /Держкомстат України; За ред. Н. С. Власенко; Відп. за випуск. І В.Ка-

лачова. - К.: ДП „Інформ.-вид. центр Держкомстату України”, 2008.

10. Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в своё будущее?[Текст]: 0-23 докл. /Обществ, палата Рос. Федерации. — М.: Изд. Дом ГУ ВШЭ, 2007.

11. Попович О. С., Лобанова Л. С. Проблеми вдосконалення правового забезпечення підготовки та атестації наукових кадрів вищої кваліфікації в Україні //Наука та наукознавство. - 2004. -№ 1.

12. Проект Закону „Про внесення змін до Закону України „Про вищу освіту”. - <http://www.mon.gov.ua>.

13. СуржикЛ. ВАКханалія: далі буде?//Дзеркало тижня. -2008. - 5-11 лип. - № 25. - <http://www.dt.ua/3000/3100/63464>.

14. Таланова Ж. В. Зміст і процедури дослідницької підготовки в системі вищої освіти Швеції // Социальные технологии: актуальные проблемы науки и практики: междунар. межвуз. сбор. науч. раб. /КНУ им. Т. Шевченка, МГСУ, ОНУ им. И.И. Мечникова, КПУ, редкой.: О.Л. Скидин и др. - Вып. № 37. - Запорожье: Изд-во КПУ, 2008.

15. Таланова Ж. В. Ідентифікація вищої освіти та її результату (порівняння міжнародного і національного досвіду) //Вища освіта України № 3 (додаток 2). - 2008 р. - Тематичний випуск „Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології”. - Т. 1.

16. Таланова Ж. В. Організаційні засади дослідницької підготовки за найвищим освітнім рівнем у Швеції. // Теорія і практика управління соціальними системами: філософія, психологія, педагогіка, соціологія. - 2008. - № 3.

17. Таланова Ж.В. Проблема ідентифікації найвищого (6-го) освітнього рівня за Міжнародною стандартною класифікацією освіти в Україні // Вища освіта України. - 2008. - № 1.

18. Таланова Ж. В. Трансформація шостого, найвищого рівня освіти в Україні в умовах Болонського процесу // Матеріали Міжнародної наукової конференції „Імплементація західних освітніх стандартів в пострадянських країнах” (Київ, 21-22 квітня 2008 р.). - К., 2008.

19. Таланова Ж. В. Трициклова вища освіта в Словацькій Республіці// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г Шевченка. Випуск 58. Серія: педагогічні науки: Збірник. - Чернігів: ЧДПУ, 2008. - № 58.

20. Удосконалення законодавства про вищу освіту - вимога

часу: Доповідь міністра освіти і науки Вакарчука І. О. на слуханнях Комітету Верховної Ради України з питань науки і освіти 18 червня 2008 року // Освіта України. - 2008. - 11 лип. - № 51-52.

21. Шинкарук В.Д. Основні напрями модернізації структури вищої освіти України // Основні засади розвитку вищої освіти. - Частина 4/За ред. І.О.Вакарчука. Упорядн.: В.Д. Шинкарук, Я.Я. Боблюш, І.І.Бабін. К.: Вид-во НПУімені М.ПДрагоманова, 2008.

22. Ющенко В. Освіта як державний пріоритет // Урядовий кур'єр. - 2008. - Зжовт. - № 184

23. Conclusions and Recommendations: Bologna Seminar on «Doctoral Programmes for the European Knowledge Society» (Salzburg, 3 5 February 2005). [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload> Salzburg_Conclusions.1108990538850pdf

24. Education at a Glance 2008: OECD Indicators. - Paris: OECD Publications, 2008. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.oecd.org./document>.

25. European Commission. Growth and Jobs. Background. [Електронний ресурс]- Режим доступу: <http://ec.europa.eu/growthandjobs/>

26. Global Education Digest 2.007: Comparing Education Statistics Across the World. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.uis.unesco.org/>.

27. International Standard Classification of Education ISCED 1997/ UNESCO. [Електронний ресурс] - Режим доступу: www.uis.unesco.org/en/pub/pub.

28. Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world: London CommuniquO. [Електронний ресурс] - Режим доступу: <http://www.dfes.gov.uk>.

Ольга ТИМОЩУК,
*старший викладач
кафедри філософії та конституційного права
ПВНЗ "МЄГУ ім. акад. С. Дем'янчука"*

ДУХОВНІ ЦІННОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ: НІВЕЛЮЄМО ЧИ ІГНОРУЄМО?

Анотація

Вживання терміну "духовність" у різноманітних зворотах досить часто зустрічається у літературних, мистецьких, наукових творах, хоча й недостатньо розтлумачене у філософській, психологічній та педагогічній літературі. Внаслідок тривалого та довільного використання поняття "духовність" сьогодні втратило свій первісний сенс і стало відображати невизначене - до числа духовних відносять явища найрізноманітнішого порядку, починаючи із теософських вчень і закінчуючи політичним мітингом. Для сучасної української освіти важливо знайти **власну** відповідь на запитання, які ставлять сучасні філософи-освітяни: як можна зберегти історичну, національну традицію і не втратити минулих здобутків, або, іншими словами, як можливо зберегти національну демократичну основу освіти і повноцінно увійти у європейський освітянський простір.

Ключові слова: духовність, моральне виховання, педагог-духовний вчитель, педагог-батько, педагог-наставник.

Аннотация

Использование термина "духовность" в разнообразных оборотах достаточно часто встречается в литературных, научных произведениях, хотя и недостаточно разъяснено в философской, психологической и педагогической литературе. Вследствии длительного и произвольного использования термин "духовность" сегодня потерял свой первоначальный смысл и стал отображать неопределенное - к числу духовных относят явления разнообразного порядка, начиная от теософских учений и заканчивая политическим митингом. Для современного украинского образования важно найти собственный ответ на вопросы, которые ставят современные философы - образователи: как можно сохранить историческую, нацио-

нальну традицію і не втратити минулого насліддя, і, іншими словами, як можна зберегти національну демократичську основу освіти і повноцінно увійти в європейське освітнє простір.

Ключеві слова: духовність, моральне виховання, педагог-духовний вчитель, педагог - батько, педагог - наставник.

Annotation

The use of the term "spiritual" in different forms is often met in the literature, art and scientific works, but is insufficiently explained in the philosophical, psychological and pedagogical literature. Nowadays because of the long and arbitrary use the term "spiritual" has lost its original sense and became to reflect the uncertain things - they count different notions beginning from theosophical teachings and ending with political meaning. For modern Ukrainian education it is very important to find own answers to the questions which are asked by modern philosophers - educators: is it possible to save historical, national tradition and not to lose former or in other words how do we save national democratic foundation of the education and of full value to enter the European

Key words: spiritual, moral education, pedagog - spiritual teacher, teacher - father, teacher - mentor.

Розгляд проблеми почнемо із цитати: "З огляду на негативні процеси у формуванні особистості в сучасному світі, де відбувається руйнування систем вищих, гуманістичних цінностей, які визначають головні цілі, ідеали і сенс як суспільного, так і особистісного буття, знецінення понять совісті, честі, гідності, традицій минулого, авторитету науки, матеріалізація особистості, перевага продуктивної творчості над культурною, на перший план виходить розвиток національних цінностей, серед яких важливе місце посідають духовні цінності, виховання на духовно-моральних засадах, які у зв'язку з етнодуховним виступають як основа консолідації суспільства [1, с. 178].

Візьмемо з даного контексту уривок: "...виховання на духовно-моральних засадах". Безумовно, в оригіналі поняття "студент" є виразником кращих представників молоді, на його навчання та виховання витрачається неймовірна кількість грошей, на нього покладаються усі надії як на виразника національної еліти та носія елітарної

культури. Але на практиці це визначення не завжди є обов'язковим і відповідає дійсності: спілкуючись з молоддю, висновки напрошуються вкрай негативні; на лекціях з предмета етики як навчальної дисципліни, коли мова заходить про мораль та відповідальність, у студентів пропадає інтерес до лектора, обличчя набирають нудного вигляду. Така тенденція є загальноукраїнською, у Концепції "По-зашкільні заклади України" вказується, що "нині у молодіжному середовищі спостерігається різке зниження духовності й спад соціальної активності, нігілізм, цинізм й несприйняття загальнолюдських цінностей, глибока егоїстичність, душевна черствість, культ насильства, містики, споживацтва, порнографії, що супроводжується зростанням наркоманії, проституції, злочинності, психосоматичних і психічних захворювань, самогубств і спроби самогубств" [2, с. 3].

Чому, власне, такий стан українського суспільства? Безумовно, не можна у цьому звинуватити когось конкретно, адже кожний з нас зі свого боку прагне зробити найкраще, найякісніше, найтривкіше. Але коли ведемо мову за студентів, а внаслідок і наше майбутнє, кожний із педагогів намагається внести й свою лепту.

І як правило, ми прагнемо **керувати**, але не **зрошувати**. Зрошування - тривала дія, яка вимагає часу, здоров'я, знання. Виховування подібне до праці садівника, його відношення до квіток та дерев: необхідно знати природу ґрунту, природу рослини, кліматичні умови, і тільки тоді можна **допомогти** - **і це все, що можливо зробити**, - допомогти цій рослині розвинутися так, як їй властиво за власною природою. Ламати людину для того, щоб зробити її подібну собі - не можна. Один західний мислитель написав, духовне чадо можна привести тільки до нього самого, і дорога всередину його життя буває іноді досить довгою, іноді необхідно досить зірко розрізняти між нашим бажанням зробити людину подібну собі і необхідністю зробити її подібну Христу. Ще Григорій Сковорода говорив: "Збери свої думки і в собі самому шукай справжніх благ. Комай всередині себе колодязь тієї води, яка зросить твій дім та сусідські. Всередині тебе та основа, яку Плутарх називає джерелом спокою; намагайся його очистити, черпаючи не з свинячих калюж, а з священних книг святих людей. Хай не захоплює тебе юрба, що по морях і суші женеться за скороминущим, але, перебуваючи в своєму домі, дивись, що робиться поганого чи доброго. Чи допоможе тобі палац або золото, якщо ти

загубиш, вб'єш найціннішу душу свою, тобто самого себе? Хіба не з хвороб душі породжуються і тілесні хвороби? Навіщо блудиш розумом?/.../Христос Господьхай збереже твою душу і тіло від отруйних товаришів, від усякого бруду!"

Серед ознак духовно розвиненої особистості у педагогічно-психологічній літературі вказуються: "наявність у людини активної потреби пізнавати світ, себе, реалізація цієї потреби у пізнавальній діяльності, сенс життя; активне прагнення сприймати та відтворювати красу; усвідомлення явища життя як вищої цінності, єдності себе та Всесвіту, екологоохоронний тип поведінки; позитивні якісні зміни у системі ціннісних орієнтацій; здатність до незалежності від негативних впливів соціального оточення, завдяки вмінню розрізняти зло від добра, духовне від бездуховного, "вгамовувати" прояви зла в собі; низький рівень внутрішньої конфліктності (подолання суперечностей міждумками та почуттями, бажанням та необхідністю, любов'ю та неприязню, ворожість через духовні уявлення та вчинки); відкритість до удосконалення себе, яка стає можливою за умови здатності до самокритики; виявлення бажання та вміння створювати й послідовно втілювати власну програму духовного саморозвитку; духовний тип поведінки та духовні вчинки, що виявляються у позитивно-емоційному діловому ставленні до життя та внутрішнього світу іншої людини, які наповнюються духовним змістом в міру того, як людина усвідомлює: немає чужого чи свого, а лише єдність я - ти • він - вони" [3, с. 9]. Наскільки влучно усе вищесказане підсумував східний філософ Ш. Ауробіндо: "Духовність - це не інтелектуальність, не чиста мораль; не релігійність і не емоційність. Усе це у сукупності велика цінність, підготовчі шляхи до дисципліни та очищення людської природи".

Карл Поппер писав, що "вчитель не повинен нав'язувати своє мірило "вищих" цінностей учням, мусить старатися збуджувати їхній інтерес до цих цінностей. Він повинен піклуватися про душі своїх учнів" [4, с. 300] 1 Банальна фраза: "діти - наше майбутнє". Сьогодні ведеться чимало дискусій про шляхи реформування вищої школи. Основною ідеєю всіх, кому не байдужа доля вітчизняної вищої школи, "є заперечення непродуманих дій, коли під гаслом виконання вимог Болонської угоди руйнується унікальна система педагогічної освіти, яка творилася впродовж тривалого часу з урахуванням слов-

'ямського менталітету, традицій і перспективного бачення майбутнього" [5, с. 34]. За поняттям "студент" криється передусім поняття "Людина" з її проблемами, невдачами, непорозумінням, успіхами, визнанням. Студент - слов'янин не тотожний студенту - американцю (напіванекдотичний факт: у 1990 році на брифінгу в Білому домі повідомлялося, ідо 3 роки тому 700 000 учнів закінчили вищу школу і після 12 років навчання неспроможні прочитати свої власні дипломи [6, с. 269]), студент - українець не тотожний студенту-росіянину Мова зовсім не йде про шовінізм, націоналізм чи інші "ізми": мова йде про ментальність та релігійність. Про це у "Мудрих порадах до батьків" писав Данило Савич Туптало: "Хто до чого звикне з дитинства - від того і під старість не скоро відстане, і які правила засвоїть молодим, добрі чи погані, з тим постаріє і помре. Мале дитя подібне до дошки, приготовленої до картини, і яке зображення намалює на ній живописець, добре чи погане, те і залишиться назавжди". Професор Григорій Ващенко [7] аналізує різні виховні системи Європи і констатує факт абсолютної досконалості християнського виховного ідеалу, чимало рис якого притаманні українському національному виховному ідеалу.

Запитуючи студентів, яким чином ми, педагоги, змогли б вплинути на їхній духовний рівень, отримала шоковую відповідь; "Жодним чином". Через певний час, коли власні емоції вляглися, виявилось, що нічого шокового у відповіді студентів немає. **Це наша внутрішня педагогічна проблема: коли ми, педагоги, тільки говоримо** про "духовний злет", або ж "духовний занепад", "духовно розвинену особистість" або ж "духовно занедбану особистість", визначаємо те-то і ось це "складовими духовності особистості", або, ж іншими словами, переливаємо з пустого в порожнє, чи, наслідуючи влучний вислів Ольги Сухомлинської, ведемо "публічну риторику про моральність" [8, с. 18] на шпальтах освітянських газет, **але не є духовними вчителями, батьками, наставниками** нашим студентам, ми знову сміливо можемо повертатися до початку висновку, де вказано, "... нині у молодіжному середовищі спостерігаються різке зниження духовності" і далі нижче по тексту.

Є ще одне принципове запитання: хто ж такий духовний батько, наставник, вчитель? Батьківство заключається у тому, що певна людина, - і цією людиною може бути не обов'язково священник, - поро-

дила до духовного життя іншу людину, яка, спостерігаючи за нею, побачила, як каже старе прислів'я, в її очах і на її лиці сяння вічного життя, і тому змогла до неї підійти і просити бути її наставником, керівником. Батька також відрізняє і те, що він однієї крові, і у духовному житті - одного духу зі своїм учнем, і може його вести, тому що між ними є істинна, не тільки духовна, але й душевна співзвучність. Адже недарма з античної Греції бере своє походження термін "педагогіка", який залишився в якості назви науки про виховання й по сьогодні ("пейдагогос" - дітоводій).

Література:

1. *Україна на порозі третього тисячоліття: духовність і художньо-естетична культура: Аналітичні розробки, пропозиції наукових та практичних працівників: Міжвідомчий наук. збірник. Т.16 /Наук.-дослідний ін-т "Проблеми людини". -К, 1999. -320 с. С. 178.*
2. *Позашкільні заклади України: Концепція. - К, 1993. - 27 с.*
3. *Юзвак Ж. Духовний розвиток: сутність, мета, умови здійснення // Початкова школа - 2000. - № 4. - С. 9 -10.*
4. *Поппер К. Відкрите суспільство та його вороги. Т. 1. - К, 1994. -327 с.*
5. *Кондрашова Л. Проблеми вищої педагогічної освіти та її модернізація у світлі Болонської угоди // Вища школа. - 2008. - № 1. - С. 26 - 34.*
6. *Жуковський В. Християнські цінності в історії американської освіти //Християнські цінності: історія і погляд у третє тисячоліття: Збірник наук. записок НУ "Острозька академія". Т. VI - Острог, 2002 ■ С. 259 -271.*
7. *Ващенко Г. Виховний ідеал: Підручник для педагогів, виховників, молоді і батьків. Т.1. - Полтава, 1994 - 192 с.*
8. *Сухомлинська О. Концептуальні засади формування духовності особистості на основі християнських моральних цінностей //Шлях освіти. - 2002. -№ 4. - С. 13 -18.*

Олег ФЕДОРОВИЧ,
*Міжнародний економіко-гуманітарний університет
імені академіка Степана Дем'янчука*

ОСНОВНІ КРИТЕРІЇ ЕФЕКТИВНОСТІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ВНЗ

Анотація

В роботі розглядаються поради щодо підвищення ефективності підготовки фахівців ВНЗ

Ключові слова: Професійна діяльність, ефективність підготовки, оптимізація навчально-виховного процесу, фахівці ВНЗ.

Аннотация

В работе рассматриваются советы относительно повышения эффективности подготовки специалистов вузов.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, эффективность подготовки, оптимизация учебно-воспитательного процесса, специалисты вузов.

Annotation

The methods of rising the educational effectireness of the higher-educational establishments specialists is analyzed in the article.

Keywords: professional activity, effectirenessof training, educational process optimization, specialists of higher educational establishments.

Науково-технічна революція, яка розгорнулася в середині ХХ століття, постійне і швидке збільшення наукової інформації вирішально впливає на всі сфери життя суспільства. В цих умовах закономірно підвищується суспільна роль освіти, яка з одного боку реагує на досягнення науково-технічного прогресу, з іншого, забезпечує його подальший розвиток. Це спонукає до постійних змістових стратегічно-спрямованих змін у системі освіти, основу яких складають: збільшення кількості інформації, її якісної складності, технологіїта організації засвоєння, матеріально-технічного забезпечення, цільових установок.

Вагомим резервом подальшого якісного удосконалення методичної готовності викладачів, є створення професійно-гнучкої системи

професійної підготовки студентів під час навчання їх у педагогічному вузі з метою поглиблення теоретичної, науково-методичної і практичної підготовки з найбільш актуальних проблем сучасної науки.

Кінцева мета професійної діяльності викладача фізичної культури — досягти стану, щоб керований ним процес фізичним вихованням школярів максимально дієво сприяв зміцненню їх здоров'я. Як свідчить існуюча на теперішній день загальновідома негативна статистика, яка характеризує показники здоров'я та фізичного розвитку школярів, це твердження залишається поки що на рівні суто теоретичного міркування. Особливе занепокоєння викликає наявність щорічної негативної тенденції до погіршення показників. По суті це складає основне протиріччя існуючої системи фізичного виховання в школі. Те, що є незаперечним з теоретичної точки, не знаходить свого відображення в практичній дійсності як кінцевий результат.

Метою роботи стало визначення основних критеріїв ефективності підготовки студентів ВНЗ.

Підтвердженням серйозності проблеми виступає факт появи за останні роки досить значимої кількості державних директивних, законодавчих, програмних документів, серед яких:

- «Концепція національної системи фізичного виховання дітей, учнівської і студентської молоді України»;
- «Державна програма розвитку фізичної культури і спорту України»;
- «Державні тести і нормативи оцінки фізичної підготовленості населення України»;
- «Закон України «Про фізичну культуру і спорт».

Саме тому перед вузом першочергово стоять два глобальних, стратегічних завдання'

1. Надати студентам необхідні знання і відповідні практичні навички щодо здорового способу життя;
2. Під час проведення різних форм занять забезпечити необхідні мотиваційні гігієнічні, емоційні умови й оптимальний режим розумової та рухової діяльності.

Саме реалізація зазначених завдань, значною мірою, дозволить сприяти зміцненню й збереженню здоров'я, нормальному фізичному розвитку. Є декілька шляхів реалізації цих завдань. Основними з них, із професійно-прикладної точки зору, виділяються:

1. У повному обсязі надати студентам зазначені в навчальних програмах з фізичної культури теоретичні відомості стосовно питань здорового способу життя, домогтися засвоєння цієї інформації в практичній реалізації;

2. Під час уроків і позаурочних занять прагнути до можливо різнобічного дієвого впливу на їх організм;

Система освіти протягом усього часу науково-технічного прогресу не могла стояти осторонь чи не реагувати на нього. Мало того, освіта відіграє тут не пасивну, а активну роль, оскільки вона не тільки реагує на прогрес, вносячи зміни у зміст навчання й забезпечує (є фундаментом) подальший безперервний розвиток його. Здійснюється це через соціальне замовлення, підвищення вимогливості, постановку відповідних нових цілей та завдань. Кожний день життя потребує все нових знань, переробки, усвідомлення всезростаючого потоку навчальної інформації.

Все це диктувало необхідність безперервного внесення змін у навчально-виховний процес, його зміст, організацію, обсяги знань, умінь, навичок тощо. Відповідно до цього визначався певний стратегічний напрямок у практичній реалізації навчання і виховання з огляду на це охарактеризуємо певні етапи цих напрямків.

Екстенсивний - кількісна, а не якісна зміна у будь-якій сфері діяльності, процесі. Як уже зазначалось, зростання науково-пізнавальної інформації, необхідність пізнання її студентами впливає на зміст навчання. Це вимагає внесення у навчальний процес відповідних змін.

Інтенсифікація - підвищення продуктивності навчальної праці за одиницю часу. Як не збільшуючи терміни навчання, проходити значно більшу кількість (обсяг) навчальної інформації. У першу чергу це стосується: спрямованості на досягнення максимально можливого результату; вирішення проблем навчання, виховання, розвитку (у фізичному вихованні оздоровлення) на основі якісних перетворень змісту, форм, методів і засобів педагогічної діяльності; активне вивчення і впровадження нових досягнень педагогічної науки; виявлення педагогічної творчості.

Оптимізація - максималізація очікуваної тобто найбільш відповідний певним умовам, завданням, варіант, діяльності. Оптимізація не є якимось особливим методом чи прийомом навчання; а являє

собою цілеспрямований підхід до побудови педагогічного процесу на основі закономірностей і принципів навчання, свідомого, науково-обґрунтованого (а не стихійного, не випадкового) вибору для конкретної ситуації варіанту побудови не тільки окремого заняття, а єдиного комплексу їх у загальному процесі навчання як цілісної системи. Критерії оптимальності — це ознаки, на основі яких проводиться порівняльна оцінка можливих рішень (альтернатив) і обґрунтований вибір з них найкращого.

Оптимальним можна вважати процес навчання, який відповідає одночасно таким вимогам:

- 1) зміст, структура і логіка функціонування процесу навчання забезпечують максимально ефективно і якісно вирішення освітніх, виховних, розвиваючих, оздоровчих завдань відповідно до соціальних запитів суспільства;

- 2) максимально враховуються індивідуальні можливості тих, хто навчається;

- 3) поставлена мета досягається без збільшення часу у навчальному та загальному режимі дня.

- 4) відповідність конкретним матеріально-технічним і методичним умовам.

Основними педагогічними способами досягнення оптимізації навчально-виховного процесу виступають: мотивація навчання, формування у тих, хто навчається, пізнавальних інтересів, обов'язків і відповідальності; підвищення та посилення цілеспрямованості; підвищення інформативності; збільшення темпів навчання; впровадження методів, форм активного навчання; розвиток навичок навчальної діяльності; використання нових технічних засобів навчання, комп'ютерної техніки.

Компетентне професійне розуміння цілей та завдань фізичного виховання студентів не гарантує ефективного практичного їх вирішення без наявності бажання (прагнення) викладача фізичної культури зробити це. Давня народна істина свідчить: мало знати, уміти треба ще й хотіти. Бажання, хотіння, прагнення — це вагомий спонукаючий елемент, який через знання, уміння (професійну компетентність) робить реальним досягнення кінцевої мети у вирішенні (багатьох проблем, труднощів, які супроводжують процес фізичного виховання.

В основі зазначеного закладена проблема формування особистості викладача фізичної культури. Ядром особистості виступає її мотиваційна сфера. Крім цього, забезпечити функціонування ефективної системи управління (педагогічного управління) без урахування мотиваційної сфери органу управління (викладача) неможливо. Адже мотив - це усвідомлена причинна сторона активності викладача, спрямована на досягнення кінцевої цілі у будь-який момент процесуального руху у системі педагогічного управління. Мотив — складно-психологічне утворення, яке починає формуватися під впливом потреб людини, що виникають.

Ефективність процесу навчання тим більша, чим сильніший збіг потреби у ньому того, хто навчається і ступеня забезпеченості цього навчання тим, хто навчає— викладачем. Іншими словами, йдеться про створення ідеальної ситуації в навчальному спілкуванні «викладач-студент» на рівні коли викладач хоче навчити, має чого навчити, а студент хоче і може навчитися».

Якщо такого збігу немає (студент не хоче), то взаємодія студент викладач базується на тому, що вони знаходяться на протилежних сторонах стосовно умовною обсягу, змісту знань. У цьому випадку викладач намагається «накотити» знання на студента, а він своєю чергою намагається від них позбавитись чи не звертати на них увагу. Внаслідок цього навчальний процес «формується» на рівні «безвиході» для студента тільки як самоціль, складання екзаменів, заліків, а не отримання знань, які необхідні для майбутньої професійної діяльності. У теперішній практиці підготовки спеціалістів, як не дивно, вся множинність мотиваційної сфери, потреб від позитивних до негативних певною мірою, повністю задовольняється, завдячуючи маскуванням, імітації (позитивне складання заліків, екзаменів, а потім і отримання диплома фахівця) участі певної частини студентів у навчальному процесі.

Узагальнюючи викладене з позиції управлінських ідей, підготовка у стінах вузу висококваліфікованого фахівця можлива тільки з-за умови, коли студент зорієнтований на професійну діяльність крізь призму прагнення досягти максимального результату (професійний успіх), а викладачі готові змістовно забезпечити у навчальному процесі це бажання. Якщо цього не має — ніякі, навіть титанічні зусилля (фізичні, творчі, навчальні і т. ін.) не зможуть забезпечити оптиміза-

цію професійної підготовки студентів на системній основі. А це і передбачає роботу по формуванню мотиваційної сфери студента: до навчання його у вузі у період вибору професії; удосконалення системи відбору абітурієнтів (вступні іспити), з урахуванням рівня спрямованості на обраний фах; повсякденна спрямованість навчального процесу на формування професійної мотиваційної сфери студентів викладацьким колективом.

Ці три аспекти знаходяться між собою у певних взаємокомпенсаційних залежностях, тобто прорахунки, відсутність окремого з них може бути взаємокомпенсоване за рахунок інших. А це передбачає не тільки необхідність викладача вузу забезпечувати певний змістовий рівень викладання навчальної дисципліни, а також здатність його впливати на формування професійної мотиваційної сфери студента.

Висновок. Отже, обґрунтувавши низку різноманітних методик щодо формування індивідуальних здібностей студентів у процесі фізичного виховання та спортивного тренування ми дійшли до наступного висновку: дану проблему слід вирішувати, насамперед, комплексно та поетапно, з обов'язковою диференціацією.

Література:

1. *Державна програма розвитку фізичної культури і спорту в Україні. Указ Президента № 334\94 від 22. У1.1994 р.*
2. *Закон України «Про внесення змін до Закону України» "Про фізичну культуру і спорт" (від 18 червня 1999 року).*
3. *Закон України «Про внесення змін до Закону Української РСР "Про освіту". - 1996. - 25 квітня.*
4. *Закон України «Про фізичну культуру і спорт». - К., 1994.*
5. *Матеріали І республіканської конференції "Підготовка спеціалістів фізичної культури і спорту". Луцьк, "Надстир'я", 1994 р.*
6. *Професійна підготовка студентів інституту фізичної культури. Київ, Вища школа, 1985 р.*
7. *Філь С.М., Пешков В.П. Професійна практика студентів інституту фізичної культури - К · Вища школа 1985*

Kazimierz Szmyd,
prof, drhab.
Zofia Frączek, dr
Uniwersytet Rzeszowski
Instytut Pedagogiki

NIEKTYRE PROBLEMY ROZWOJU PEDAGOGIKI HUMANISTYCZNEJ I AKSJOLOGICZNEJ

*(badania, konferencje i publikacje naukowe Instytutu Pedagogiki
Uniwersytetu Rzeszowskiego 2002-2008)*

1. Etyczne i aksjologiczne problemy współzycia ludzi doby ponowoczesnej

Współczesna cywilizacja kreuje określony typ mentalny, społeczny i kulturowy dominujący w powszechnych relacjach międzyludzkich. Przy czym dominują tendencje do unifikacji zachowań ludzkich. Jest to więc proces wypierania różnorodności, a nie tendencje do wzbogacania zasobów ludzkiej wielokulturowości; odmiennych tradycji, światopoglądu w; mentalności, wartości życia indywidualnego i zbiorowego. Z drugiej zaś strony obserwujemy zjawiska paitykularyzacji i tworzenia się swoistych gett aksjologicznych, kulturowych, obyczajowych, socjalnych, etycznych itp. Charakter współczesnej cywilizacji objawia się procesami „globalizującymi” ludzkie życie, które rodzą określone skutki ekonomiczne, społeczne, kulturowe, wychowawcze i edukacyjne.

W tym kontekście warto wskazać na niektóre ważniejsze i najbardziej charakterystyczne problemy człowieka w tym świecie. Mianowicie, przyspieszeniu ulega bieg rzeczy i spraw ludzkich, zwłaszcza zdarzeń nieprzewidywalnych i nieoczekiwanych, zaskakujących, zarówno jednostki, jak i grupy społeczne, całe populacje ludzkie. Dzieje się tak wbrew utartemu biegowi kultury tradycyjnej, która wytwarzała dotąd raczej tendencje rekonstruujące jej tożsamość, tworząc składniki życia i świadomości względnie trwale, odporne na destrukcyjne działanie czasu. Obecnie niewiele już wartości i stanów świadomości moralnej, estetycznej komunikacji między ludźmi zachowuje swoją stałość i niezmienną. Pisze na ten temat Z. Bauman, iż człowiek coraz bardziej ulega „(...) kłębom ulotnych i nietrwałych przedmiotów pożądania, umiejętności, partnerstwa,

układów, przyjemności, marzeń, s tyły w i celyw życia”(Bauman, Tester, 2003: 153). Narusza to tzw. normalny spokój i zdolność do skutecznej adaptacji w „świecie szybkości i przyspieszenia” Nie nadąża za tym wpisana w ustrój ludzki, jego naturalna zdolność do indywidualnych i zbiorowych przystosowań, do kontynuacji i rekonstrukcji znaczeń aksjologicznych w relacjach między ludźmi.

W tych warunkach pogłębia się relaty wizacja wartości i zasad, reguł życia, norm i wzorów postępowania, ujawnia się brak trwałych punktów odniesienia. Z życiowo-ctycznym relatywizmem wiąże się przeświadczenie, że „nic nie jest już konieczne”. Rodzi to mniej czy bardziej uświadomione decyzje i postawy lekceważące utrwalony ład moralny, a nawet prawny u coraz szerszych grup ludzi „wędrujących, po świecie”. W istocie rzeczy wędrujących po wartościach ludzkich, traktując je wybiórczo, stosownie do niestałej sytuacji.

Obserwujemy pęd konsumpcyjny, który nie ma wiele wspólnego z racjonalnym dążeniem za dobrobytem. Rodzi to patologie wykraczające poza naturalną między ludźmi konkurencję, wkraczając w sferę działań „przeciwstawnie ukierunkowanych bodźców, płynących z manipulowania popytem, sztucznie tworzonych potrzeb i pragnienia szybkiego zysku” (Bauman, 2000: 94). B. Suchodolski w następujący sposób interpretuje te zjawiska; „Nie jest łatwo głosić pochwałę życia kierowanego zasadą „być”, i dodaje, że cywilizacja nasza zdominowana przez środki, nie jest wrażliwa na cele i wartości, ani na egzystencjalny wymiar życia” (Suchodolski, 2003: 146). Niewątpliwie jest to trafna diagnoza stanu rzeczy. Pozostaje jednak pytanie co z tym robić?, co robić z człowiekiem i jego obecną cywilizacją?

Procesom tym towarzyszy znamienna dążność do „mentalnego wyrwania”, która przybiera patologiczne wręcz kształty. Zjawiska te deformują dotychczasowe formy współżycia ludzi ze sobą, naruszają dotychczasowe więzi, tradycje i obyczajowe sfery współżycia międzyludzkiego. Niweczą one podstawy tradycyjnej tożsamości moralnej, społecznej, poczucie ciągłości więzi i odpowiedzialności między ludźmi, tworząc swoistą „lukę międzyludzką”. Przy tym zapominamy nader często o rodzimym etosie kultury etycznej, o wartościowej tradycji własnej i niepowtarzalnej aksjologii współżycia zbiorowego

W tych warunkach także rodzina jako naturalnie żywotna, emocjonalna, uczuciowo-społeczna, i najbliższa w ludzki sposób wspólnota najwyraźniej przegrywa w konkurencji z „operacyjnymi i instrumentalnymi” formami

wspylstnienia ludzi. Pozostaje w opozycji do sfer współczesnych „konieczności życia”, dziejących się poza rodziną, poza domem, środowiskiem najbliższym, lokalnym, poza miejscem powstawania więzi, wartości, międzyludzkich uczuć egzystencjalnych i etycznych. Osłabieniu ulegają naturalna gotowość do spontanicznego porozumienia międzyosobowego, zdolność do wzajemnego obdarzania się zaufaniem. Mniej niż w tradycyjnej obyczajowości, w naturalnym biegu życia pozostaje obecnie miejsca na bliskość i zaufanie, na podmiotową wiarę w czyste intencje ludzkie. Tych fundamentalnych i autotelicznych wartości humanistycznych jest po prostu w życiu coraz mniej. Tworzy się osobowy i międzyosobowy pancerz zobojętnienia, psychologiczna przyzma pozbawiona gatunkowej, psychologicznej i kulturowej bliskości ludzi.

Naruszony został kanon wartości ludzkich, który uznaliśmy za humanistyczne osiągnięcia człowieka w jego ewolucji kulturowej, i jego filogenetycznym rozwoju. Ta autoteliczna i kulturowa wrażliwość przysłonięta została psychicznością komercji, a właściwie „antywartością” rzeczy i przedmiotów, instrumentalnymi zdolnościami do ich zdobywania, posiadania i powiększania. Ostatecznie i nieuchronnie prowadzi to do „autozniewolenia” i alienacji osobowej, erozji odczuwania empatii dla problemów człowieka.

We współczesnym świecie na ogół ludzie unikają trwalszych zobowiązań, wzajemnego brania na siebie odpowiedzialności za innych, nawet za osoby bliskie. Powszechnie unika się wzajemnych zobowiązań. Utraciły swój ludzki i naturalny sens pojęcia przyjaźni, koleżeństwa, zobowiązania, powinności itp. Raczej utrwała się psychologiczna tendencja do zachowania dystansu, ostrożności i ochronnego egocentryzmu. Towarzyszy temu poczucie i realny stan osamotnienia, opuszczenia i marginalizacji, stany odczuwanych nawet wśród bliskich, w kręgach rodzinnych i środowiskowych.

W ten sposób kurczy się i wyjaławia tradycyjna kondycja wymiany pomiędzy ludźmi. Cierpi na tym podmiotowość osobowa i tożsamość zbiorowa małych społeczności, grup sąsiedzkich itp. Nasila się znamienna ucieczka ku własnemu „ja”, pojawia się znieczulica, niechęć wobec świata ludzkiego. Rzeczy i przedmioty przysłaniają to co J. Szczepański określa jako „źródło najważniejszych ludzkich spraw” (Szczepański, 1984). Zachodzi nieuchronny, ale konsekwentny proces erozji sumień człowieka indywidualnego, poddanego presji czynników zewnętrznych. One to

powodują, że psychika ludzka ulega „bezprzeżyciowej” instrumentalizacji pod wpływem uprzedmiotowionego otoczenia. Owe wpływy wydają się obustronne, odbywają się w relacjach jednostki ze światem i odwrotnie. Człowiek coraz silniej nabywa w wyniku doświadczeń cywilizacyjnych cech gorszych z punktu widzenia tradycji moralnej i jej uniwersalnych kryteriów. Natomiast przyszłość jej ewolucji jest nieprzewidywalna, niejasna, pozbawiona wpływu wychowawczego w tradycyjnym rozumieniu. Dlatego potrzebny staje się namysł edukacyjny nad kondycją duchową człowieka współczesnego.

Niewątpliwie występuje tendencja do zastępowania wspólnoty opartej na więzi ducha, i poczucia tożsamości, solidarności w grupie i na rzecz tworów osobliwych korporacji, w których wartości ważne dla i między ludźmi, zastępowane są najczęściej wspólnotami interesu, osiągnięcia sukcesów itp. Dzieje się to kosztem normalnych i naturalnych relacji, zastępując je raczej pragmatyczną „technologią bycia razem”(Bauman, 2003) dla osiągnięcia celów ekonomicznych, hedonistycznych i prestiżowych. Ludzie raczej nabywają sprawności i umiejętności szybkiego tworzenia i zrywania tzw. układy w. a także wychodzenia z nich bez szwanku, po osiągnięciu swoich celów, często instrumentalnych i egocentrycznych. Nie skłonni są do budowania związków opartych na głębszej wzajemnej, identyfikacji dla wartości autotelicznych, osobowych, etycznych itp. Daje się zaobserwować narastanie nietrwałości i tymczasowości różnych związków międzyludzkich, które dotyczy bezrefleksyjność, niecierpliwość, brak kontynuacji, wyrażająca się zachowaniami „kończyć szybko i zaczynać od nowa”, „odważnie i często eksperymentować”(Ibid. p. 56).

Współcześnie zachodzą gruntowne zmiany w sferze tożsamości zbiorowej, środowiskowej, wspólnotowej, ale także, a może przede wszystkim w immanentnym odczuwaniu tożsamości własnej jako osoby autentycznie suwerennej i podmiotowej. Powoduje to również trudności w utrzymywaniu integralności osobowej i mentalnej, sfery subiektywnego odczuwania własnego człowieczeństwa. Groźna staje się zwłaszcza nasilająca się destrukcja perspektywy własnej i najbliższego otoczenia na rzecz tzw. „krytycznego planu życia”, szybkiego działania. Zatraceniu ulega długofalowy sens przeżywania własnego życia, zwłaszcza w sensie pokoleniowym, rodzinnym. Ten rodzaj postaw skraca siłą rzeczy horyzont widzenia siebie w perspektywie kontynuacji, ciągłości „kultury osobistej”, „legendy własnej”, tej osobliwej opowieści życia, owej narracji

wykraczającej poza krytką chwilę dzisiejszą. Powstaje pytanie, czy jest to zjawisko szerokie na, tyle, że narusza pewne, uniwersalne i podstawowe, konieczne kulturowo podstawy bycia ludzi ze sobą. Wielu badaczy tych zagadnień widzi w' tym zagrożenia, co więcej twierdzą, iż są one głębokie i nieodwracalne, nieuchronne i zagrażające kondycji ludzkiej w filogenetycznej perspektywie.

Obserwacje i badania wykazują na tendencję odwodzącą człowieka od życia wewnętrznego, podmiotowego, polegającego na aktywności nie interesownej, na osobistym przeżywaniu własnej egzystencji, na doznawaniu pozytywnej uczuciowości i głębszych doświadczeń osobowych, na pogłębionej refleksji i motywowaniu swoich postaw wyższymi wartościami; etycznymi, estetycznymi, poznawczymi, humanistycznymi, psychologiczno-empatycznymi itp. Coraz rzadsze stają się postawy życia, w' którymi jest się niezależnym, istotą podmiotową w sobie i wobec innych, istotą względnie wolną i iwyrczą, działającą twyrczo, nieskrępowaną w myśleniu i wyobraźni bycia sobą; istotą zdolną do kontemplacji i świata, do głębszych przeżyć, transgresyjnej intencjonalności i bezinteresownych poruszeń (Maslow, 1986).

Cywilizacja współczesna walnie przyczynia się do zawężenia, ujednolicenia, często także do drastycznego dysonansu pomiędzy tak pojętym życiem wewnętrznym a przejawami aktywności zewnętrznej, ktora ogranicza i dominuje nad pierwotnym przeżywaniem tego świata. Zachodzi swoista nierywnowaga tych wymiarów istnienia. W konsekwencji życie przeciętnego człowieka staje się jednowymiarowe, „treściowo zubożone i spłycone, pozbawione wyraźnego sensu, coraz bardziej odseparowane od kultury' wyższej i w artości autotelicznych, trwałych w ięzi międzyludzkich i zwykłego ludzkiego solidaryzmu” (Suchodolski, 2003: 3).

W tym kontekście należy podkreślić, że człowiek musi niezależnie od typu cywilizacji żyć w obu sferach pełnego istnienia. Sfery- te wzajemnie się warunkują, dopełniają. Na możliwie pełnym harmonizowaniu polega sztuka życia, jego jakość i czerpane satysfakcje. Co więcej decyduje o zdrowiu psychicznym, samopoczuciu i zdolności do pozytywnych oddziaływań na inne osoby w jego społecznym otoczeniu. Możliwości przywry ceni a rywnowagi pomiędzy życiem zewnętrznym, przedmiotowo-instrumentalnym, a żywieni wewnętrznym, podmiotowym, przeżyciowe egzystencjalnym rodzi współcześnie wątpliwości i sceptycyzm. Utrwała się pew-ien typ postaw, ktore trzeba zmieniać w procesie edukacyjnym.

wychowawczymi i autowychowawczymi. Nie ma bowiem alternatywy wobec konieczności zahamowania tego zjawiska, „(...) jeśli życie ludzkie, w pełniejszym i uczłowieczonym jego kształcie, a być może i jego istnienie w /humanizowanej postaci, ma być uchronione i zabezpieczone” (Szmyd, 2006: 227).

2. Nicktyre zagadnienia aksjologiczne i edukacyjne

Wobec złożoności zjawiska wychowania humanistycznego, etycznego, kulturowego, a zwłaszcza dla szeroko pojętej sfery wartości aksjologicznych konieczna jest gruntowna zmiana paradygmatów edukacyjnych i wychowawczych. Chodzi o zorientowanie ich na dziedzinę „antropo-poznawczą”, tj. dla zrozumienia znaczenia międzyludzkich wartości współżycia ze sobą. Problem ten nabiera obecnie szczególnej aktualności, gdyż mamy do czynienia z niepożądaną ewolucją indywidualnej i wspólnotowej kondycji człowieka w dobie „postmodernistycznej”. Edukacja aksjologiczna powinna wyznaczać nową niejako teleologię edukacyjną nastawioną na rozwijanie otwartej na drugiego człowieka empatii osobowej i społecznej, postaw altruistycznych, pożądanych wobec nasilających się procesów dehumanizacji, konkurencji międzyosobniczej oraz tendencji do relatywizowania wartości i norm współżycia.

Idzie, zatem o głębokie przesunięcie edukacyjne w dziedzinę aksjologicznych znaczeń, w obszar koniecznej „rekonstrukcji” moralno-czystencjalnego modelu porozumiewania się ludzi. Chyba, że uznamy, iż obecny stan jako naturalny i właściwy dla natury ludzkiej i kondycji humanistycznej człowieka. Chodzi więc o edukację dla głębszego pojmowania fenomenu istnienia, jego wartości i godności, szacunku dla przywileju życia jednostkowego, a zwłaszcza wspólnotowej odpowiedzialności za nie. Aktualny, więc pozostaje postulat „odbudowania” w dobie przesilenia cywilizacyjnego, kulturowego i „odczłowieczonych” mechanizmów życia - autotelicznych i antropologicznych form samoświadomości ludzi. Konieczne więc staje się uwzględnianie paradygmatów wychowania według naturalnych, można rzec, archetypowych, genetycznie źródłowych potrzeb afinnacji życia i człowieka, pełnego i bezwarunkowego akceptowania odmienności, ludycznego zachwyty i zadziwienia nad życiem, przyrodą i fenomenem całego bytu. To także edukacyjne nobilitowanie permanentnego renesansu człowieka, przy jednoczesnym ograniczaniu egocentrycznego konsumeryzmu, który staje

się bezrefleksyjny, społecznie wyuczony itp. Wychowanie może stać się spełnieniem swoistej nadziei humanistycznej, przepełnionej optymizmem i racjonalną wiarą w „zwyczajne”, ludzkie wartości życia, ludzką przyzwoitość, lojalność itp. Ale te wartości trzeba rozwijać od początku i przez całe życie, we wszystkich przejawach wychowania.

Kraje Europy Środkowo-Wschodniej stopniowo wychodzą z traumy przełomu ustrojowego. Czas, więc sformułować adekwatne do nowych warunków koncepcje edukacyjno-wychowawcze odbudowujące deficyt zaufania i brak solidaryzmu między ludźmi. Zachodzi potrzeba uczenia na nowo podstawowej i uniwersalnej prawdy, iż nie jesteśmy sami i nigdy nie będziemy mogli w taki sposób istnieć. W realizacji własnych potrzeb życiowych, satysfakcji bycia, obcowania z innymi, przyjaźni, afinity egzystencjalnej bytu i współpracy (Sztompke, 2007: 32).

Potrzebna jest, więc w tym kontekście rzetelna diagnoza i dowartościowanie antropologicznej teleologii współczesnego wychowania, rozumianego jako aksjologiczne otwarcie na drugiego człowieka, uwzględniającej humanistyczny wymiar współodpowiedzialności moralno-egzystencjalnej, przeciwdziałającej się bezradności, osamotnieniu socjalnemu człowieka, w nasilającej się przestrzeni braku zaufania i osobliwego poczucia zawodu wobec drugiego człowieka. T. Pilch pisze, że „Samotność staje się normą. Zorganizowana wspólnota lokalna jest zdarzeniem rzadkim. (...) czynnikiem wyzwalamy jednostkę ze stanu bierności i obojętności jest świat jej wartości. I dodaj pesymistycznie, że osobowość altruistyczna to pewien wzorzec, ideał wychowywania, który przeżywa bardzo głęboki kryzys”(Pilch, 2005: 22).

Trzeba, więc poszukiwać pilnie alternatywy edukacyjnej i wychowawczej, która w skuteczny sposób wyeksponuje „prohumanistyczne” składniki holistycznie rozumianego wychowania, w jego socjalnym i moralnym wymiarze. Wychowania odnajdującego pogubione we współczesnym świecie zdolności odczuwania jednostkowej i zbiorowej więzi i satysfakcji, potrzeby i zdolności do wsparcia człowieka, którego przeryśł świat, pozostawiając go w poczuciu zagrożenia egzystencjalnego i położeniu rzeczywistej alienacji duchowej, intelektualnej i życiowej.

Istnieje dziś zapotrzebowanie na taką teorię i praktykę edukacyjną, w której zagadnienie wartości, sensu życia i godności człowieka znalazłoby się w centrum uwagi. Oczekiwania te mogą być spełnione dzięki globalnej

pedagogice wartości, a w jej ramach globalnej dydaktyce wartości (Pasterniak. 1991: 11). Prowadząc rozważania nad miejscem wartości w przestrzeni edukacyjnej W. Pasterniak dzieli je na samoistne i niesamoistne. Wartości samoistne mają konkretne odniesienie do realnego bytu człowieka. Jednakże droga do prawdy prowadzi poprzez rozpoznanie i rozumienie wartości niesamoistnych (tworzonych przez jednostki), dzięki którym psychicznie oraz w wymiarze doświadczeń metafizycznych i religijnych możemy' przybliżyć się do wartości samoistnych. Wartości niesamoistne są rodzajem ludzkiej wiedzy szczególnego rodzaju, owym polem grawitacyjnym Prawdy, wiedzy prawdziwej, czyli wartości samoistnych. W rozumieniu naocznym wartości nie da się oddzielić od wiedzy prawdziwej, tak jak nie można oddzielić materii od pola grawitacyjnego (Pasterniak, 1995: 16).

Potrzebę wyraźnego z zwrotu ku pedagogice wartości eksponuje także S. Kunowski, który u podstaw współczesnej pedagogiki stawia takie wartości jak: miłość, prawda, wolność, prawa człowieka, demokracja. Badacz ten zwraca szczególną uwagę na wielkie znaczenie wychowania chrześcijańskiego, które ma służyć ludzkiemu przeobrażeniu jednostki egoistycznej w człowieka uduchowionego (Kunowski, 1993).

Także i W. Cichoń zauważa, iż głębsze zrozumienie natury procesu wychowania wymaga wydobycia jego aspektów aksjologicznych i antropologicznych. Wszak w procesie wychowania uczestniczy nie tylko wychowawca i wychowanek, ale także zaangażowane są w niego wartości realizowane w nim i kształtujące jego treść, cele i ideały. Uchwycenie istoty procesu wychowawczego wymaga, poznania szczególnej roli wartości w jego ontycznej strukturze. Najbardziej pożądane wychowawczo są te wartości moralne, które powinny przysługiwać człowiekowi w sposób trwały i wiązać się twórczo z jego naturą. Jako zalety' charakteru i osobowości wytwarzają one bowiem trwałe skłonności i dyspozycje moralne i umożliwiają realizowanie innych pozytywnych wartości. Do cennych z wychowawczego punktu widzenia wartości moralnych należy między innymi szlachetność, prawość, wytrwałość, odpowiedzialność (Cichoń, 1993: 119-121).

Za aksjologicznymi podstawami wychowania opowiada się również M. Łobocki. W swoich dociekaniaх badawczych zwraca uwagę na szczególne znaczenie wartości moralnych dla prawidłowego przebiegu procesu wychowania i podkreśla, że w warunkach powszechnego

instrumentalnego traktowania człowieka niezbędnym zadaniem jest wychowanie do altruizmu. W ten sposób bowiem można skutecznie walczyć z dewaluacją wartości moralnych, hipertrofią postaw konsumpcyjnych, brakiem trwałości współczesnej rodziny, anonimowością w kontaktach międzyludzkich, instytucjonalizacją życia społecznego (Łobocki, 1996: 91-95).

Czynione przez znaczące grono badaczy zabiegi intelektualne, prowadzone analizy, wnioski i konstatacje mają niewątpliwie istotne walory poznawcze, wyjaśniające i prognostyczne. Ale, jak dotąd zdecydowanie mało uwagi przywiązuje się tej całej złożonej i w istocie podstawowej sferze edukacji, wychowania i współczesnego rekonstruowania i humanistycznego waloryzowania podstaw ludzi dla ogólnej wizji moralności w świecie globalnym i postmodernistycznym. Współczesna rzeczywistość kulturowa i społeczna staje się coraz bardziej obojętna wobec tradycyjnych form moralnych, zarówno oświeceniowej, klasycznej (antycznej), czy nawet religijnych. Ale paradoksalnie ta sama rzeczywistość rodzi fundamentalizmy i nietolerancje religijne, wyznaniowe i światopoglądowo - etyczne, którym towarzyszą różne przejawy terroryzmu kulturowego, moralnego, zbrojnego itp.

Pojawia się kluczowy postulat edukacji humanistyczno-moralnej, który zamiast schematycznych i formalnych nawoływań etycznych — domaga się zaangażowania moralnego w skali globalnej, wywołwanego poczuciem zagrożenia lub niedostatecznego zabezpieczenia niezbywalnych wartości ogólnoludzkich, które zostały ukształtowane w wielorakim rozwoju ludzkości. Chodzi tu o takie wartości, które mimo iż nie są akceptowane przez wszystkich ludzi, w każdej epoce i pod każdą szerokością geograficzną to jednak są na tyle powszechne, że można je uznać - z tym zastrzeżeniem - za ogólnoludzkie. Do wartości tych należy: nadzieja, sprawiedliwość, odpowiedzialność, miłość, szacunek dla osób starszych, rodziców, poczucie wspólnego obowiązku w ramach określonej grupy społecznej, dobro, pracowitość, humanizm, troska o rodzinę, autorytet, świadomość grupowa w ramach grupy etnicznej, kulturowej, religijnej (Sztumska, 1993: 125-126). Szczególna ranga tych wartości wynika z tego, iż stoją one na straży tożsamości człowieka, na straży demokracji i dobra globalnego, co jest szczególnie ważne w obliczu aktualnych przemian zmierzających ku społeczności globalnej.

Generalnie chodzi o takie fundamentalne wartości dla ludzkości, jak: etyka zorientowana na problematykę ekologiczną, ochrony życia, zagadnienia etyki religijnych w świecie globalnych sprzeczności i unifikacji,

zderzeń i w'spylistnienia różnych formacji moralnych w otwartym świecie. Wreszcie na pierwszy plan wysuwają się etyczne zagrożenia antropologiczno-humanistyczne, związane z ogólną dehumanizacją i pogarszaniem się kondycji międzyludzkich interakcji. To także przybrała przezwyciężania zjawiska załamania się takich podstawowych pojęć moralnych i wartości życia, jak godność autoteliczna i podmiotowy wymiar człowieka i człowieczeństwa w obecnej dobie oraz bliższej i dalszej perspektywie. Chodzi także o moralną rewindykację duchowości, jakości egzystencjalnej, poczucia człowieczeństwa jako wartości podstawowej.

Można z tego wyciągnąć wniosek, że trzeba drogą ewolucji poprzez edukację rewidować kulturę konsumpcji, poszerzania wyobraźni moralnej ludzkości wobec niemożności wzięcia na siebie globalnej odpowiedzialności za porządek cywilizacyjny i naruszanie rywnowagi egzystencjalnej, moralnej, ekologicznej itp. Wielu współczesnych myślicieli mywi wprost o potrzebie „odrodzenia duchowego”. I zapewne jest w' tym osobliwa utopia humanistyczna, czy antropologiczna, ale nic ma swojej alternatywy. Dlatego jest podnoszona i nadal będzie aktualną refleksją i nadzieją ludzt.

Edukacja dla globalnych wartości etycznych może głęboko zrekonstruować świadomość człowieka w jego świecie, wywołać stan rozumienia siebie, ego ludzkiego, jako immanentnej części własnego świata. Są to wielce pacyfistyczne hasła i wezwania, na ogół mało skuteczne, jak dowodzi praktyka życia, ale w tym wypadku treść problematyki ma wyjątkowe i fundamentalne znaczenie dla przyszłości globu i człowieka na nim. Skoro wołania o ludzką solidarność i moralność globalną nie odnoszą w'sryd możliwych tego świata należytego odzewu, to fakt ten uzasadnia potrzebę edukacji zgodnej z takim przesłaniem intelektualnym i etycznym: „Nie pytaj, co świat może dla ciebie zrobić, ale co ty możesz zrobić dla świata. Nie pytaj, co ludzkość może dla ciebie zrobić, pytaj, co ty możesz zrobić dla innych” (Bauman, Tesner, 2003: 89). Edukacja taka opiera się na takiej fundamentalnej konkluzji, że potrzebujemy poczucia, zgodnie z którym w rzeczywistości tworzymy jedną społeczność - że uznajemy nic tylko siłę zakazyw, powstrzymujących nas przed zabijaniem się nawzajem, ale rywnież wagę obowiązku wzajemnej pomocy. Stąd kolejny postulat edukacyjny w tej dziedzinie, który sprowadza się do moralnego nakazu „globalnej odpowiedzialności”.

W działalności naukowo-badawczej pracownikow naukowych Instytutu Pedagogiki, szczególnie w ostatnich 10-ciu latach szeroko są uwzględniane

problemy i myśl antropologiczne - pedagogiczna XXI wieku. To także kierunek badań, konferencji i publikacji naukowych zorientowanych na pedagogikę i praktykę „edukacji ku wartości”. Istotny wpływ na kształtowanie się modelu realizowanych badań edukacyjnych „ku wartościom”, mają zmiany w filozofii edukacyjnej i lansowanych strategiach dotyczących szerokiego programu opieki, powszechnego wychowywania opartego o system uznawanych wartości i kształcenia przez całe życie, odpowiadające perspektywom rozwijania nowoczesnego i globalnego społeczeństwa „wieku wiedzy oraz informatyki” (Niemiec, 2005:334-336). Współczesność domaga się renesansu wartości w procesach edukacyjnych, ich respektowania wynikającego z głębokiego rozumienia ich znaczenia dla kształtowania dojrzałej osobowości człowieka na miarę XXI wieku.

Pracownicy Uniwersytetu Rzeszowskiego, a w szczególności Instytutu Pedagogiki włączają się do interdyscyplinarnego dialogu o edukacji, czyniąc jego podstawą wartości ogólnoludzkie. Problematyka publikowanych monografii, prac pod redakcją i artykułów akcentuje potrzebę renesansu wartości w dialogu edukacyjnym, poszukiwania oraz eksponowania aksjologicznego wymiaru kształcenia i wychowania. Zaprezentowane niżej prace sytuują się w tej humanistycznej i aksjologicznej płaszczyźnie. Przyczyniają się one do ożywienia dyskursu naukowego i stanowią bogate spektrum edukacyjnych odniesień.

3. Wybrane realizacje naukowe w dziedzinie pedagogiki humanistycznej i aksjologicznej Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego

I. WYBRANE MONOGRAFIE I PRACE POD REDAKCJĄ (2002-2008)

1. Z. Frączek, Edukacja aksjologiczna wobec potrzeb współczesności, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2002, ss. 200.

Praca ta podejmuje problematykę aksjologiczną, a w szczególności poświęcona została zagadnieniom związanym z respektowaniem wartości ogólnoludzkich w procesach kształcenia. Składa się ona z trzech części. Część pierwszą tworzą następujące rozdziały: Wartość jako kategoria naukowa; Miejsce wartości ogólnoludzkich w procesach kształcenia; Realizacja wartości ogólnoludzkich w podstawowych systemach dydaktycznych; Obecność wartości ogólnoludzkich w programach

kształcenia. W części drugiej pracy zawarto założenia metodologiczne. Ostatnia część pracy odślania wyniki badań własnych wskazujących na stopień rozumienia przez współczesną młodzież pojęcia „wartości ogólnoludzkie”, poziom respektowania przez młodzież wybranych wartości ogólnoludzkich oraz obiektywne i subiektywne czynniki wywołujące trudności w respektowaniu wartości przez respondentyw

2. Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programyw i potrzeb oświatowych, (red.): J. Kida, Wydawnictwo U niwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszyw 2003, ss. 528.

Książka zaw iera materiały zaprezentowane na międzynarodowej konferencji naukowej poświęconej edukacji humanistycznej, aksjologicznej i estetycznej zorganizowanej przez Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Rzeszowskiego. Tematyka książki koncentruje się na kształceniu humanistycznym, edukacji aksjologicznej i kształtowaniu postaw estetycznych dzieci i młodzieży w procesie dydaktyczno wychowawczym. Praca składa się z trzech części: Edukacja literacka i artystyczna; Edukacja językowa; Pedagogiczne i aksjologiczne aspekty edukacji.

W pracy tej odnajdujemy następujące teksty:

- Z. Remiszewska, Konteksty edukacji aksjologicznej.
- A. Krzanowski, Treści humanistyczne w programie edukacji regionalnej.
- Ł. Dawid, O aksjologiczny wymiar edukacji regionalnej.
- S. J. Rittel, Człowiek w'sryd wartości anty cznych.
- K. Szmyd, U źrydeł polskiej pedagogiki kultury i humanistycznej aksjologii wychowania

3. K. Szmyd, Twyrcy nauk o wychowaniu w środowisku akademickim Lwowa (1860-1939), Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszyw 2003, ss. 530.

Praca jest obszernym ujęciem monograficznym genezy' i uw arunkow ań rozwoju nauk pedagogicznych w Uniwersytecie Lwowskim w II połowie XIX do wy buch II wojny światowej. Ukazuje wieloaspektowe przesłanki; naukowe, intelektualne i akademickie w środowisku lwowskim, ktrye wpływały na kształtowanie się kierunkyw myśli pedagogicznej i instytucjonalnych form uprawiania pedagogiki akademickiej. Prezentuje tło społeczne i kulturowe, a także potrzeby szkolnictwa wielokulturowego Lwow a i Galicji doby autonomicznej, ktrye wpływały' na rozwój teorii i zastosowań wiedzy' pedagogicznej. Na tym tle zarysowano sylwetki

osobowe, intelektualne twórcy tej dziedziny nauki, działalność Tajnego Uniwersytetu Ukraińskiego i jego twórcy. Książka przedstawia ponadto złożone relacje międzykulturowe i etniczne w wielonarodowościowym Lwowie, na Uniwersytecie i w szkolnictwie.

4. A. Horbowski, Kultura w edukacji, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, ss. 240.

W pracy tej wyeksponowano humanistyczne i aksjologiczne podstawy edukacji kulturalnej. Zawiera ona następujące rozdziały: Kultura celem edukacji; Pedagogika kultury; Podstawy edukacji kulturalnej; Możliwość systemowego traktowania edukacji kulturalnej; Alfabetyzacja kulturalna; Szkoła ośrodkiem edukacji kulturalnej; Ogniwo systemu edukacji kulturalnej w środowisku lokalnym; Treści współczesnej edukacji kulturalnej.

5. J. Miąso, Antropologia - wychowanie - miłość. Zarys antropologii wychowania Jana Pawła II. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, ss. 220.

Praca podejmuje kwestię wychowania człowieka do miłości. Utrzymuje się ona w nurcie pedagogiki personalistycznej. Tworzą ją trzy rozdziały: Koncepcja człowieka u podstaw wychowania do miłości; Miłość jako spełnienie człowieka; Środowiska wychowania do miłości.

6. Aksjologiczne horyzonty wychowania człowieka XXI wieku, (red.): Z. Frączek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, ss. 181.

Publikacja ta odsłania kondycję moralną współczesnego człowieka i związane z tą kwestią aksjologiczne problemy współczesnej edukacji. Praca składa się z trzech części: W poszukiwaniu aksjologicznych podstaw kształcenia i wychowania; Wybrane propozycje aksjologiczne; Wzorzec osobowy nauczyciela. W książce tej można odnaleźć teksty o następującej problematyce:

- J. Łach, Homo paedagogicus w XXI wieku, ciągły proces wychowawczy człowieka w świetle pedagogiki i antropologii chrześcijańskiej w czasach współczesnych.

- W. Furmanek, Humanistyczne wymiary pracy człowieka.

- E. Kwiatkowska, Wychowanie do wolności jako istota wychowania w XXI wieku.

- Z. Frączek, Homo paedagogicus wobec „kultury instant”.

- J. Morbitzer, Internet - nowe wyzwania aksjologiczne.

7.25 - lecie pontyfikatu Jana Pawła II. Odpowiednie dać rzeczy

słowo, (red.): W. Furmanek, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, ss. 262.

Zaprezentowane w tym zbiorze teksty przybliżają czytelnikowi i istotę i wartości nauczania Jana Pawła II. Praca składa się z dwóch części: Horyzonty dojrzałego spojrzenia; Spojrzenia miłością bogate. Na uwagę zasługują m. in. teksty:

- W. Furmanek, Cywilizacja miłości a zjawiska współczesnego życia człowieka.

- K. Bochenek, Centralne miejsce człowieka jako osoby w refleksji Jana Pawła II.

- A. Kasperkowicz, Wolność w ujęciu Karola Wojtyły.

- M. Ćwioro, Odpowiedzialność w nauczaniu Jana Pawła II.

8. Świat wartości młodzieży z symptomami niedostosowania społecznego, (red.): F. Kozaczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005, ss. 156.

Książka ta przybliża problematykę aksjologii młodzieży, która weszła w konflikt z prawem. Składa się ona z siedmiu rozdziałów: Wartości i aspiracje młodzieży; Metodologiczne podstawy badań własnych; Zainteresowania nieletnich i sposoby spędzania wolnego czasu; Hierarchie wartości i aspiracji badanych; Normy moralno - prawne w życiu skazanych; Determinanty aspiracji nieletnich; Postulaty i uwagi dyskusyjne.

9. A. L. Zachariasz, Antropocizm. Człowiek a sens istnienia, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2005, ss. 328.

Praca ta stanowi próbę racjonalizacji rzeczywistości bytu ludzkiego jako przedmiotu poznania współczesnej wiedzy teoretycznej. Składa się ona z pięciu części: Człowiek w kulturze europejskiej; Człowiek jako problem filozofii; Człowiek i jego świat, czyli człowiek wobec skończoności form istnienia przedmiotowego; Człowiek jako byt metafizyczny.

10. Wartości w pedagogice, red. W. Furmanek, Wydawnictwo Diecezjalne i Drukarnia w Sandomierzu, Rzeszów - Warszawa 2005, ss. 508.

W opracowaniu tym zgromadzono teksty ukazujące miejsce jakie zajmują i zajmować powinny wartości w teorii i praktyce pedagogicznej. Książka składa się z czterech części: Wartości kategorią pedagogiczną; Język jako nośnik wartości; Wartości w procesach pedagogicznych; Wartości w pracy nauczyciela. Odnajdujemy tu następujące teksty:

- J. Homplewicz, Aksjologia pedagogiczna wobec współczesnych

zagrożeń cywilizacyjnych.

- K. Denek, Wartości edukacji szkolnej.
- Z. Frączek, Obudzić człowieczeństwo w człowieku - idea edukacji humanistycznej.
- K. Chalas, Wychowanie ku wartościom - podmiotowe trudności realizacji w praktyce edukacyjnej.
- E. Czaja, Nauczyciel humanista i jego rola w odsłanianiu świata wartości młodzieży.

11. Prawa dziecka. Wybrane aspekty, (red.): I. Marczykowska, E. Markowska - Gos, A. Solak, W. Walc, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszyw 2006, ss. 333.

Książka ta podejmując problematykę przestrzegania praw dziecka wpisuje się znakomicie w nurt pedagogicznych rozważań humanistycznych. Składa się ona z następujących części: Prawa dziecka w teorii i praktyce wychowawczej; Prawa dziecka w procesie edukacji; Prawa dziecka w systemie opieki; Dzieci o specyficznych potrzebach i ich prawa

12. Koncepcje pomocy współczesnemu człowiekowi w teorii i praktyce, (red.): Z. Frączek, B. Szluz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszyw 2006, ss. 260.

Publikacja ta przybliży sytuację człowieka we współczesnym świecie, ukazuje jego koncentrację na wartościach materialnych, rynkowych, a także relatywne i okolicznościowe traktowanie wartości ogólnoludzkich, co jest przyczyną patologizacji życia społecznego wynikającej z kryzysu człowieka. Książka składa się z czterech rozdziałów: Wyzwania współczesności. O nowe jakości aksjologiczne; W poszukiwaniu skutecznych form pomocy współczesnemu człowiekowi; Koncepcje pomocy dziecku i rodzinie; Pomoc współczesnemu człowiekowi - perspektywa praktyczna.

W opracowaniu tym odnajdujemy m. in. teksty:

- K. Szmyd, Ocalić cywilizację. Szansa czy niemożność?
- W. Walc, Jakość życia człowieka - płaszczyzna aksjologiczna w systemie edukacji.
- Z. Frączek, Inwestować w człowieka - w poszukiwaniu wartościowej edukacji.
- M. Cwynar, System wartości młodzieży na przełomie wieków;

13. Nauczyciel między tradycją a współczesnością. Teoria i praktyka, (red.): E.I. Laska, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszyw 2007, ss. 294.

W pracy tej zawarto teksty odsłaniające potrzeby i szanse doskonalenia jakości edukacji, szkoły i nauczycieli. Zaprezentowano wiele oryginalnych i nowatorskich myśli przybliżających aksjologiczną perspektywę podejmowanej problematyki. W tym zakresie godne uwagi są następujące teksty: A. Horbowski, Aksjologiczne aspekty portretu nauczyciela; K. Szmyd, Nauczyciel wobec kryzysu wartości społecznych i wychowawczych; J. Niemiec, Nauczyciele uwikłani współczesnością; J. Borowik, Nauczyciel jako twyrca nowego ładu społecznego.

14. Człowiek a wychowanie. Europejskie możliwości i zagrożenia, (red.): J. Łach, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2007, ss. 212.

W książce tej wyeksponowano humanistyczne podstawy wychowania człowieka w dobie globalizmu. Tworzą ją trzy części: I Człowiek a wychowanie w europejskiej kulturze minionych wieków. Ideały edukacyjne największych myślicieli i wychowawców oraz tradycje Europy; II Człowiek a wychowanie. Homo Europeus w XX/XXI wieku a współczesne kierunki w wychowaniu człowieka; III Wyzwolić w nas miłość, być hojnym i bezinteresownym darzącym „Ja”. W pracy tej odnajdujemy teksty⁷: K. Szmyd, Narodowy charakter świadomości a religijność polska; J. Łach, Homo europeus w świetle antropologii biblijnej i nauczania Jana Pawła II; A. Śniegulska, Wychowanie a miłość; Z. Frączek, Wychowanie a wolność; E. Kos, Wychowanie a rodzina.

15. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego, Psychologia i Pedagogika, (red.): K. Szmyd, Rzeszów 2007.

W opracowaniu tym jeden z rozdziałów został poświęcony rozważaniom nad aksjologią wychowania. Godne uwagi w tym zakresie są następujące teksty: K. Szmyd, Edukacja wobec cywilizacyjnych i etycznych problemów współczesności; K. Węgrzyn - Białogłowicz, O wartościach współczesnego społeczeństwa - mieć czy być; Z. Frączek, W stronę edukacji aksjologicznej - przemiany i perspektywy; M. A. Gawle, System wartości a edukacja zintegrowana; A. Horbowski, Teoretyczno - praktyczne konteksty andragogiki kultury.

16. Czas jako wartość we współczesnej pedagogice, (red.): W. Furmanek, Wydawnictwo Oświatowe FORSZE, Rzeszów 2008, strona 367.

W tekstach wchodzących w skład tego opracowania wyeksponowano myśl, która wskazuje na to, że wartość czasu zaczynamy doceniać wtedy, gdy doceniamy wartość istnienia. Z kolei doceniając wartość swego życia

zaczynamy cenić również inne wartości ostateczne takie jak piękno czy prawda. Książka ta składa się z czterech części: Czas w refleksji naukowej; Czas jako kategoria współczesnej pedagogiki; Czas i rozwój człowieka; Wychowanie ku wartościom czasu. Na uwagę czytelnika zasługują m. in teksty:

- B. Dymara, Czas jako wartość w życiu dorosłych i dzieci.
- K. Chalas, Funkcje czasu w urzeczywistnianiu wartości.
- W. Kojs, Temporalne aspekty zdarzeń edukacyjnych.

17. K. Duraj - Nowakowa „Podejście całościowe do pedagogiki”, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, stron 220.

Książka ta ma postać podręcznika. Zebrano w niej treści przydatne w dydaktyce szkoły wyższej, zwłaszcza w procesie nauczania - uczenia się na kierunku - pedagogika. W szczególności idzie o treści z takich przedmiotów jak: pedagogika ogólna, teoria wychowania, czy' współczesne kierunki pedagogiczne.

18. B. Lulek „Współpraca szkoły, rodziny i środowiska”, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, stron 230.

W pracy tej podjęto problematykę współpracy szkoły z rodziną i instytucjami działającymi w środowisku celem skutecznej realizacji zadań dydaktyczno - wychowawczych. Składa się ona z następujących rozdziałów: Współpraca szkoły, rodziny i środowiska w teorii i praktyce pedagogicznej; Teoretyczne przesłanki partnerstwa i współpracy szkoły z rodziną i środowiskiem; Współpraca szkoły z rodziną i instytucjami środowiska lokalnego w świetle badań.

19. K. Barłyg „Wspomaganie rozwoju dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim w różnych formach edukacji wczesnoszkolnej, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2008, stron 517

W opracowaniu tymi szczególną uwagę zwrócono na wartość i potrzeby dziecka upośledzonego w stopniu lekkim. Ukazano problemy' związane z diagnozowaniem tych dzieci i wspomaganie ich rozwoju.

II WYBRANE PUBLIKACJE W RECENZOWANYCH CZASOPISMACH I ZESZYTACH NAUKOWYCH (za rok 2006-2008) '

1. K. Szmyd, Edukacja dla kultury społecznej i kondycja wspólnoty, Kultura i Edukacja” 2006, nrl.

2. K. Szmyd „Edukacja wobec kryzysu wartości społecznych”. Oświata i Wychowanie 2006, nr 3.

3. K. Szmyd „Antyczne i renesansowe źródła pedagogiki kultury i aksjologii wychowania, Oświata i Wychowanie nr 3(748), 2003, s.27-30.

3. K. Szmyd „Edukacja wobec cywilizacyjnych i etycznych problemów współczesności”, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego 2007, nr 46, Pedagogika i Psychologia.

4. Z. Frączek „W stronę edukacji aksjologicznej - przemiany i perspektywy”, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego 2007, nr 46, Pedagogika i Psychologia.

5. M. Ubennan „Wychowanie przez sztukę potrzebą człowieka XXI wieku”, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego 2007, nr 46, Pedagogika i Psychologia.

6. J. Boczar „Aksjologiczny wymiar edukacji muzycznej”, Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego 2007, nr 46, Pedagogika i Psychologia.

7. K. Węgrzyn - Białogłowicz „Preferowane wartości młodzieży akademickiej”(w:) Zeszyty Naukowe PWSZ w Sanoku, Sanok 2007.

9. K. Szmyd „Polacy i Ukraińcy wobec Rady Szkolnej Krajowej w początkach jej działalności (1867 - 1880)”, Przegląd Historyczno - Oświatowy 2008, nr 3-4.

10. B. Szluz „Wolontariat formą wsparcia osoby niepełnosprawnej i jej rodziny”, Roczniki Teologiczne 2008, t. 55, z. 10.

11. M. Chodkowska „W poszukiwaniu perspektyw interdyscyplinarności teorii i praktyki pedagogicznej, Rocznik Pedagogiczny 2008, t.31.

12. M. Chodkowska „Autorytety moralne młodzieży studiującej”, Forum Oświatowe 2008, nr 1.

13. R. Kryl „Duchowość nauczyciela akademickiego”, Pedagogika Katolicka 2008, nr 2.

III WYBRANE PUBLIKACJE W PRACACH POD REDAKCJĄ (za rok 2006-2008)

1. K. Szmyd „W kręgu problemów etnicznych i wielokulturowych Uniwersytetu Lwowskiego doby autonomicznej (1868-1939)”, (w) Polska i jej wschodni sąsiedzi, t. 7, red. A. Andrusiewicz, Rzeszyw 2006.

2. K. Szmyd „Czy grozi nam kryzys wartości edukacyjnych?”, (w.): Współczesne problemy kulturowe i edukacyjne, red. B. Szluz, Rzeszyw

2006.

3. K. Barlyg „Wyzwania edukacji integracyjnej wobec wymogów jednoczącej się Europy”, (w) *Filozofia tożsamości*, red. J. Kojkoła, Gdańsk 2007.

4. K. Szmyd „Szkoła i nauczyciel - w kręgu ograniczeń funkcji pedagogicznej”, (w) *Przemoc. Konteksty społeczno - kulturowe, Tl, Społeczne i psychologiczne aspekty' zjawiska*, red. B. Szluz, Rzeszyw 2007.

5. K. Szmyd “Teacher in the face of contemporary educational dilemmas” (w.) *Competences and Teacher Competence*, red. A.Peko, S.V.Shmaley, Osijek 2007.

6. B. Szluz „Wolontariat wyrazem miłości dla człowieka niepełnosprawnego”, (w:) *Oblicza miłości w pedagogice*, red. M. Białas, D. Ruszkiewicz, Łydz 2007.

7. K. Szmyd „W świecie bajki i dziecięcej refleksji”, (w) M.Uberman *Obrazkove Pribehy*, Uniwersytet w Preszowie 2007.

8. K. Szmyd „Wieloetniczny i wielokulturowy fenomen Lwowa 1868-1918”, (w.) *Polska i jej wschodni sąsiedzi T.9*, red. A. Andrusiewicz, Rzeszyw 2008.

9. Z. Frączek „Między nadzieją a zwątpieniem - w poszukiwaniu szkoły jutra”, (w:) *Edukacja Jutra XV Tatrzańskie Seminarium Naukowe, T. II*, red. K. Zatoń, T. Koszczyc, Wrocław 2008.

10. U. Gruca - Miąsik „Edukacja moralna w dialogu, profesjonalna perspektywa etyczna”, (w:) *Tocząca się reforma edukacji w dialogu i perspektywie*, red. A. Karpińska, Białystok 2008

11. A. Sniegulska „Wspomaganie rodzin dotkniętych bezrobociem ważną powinnością we współczesnym świecie”, (w) *Opieka i pomoc społeczna wobec wyzwań współczesności*, red. W. Walc, B. Szluz, I. Marczykow'ska, Rzeszyw 2008.

12. Z. Frączek „Kształtowanie świadomości wartości zdrowia jako zadanie współczesnej edukacji”, (w:) *Edukacja Jutra XVI Tatrzańskie Seminarium Naukowe, T. I*, red. K. Denek, T. Koszczyc, Wrocław' 2008.

13. M. Kocyk „Wypalenie zawodowe nauczycieli”, (w) *Wypalenie zawodowe pracowników służb społecznych*, red. T. Zbyrad, Stalowa Wola 2008.

14. K. Szmyd, M. Ubennan „Nauczyciel w' obliczu edukacyjnych dylematów ponowoczesności, (w) *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008.

Zaangażowanie pracowników naukowych Uniwersytetu Rzeszowskiego w rozwijanie humanistycznych i aksjologicznych horyzontów' edukacji przejawia się w organizowanych przez nich konferencjach naukowych.

KONFERENCJE ORGANIZOWANE W LATACH 2006 2008

I. W roku 2006

1. 8 - 9. 05. 2006 - Iwonicz Zdryj, temat konferencji: „Nauczyciel między' przeszłością a terażniejszością”. /Instytut Pedagogiki/

2. 29 - 31.05. 2006 - Iwonicz Zdryj, temat konferencji: „System oświatowy w' Galicji 1772 - 1918 i jego rola w przemianach cywilizacyjnych”. /Instytut Pedagogiki/

3. 30 - 31. 05. 2006 - II Bieszczadzkie Seminarium Naukowe nt. „Wartości w pedagogice”. /Instytut Techniki/

4. 28. — 29. 09. 2006 - V Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. . Wielokulturowe środowisko historyczne Lwowa w XIX i XX wieku. / Wydział Socjologiczno - Historyczny/

5. 30. 11. - 01. 12. 2006 - Rzeszyw; Leżajsk, temat konferencji: - „Przemoc wobec dzieci - profilaktyka i interwencja”. /Instytut Pedagogiki/

II. W roku 2007

1. 29 - 30 maja 2007 — III Bieszczadzkie Seminarium Naukowe nt „Wartości w pedagogice”. /Instytut Techniki/

2. 07 - 09. 05. 2007 - Olszanica, temat konferencji: „Prawne i socjokulturowe uwarunkowania profilaktyki i resocjalizacji”. /Instytut Pedagogiki/

3. 27. - 28. 09. 2007 - Rzeszyw', temat konferencji: „Historia - mentalność - tożsamość. Miejsce i rola historii oraz historyków w życiu narodu polskiego i ukraińskiego w XIX i XX wieku”. /Wydział Socjologiczno - Historyczny/

III. W roku 2008

1. 7/ - 28. 05 2008 - IV Bieszczadzkie Seminarium Naukowe nt. „Wartości w pedagogice”. /Instytut Techniki / 2. 30 - 31. 05. 2008 - Rzeszyw, temat konferencji: „Obszary wsparcia rodziny. Perspektywa lepszego jutra. Diagnoza - profilaktyka - wsparcie”. /Instytut Pedagogiki/

3. 22 — 24. 10. 2008 - Rzeszyw', temat konferencji: „Teraźniejszość wobec wyzwań edukacyjnych do kreowania cywilizacji przyszłości - inspiracje Floriana Znanieckiego we współczesnych badaniach przemian edukacyjnych i społecznych”. /Instytut Pedagogiki/

Pracownicy Instytutu Pedagogiki aktywnie uczestniczą również w zagranicznych konferencjach i prezentacjach naukowych dzieląc się swoimi osiągnięciami i doskonaląc w lasny warsztat badawczy. Spośród zorganizowanych w latach 2006-2008 na uwagę zasługują:

1. Międzynarodowa Konferencja Naukowa, nt. „Nauczyciel wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych”, V. 2006, Osijek, (Chorwacja).

2. Wernisaż twórczości artystyczno-pedagogicznej dra J. Tomali i prezentacja „Bajki obrazkowej” dr M. Ubennan, XI 2007, Uniwersytet Preszovski, (Słowacja).

3. Międzynarodowa Konferencja nt. „Pedagogika społeczna, praca socjalna i andragogika», X 2007, Uniwersytet Preszovski (Słowacja).

4. Międzynarodowa Konferencja nt. „Kształcenie ustawiczne dla pełnego rozwoju”. Naukowa - Plitvice - Chorwacja, Uniwersytet Rijeka, Fakultet Edukacji Nauczycielskiej, 21-23V 2008.

5. Międzynarodowe Konferencja Nauko wa nt. „Tire Quality' of Education”. Nyireghaza, Uniwersytet i Collegium Nyireghaza, 18-19 IX 2008.

6. Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. „Misja wykładowcy szkoły wyższej w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych”. Uniwersytet Lwowski, 16-18 X 2008.

O intensywnych działaniach badawczych nauczycieli akademickich Instytutu Pedagogiki UR nad rozwijaniem humanistycznych i aksjologicznych kontekstów i orientacji w naukach pedagogicznych świadczą podejmowane i kontynuowane przez nich tematy badawcze.

Wybrane tematy badawcze realizowane w latach 2007-2008 i przeznaczone do kontynuacji w 2009 roku.

1. Perspektywy humanistyczne dla rozwoju współczesnej pedagogiki;
2. Wybrane problemy kultury i oświaty dorosłych;
3. Szkoła i nauczyciel wobec wyzwań cywilizacji i edukacji XXI wieku;
4. Problemy pomocy; opieki i wsparcia - kierunki przemian w opiece nad dzieckiem;
5. Wybrane problemy komunikacji rodzinnej;
6. Uwarunkowania oddziaływań profilaktycznych i resocjalizacyjnych

Uwagi na zakończenie

Badania naukowe realizowane w ośrodku rzeszowskim mieszczą się w

kręgu współczesnych potrzeb edukacji dla wartości aksjologicznych, etycznych, kultury współżycia ludzi, a więc szerzej pojętej dziedziny humanistycznej. Zorientowane są na krytyczną analizę zmiennego obrazu współczesnej rzeczywistości antropo-wychowawczej. Jednocześnie są to działania naukowo-poznawcze przekładające się na realia edukacyjne. Głównie służą diagnozowaniu i wyjaśnianiu zjawisk w makroskali społeczno-kulturowej, ale także w wymiarze bezpośrednich badań empirycznych w określonych środowiskach wychowawczych. Na tej podstawie formułowane są uzasadnienia teoretyczne i koncepcyjno-praktyczne dla holistycznie pojętej edukacji i reagowaniu na deformacje współczesnej rzeczywistości społeczno-wychowawczej.

Można sądzić, że realizowana problematyka badawcza i edukacja dla dziedziny wartości w wychowaniu może zainicjować poważniejszy ruch umysłowy na rzecz ogólnoludzkich wartości, rywnież dlatego, że ciągle istnieją pokłady moralności naturalnej człowieka, naturalnej i kulturowej wrażliwości moralnej, a także immanentnego imperatywu samozachowawczego człowieka. Dlatego warto na koniec sformułować niektóre postulaty i konkluzje społeczno-edukacyjne. Przede wszystkim należy naukowo i edukacyjnie, ciągle na nowo konstruować wizję aksjologiczne i teleologiczne, budować na ty le szeroką i pojemną projekcję intelektualno-pedagogiczną ale też jasną normatywnie, aby mogła stać się uniwersalną podstawą myślenia i kształtowania realnych postaw etycznych, dla ochrony współczesnego człowieka, jego cywilizacji i kultury.

Reasumując, można sformułować ogólny postulat badawczy, w którym chodzi o bezprecedensowe naukowe, teoretyczne i edukacyjne odczytywanie zagrożeń, rozdroży, ktryre należy dyskontować edukacyjnie, zmieniać i ograniczać, a także o zażegnanie kryzysu podmiotowych i afirmatywnych relacji między' ludźmi, o odnalezienie „humanistycznego remedium” dla poważnych zagrożeń podmiotowo i aksjologicznie pojętej kultury' ludzkiej, w konsekwencji także biosfery' przyrodniczo-naturalnej. Poglębioonej rekonstrukcji wymaga współczesny, powierzchowny substytut etyczny w stosunkach między' ludźmi, pozbawionych moralnej i humanistycznej internalizacji przestrzeni odczuwania człowieka przez człowieka, mimo ryżnic. Towarzyszy' temu z reguły' lekceważenie zasad współżycia, rywności, respektow ania realnych, normatywnych wskazań moralności wobec ludzi i świata przyrody, wobec ryżnorodnego dziedzictwa kulturowego wszystkich ludzi. Idzie rywnież o przywrócenie rangi i tradycyjnego znaczenia

wartościom autotelicznym, egzystencjalnym i transcendentnym w relacjach między ludźmi, o eliminowanie pomieszania sfer przedmiotowych i podmiotowych w życiu ludzkim, grup i społeczności, także na arenie stosunków międzynarodowych, w wymiarze wielokulturowym, w bliskim nam Euroregionie południowo-wschodnim.

Ważnym postulatem badań naukowych i aksjologicznych aplikacji edukacyjnych powinno się ponownie odkrywać pokłady humanizmu egzystencjalnego i etycznego, gdyż cywilizacja ludzka dowiodła, że sfery egzystencjalne, moralne i duchowe splatają się i dopełniają holistycznie w praktyce życia jednostek i całych formacji ludzkich i kulturowych. Wychowanie dla moralności ogólnoludzkiej to niekończący się dialog, rozmowa ludzi o wartościach, znaczeniach, sensie, o istocie i możliwych wymiarach życia. To także walka z bezkrytyczną i entuzjastyczną apologią konkurencji za wszelką cenę, zorientowaną na egocentryczną drogę szczęścia jednostkowego, sprzeczną z afirmatywną solidarnością życia wspólnotowego, zbiorowego.

Natomiast Uniwersytety, choćby z racji swoich uniwersalnych funkcji naukowych, edukacyjnych i kulturotwórczych powinny krzelić na miarę współczesności idee, także etyczne, humanistyczne i aksjologiczne. Idee humanistyczne wykraczające ponad paradygmaty kształcenia wyłącznie utylitarnego, o wąskich perspektywach postrzegania i widzenia świata, jego stanu obecnego i troski o jego przyszłość. Chodzi więc o uruchomienie w pewnym sensie nowej kultury edukacji intelektualnej i aksjologicznej, która zapewni światu, obecnej i przyszłym populacjom perspektywę życia i rozwoju wartości humanistycznych, etycznych i egzystencjalnych dla zachowania „ludzkich warunków” istnienia świata.

Literatura:

1. Bauman Z.: *Globalizacja. I co z tego wynika*. PIW Warszawa 2000.
2. Bauman Z., Tester K.: *O pożytkach z wątpliwości. Rozmowa z Zygmunt Baumanem*. Instytut Kultury Warszawa 2003.
3. Bauman Z.: *Razem osobno*. IMPULS Kraków 2003.
4. Cichoń W.: *Aksjologiczne ujęcie procesu wychowania, (w.) Człowiek wychowanie - kultura*, red. F. Adamski. Wyd. WAM, Kraków 1993.
5. Kunowski S.: *Podstawy współczesnej pedagogiki*. Wyd. Salezjańskie, Warszawa 1997.
6. Kwieciński Z.: *Miedzy patosem a dekadencją. Szkice i studia*

socjopedagogiczne. Wyd. Naukowe TWP Wrocław 2007.

7. Łobocki M. : *Co utrudnia wychowanie do altruizmu w dobie współczesnej. Dydaktyka Literatury, tom XVI*. Zielona Góra 1996.

8. Masłowski A. H. *W stronę psychologii istnienia*, przekł. I. Wyrzykowski. PWN Warszawa 1986.

9. Niemiec J.: *Edukacja ku wartościom- priorytet pedagogicznych powinności*, (w): *Wartości w pedagogice*, red. W. Furmanek, Rzeszyw-Warszawa 2005.

10. Pasternak W.: *O dydaktycznej teorii wartości*. Wyd. „Bios”, Goleniów 1991.

11. Pasternak W.: *Przestrzeń edukacyjna*. Wyd. WSP, Zielona Góra 1995.

12. Piłch T: *Spółeczne Źródła i klimaty bezradności (w.) : Praca społeczna wobec rzeczywistych i potencjalnych zagrożeń*, (red.): J.Brągiel, P.Sikora. Wyd. Uniw. Opole 2005.

13. Suchodolski B.: *Edukacja permanentna. Rozdroża i nadzieje*. PWN Warszawa 2003.

14. Szczepański J.: *Sprawy ludzkie*. PWN Warszawa 1984.

15. Szmyd J. : *Tożsamość a globalizacja*. Oficyna Wydawnicza ATM Kraków 2006.

16. Sztompka P.: „Polityka ” Nr 32/33, 2007.

17. Sztumska B.: *Nauczyciel wobec wartości ogólnoludzkich*, (w:) *Wartości humanistyczne a problemy współczesnego świata*, red. S. Folaron, Częstochowa 1993.

Т. Р ЯКУБОВИЧ,
*У О «Барановичский государственный университет»,
г. Барановичи*

РОЛЬ КАФЕДР СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН В СОВЕРШЕНСТВОВАНИИ ИДЕОЛОГИЧЕСКОЙ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Глубокие изменения, происходящие во всех сферах жизни общества, глобальные проблемы человечества, темпы научно-технического прогресса выдвигают качественно новые требования к выпускникам высших учебных заведений.

Сегодня выпускник высшей школы должен обладать не только профессиональными, но и фундаментальными гуманитарными знаниями, необходимыми для понимания тенденций развития общества и определения своего места в нем.

В соответствии с новыми образовательными стандартами определена компетентностная модель современного специалиста, которая разбивается на четыре группы компетенций: специальная, социальная, личностная и индивидуальная. В этой связи повышение качества подготовки специалистов, их способности к адаптации на рынке труда, усиление воспитательной функции образования, формирование у студентов гражданской ответственности, патриотизма, духовности и культуры рассматриваются как основные направления государственной политики в области высшего образования.

В принятом Законе «О высшем образовании» в статье 21 прописаны основные направления процесса воспитания студентов и содержание воспитательной работы.

Таким образом, идеологическая и воспитательная работа сегодня является одним из приоритетных направлений деятельности вуза. Достижение важнейшей цели воспитания - формирование социально зрелой, активной личности - предполагает ее интеллектуальное и духовное развитие, которое в значительной степени призвана обеспечить современная система вузовского образования. Универсальность образования в том и заключается, что оно дает не только знания и навыки, но и обеспечивает мощное воспитательное воздействие.

Важная роль в их реализации принадлежит кафедрам социально-гуманитарных дисциплин. Именно в содержании этих дисциплин заложены большие возможности для осуществления идейно-нравственного воспитания молодежи на современном переходном этапе общественного развития.

Эффективность социально-гуманитарного образования напрямую зависит от состояния и развития социально-гуманитарных наук. Вузовская наука, являясь неотъемлемой частью единого научного комплекса республики, вносит свой вклад в развитие фундаментальных, поисковых и прикладных исследований.

Однако анализ положения дел в различных отраслях социально-гуманитарных наук выявил ряд проблем, требующих проведения крупных исследований в целях более эффективного социально-экономического, государственно-правового и духовно-культурного развития общества. По поручению Главы государства Национальной академией наук Беларуси совместно с Министерством образования была разработана государственная программа развития социально-гуманитарных наук на 2003-2005 годы (Постановление Совета Министров Республики Беларусь от 23 октября 2003 г. № 1411). В разработке данной программы приняли участие ведущие ученые-обществоведы и кафедры социально-гуманитарных дисциплин вузов страны. Программа определила основные цели и главные задачи развития социально-гуманитарных наук на перспективу. Прослеживается их четкая направленность на научное обеспечение процессов государственного, социально-экономического, культурного развития страны. Исключительная роль принадлежит социально-гуманитарным наукам в деле духовно-нравственного, патриотического воспитания молодого поколения, формирования его мировоззрения и ценностных ориентации.

Таким образом, в настоящее время перед кафедрами социально-гуманитарных наук вузов страны стоят две основные задачи: научная и образовательно-воспитательная. Конкретнее, это:

- 1) включение в большую и ответственную работу по развертыванию актуальных исследований по основным проблемам развития соответствующих наук;
- 2) обучение и воспитание студенческой молодежи средствами своей науки и учебного предмета.

Реализация инноваций требует серьезной проработки сложившейся теории и практики преподавания социально-гуманитарных дисциплин в вузах. В современном гуманитарном знании произошли глубокие перемены. Переосмысливается понятие фундаментальности университетского образования. Фундаментальность высшего образования как его основной принцип предполагает соединение научного знания и процесса образования. Оно дает выпускнику вуза понимание того, что мы живем по законам природы и общества, которые надо выполнять.

Сегодня необходимо наполнить смысл понятия фундаментальности образования новым содержанием, включив в ядро основных, фундаментальных знаний науки о человеке и обществе (психология, педагогика, социология и др.). Организация управления современными социальными и экономическими системами, понимание психологии человека требуют фундаментальных гуманитарных знаний.

Приоритеты государственной образовательной политики и реальные социально-экономические условия потребовали определенного изменения и уточнения концептуальных подходов к развитию сферы высшего образования.

Изменение ценностно-целевых ориентиров развития высшего образования позволяет говорить о необходимости перехода к новой образовательной парадигме. В основе ее лежат новые представления: во-первых, о месте человека в современном мире в различных его проекциях: природной, социальной, научной, производственной; во-вторых, новое представление о социальной роли образования в решении глобальных проблем человечества и его устойчивом развитии.

Главная задача высшего образования - оснастить специалистов с высшим образованием методологией творческого преобразования мира.

Необходим переход от так называемого «поддерживающего» образования к инновационному, опережающему. Сложившаяся система высшего образования продолжает в основном работать на обеспечение функционирования и стабилизацию существующих внеобразовательных структур и отношений. Она ориентирована на прошлый опыт, не имеет выраженной ориентации на будущее. В ус-

ловиях динамики НТП и рынка труда сложившаяся система обучения не обеспечивает требуемого жизнью качества образования.

Инновационное, опережающее обучение должно формировать у обучающихся важнейшие способности, умения и качества личности, позволяющие решать профессиональные и личные задачи и проблемы в условиях неопределенного будущего, динамичных изменений социума и рынка труда на основе ответственности за это будущее, веры и способностей влиять на него. Другими словами, формировать способности, активно и целенаправленно создавать это будущее - новый социальный и производственный облик общества и государства.

Нужна ориентация не только на овладение знаниями, но и на достижение выпускниками гражданских и социальных компетенций.

Учитывая динамичные изменения в обществе, содержание социально-гуманитарного образования нуждается в постоянном совершенствовании и обновлении.

В настоящее время в учебных заведениях создана система идеологической работы, которая включает подготовку информационно-методических материалов, разработку содержания и организацию социальной практики. Идеологическая работа - это единый комплекс, стержнем которого должны стать социально-гуманитарные дисциплины, курс «Основы идеологии белорусского государства» и создание соответствующей образовательно-воспитательной среды в учебном заведении.

Проблемы молодежи, как это видно из современной социальной практики, многоаспектны и многоуровневы; в них находят отражение происходящие в стране сложнейшие процессы - от социально-политических и экологических до нравственных, демографических. Современная молодежь поставлена перед необходимостью переоценки традиционных ценностей и выбора новых ориентиров в своей жизни. Определенная часть студентов не всегда могут разобраться в сложных политических и социальных ситуациях, пасуют перед трудностями, не берут ответственность на себя.

Поэтому становление будущих специалистов как людей, способных формировать гражданское общество, прививать уважение к правам и свободам личности, умеющих искать и находить выходы из возникающих трудностей и противоречий, - задача первостепен-

ной важности для высшей школы и педагогов-обществоведов

Наблюдаются определенные трудности в организации индивидуальной работы со студентами, без которой реализация личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании не представляется возможной. Здесь ключевая роль должна принадлежать кафедрам социально-гуманитарных наук, профессорско-преподавательскому составу. Социально-гуманитарное образование следует строить с ориентацией на развитие и идейно-нравственное воспитание личности. Поиск путей совершенствования воспитания молодежи - важнейшее направление в деятельности кафедр социально-гуманитарных дисциплин. Это и подготовка современных учебников, учебно-методических комплексов, переосмысление существующих методик и внедрение активных методов преподавания, использование Интернет-ресурсов. Это и выступления, обращения к молодежи в средствах массовой информации, организация дискуссионных клубов и круглых столов по актуальным проблемам молодежной политики, проведение студенческих семинаров, конференций.

В феврале 2008 года среди студентов 1 курса БарГУ было проведено исследование, направленное на выявление уровня гражданской активности первокурсников. По результатам анкетирования, было выявлено, что большинство первокурсников связывают понятия «гражданская активность» в основном с политической деятельностью: участием в выборах и референдумах (77,7%), в политических движениях и членстве в политических организациях (24,7%), в акциях, митингах и инициативах (15,3%), в забастовках и акциях протеста (10%). 72,1 % считают, что проявляют свою гражданскую активность, занимаясь общественной работой: в качестве члена БРОМ (34,7%), членов профкома студентов (18,4%), в составе органов самоуправления группы (13,7%) и общежития (1,1%). 3,2 % первокурсников связывают проявление своей гражданской активности с выполнением разовых общественных поручений администрации факультета, куратора, воспитателя общежития. 26,8% в общественной работе участия не принимает. На вопрос: «Принимаете ли вы участие в молодежных акциях и инициативах, проводимых в вузе общественными организациями только, 23,4% студентов дали утвердительный ответ. 10,5 % первокурсников отметили, что предпо

читают самореализовываться: участвуя в художественной самодеятельности 30,7% занимаясь - научно-исследовательской работой, участвуя в конкурсах и конференциях. В работе органов студенческого самоуправления активное участие принимает 4,7% студентов, 22% недостаточно активны. Причины недостаточной активности студенты объясняют отсутствием навыков самоуправления (15,6%), отсутствием помощи от преподавателей (12,3%), неясностью целей и задач самоуправления (22,2%), своей ленью и пассивностью (27,8%).

Большое значение для молодых людей в юношеском возрасте приобретает собственная репутация в глазах окружающих, мнение одноклассников и преподавателей об их деловых качествах, организаторских и интеллектуальных способностях. 76% опрошенных отметили, что испытывают потребность в положительной репутации и уважения окружающих, из них 31,3% целенаправленно стремятся достигнуть определенного статуса в коллективе. Только для 10,7% студентов мнение окружающих не имеет значения. 46% первокурсников довольно часто выступает организаторами дел в коллективе. Никогда не выступает инициатором дел - 14%. 87,9% опрошенных имеет свою гражданскую позицию, однако, только 21,3% отстаивают свою позицию публично. 38,7% имеют свое мнение, но не отстаивают его. Лишь 11,3% респондентов признались, что собственное мнение у них еще не сложилось. Для 86% опрошенных характерно чувство любви к белорусскому народу, 70,7% испытывают привязанность к земле, на которой живут. Приоритетными направлениями молодежной политики респонденты считают образование и профессиональную подготовку (92%), борьбу с преступностью среди молодежи (90,7%), занятость и трудоустройство молодежи (89,3%), создание условий материального благополучия молодых семей (84,7%), решение жилищной проблемы (82%). На основании проведенного исследования можно сделать выводы:

1. Молодые люди проявляют высокий интерес к деятельности молодежных организаций, правовым аспектам и правам человека, к событиям в стране и за рубежом.

2. Для большинства студентов характерно призвание приоритета образования, стремление к самореализации и самоутверждению, проявляющееся в общественной работе, художественной самодеятельности, занятиях научно-исследовательской работой.

3. Значительная часть первокурсников осознает себя гражданами Республики Беларусь, патриотами своей страны.

4. Большинство студентов 1 курса считают гражданскую активность одним из приоритетных качеств современного молодого человека.

По нашему мнению повышению уровня гражданской активности будущих специалистов призвана способствовать деятельность в следующих направлениях:

- оказание психологической помощи в процессе адаптации первокурсников, улучшение условий быта и учебы;

- философско-мировоззренческая подготовка будущих специалистов к активной жизни в гражданском обществе;

- « формирование ценностных ориентаций студентов, стимулирование интереса и потребностей к самосовершенствованию и самореализации в качестве гражданина своей страны;

- формирование правовой и политической культуры молодых людей;

- пересмотр и переориентация воспитательной системы вуза на воспитание гражданских качеств будущих специалистов.

Большая работа проводится и на кафедрах Барановичского государственного университета. В основу идеологической и воспитательной работы положены две кафедры: философии и истории; политологии и социологии, которые принимают активное участие при проведении единого дня информирования, а также разрабатывают информационные материалы для информационных часов в студенческих группах. Все кафедры вуза также готовят студентов для выступления на студенческих конференциях и конкурсах. Не менее важным является и тот факт, что в настоящее время при кафедрах университета и воспитательного отдела функционируют 26 кружков, клубов и любительских объединений, 20 спортивных секций. Под руководством воспитательного отдела функционирует Школа кураторов и Школа студенческого актива.

В том, что студенчество является наиболее восприимчивой и активной по отношению к политическим явлениям группой молодежи, сомневаться не приходится.

Сегодня мы отмечаем запаздывание у определенной части студентов достижения социальной и гражданской зрелости. Это при-

водит к тому, что юноши и девушки не всегда в состоянии самостоятельно разобраться в сложных социальных ситуациях, пасуют перед трудностями, не берут ответственность на себя. Повышенная эмоциональность молодежи порой приводит их к максимализму и категоричности, излишней резкости, прямолинейности и критичности. Иногда все это в непростой политической ситуации сознательно подогревается недобросовестными преподавателями.

Понятно, что преподаватель вуза ответственен за проведение государственной политики, и система двойных стандартов в оценке происходящих в стране событий недопустима. Эти вопросы не должны выпадать из поля внимания не только ректората, деканов, но и кафедр, а также каждого члена нашего коллектива.

В заключение хочется подчеркнуть, что результат в идейно-нравственном воспитании молодежи будет зависеть от нашей профессиональной, инициативной, слаженной работы, совместной деятельности с молодежными организациями (БРСМ, студенческими профсоюзами, органами студенческого самоуправления и др.), понимания важности этого направления деятельности, а также гражданской позиции преподавателей социально-гуманитарных дисциплин по отношению к молодым людям.

Идеологическая работа со студенческой молодежью должна проводиться в принципиально иных условиях, со знанием реальных интересов и проблем молодежи. Конструктивный диалог должен идти на языке молодежи, и конечно же, быть убедительным и искренним. На Совете ректоров белорусских вузов 19 декабря 2006 года А. Г. Лукашенко сказал: «Личный пример преподавателя призван стать основой всей идеологической и воспитательной работы в высшей школе».

Основная задача всех сотрудников и профессорско-преподавательского состава - это кропотливая работа над повышением уровня сознательности и патриотичности граждан, создание конкретных стимулов для увеличения заинтересованности каждого из членов трудового коллектива в его личном вкладе в результат работы вуза.

Литература:

1. *О высшем образовании: Закон Респ. Беларусь от 11.07.2007г. № 252-3.*

2 Лукашенко А. Г. Стратегия будущего: Выступление на I съезде ученых Республики Беларусь 1-2 ноября 2007 г.

3. Жук А. И. Основные направления развития социально-гуманитарных наук и повышение их роли в идейно-нравственном воспитании молодежи: материалы республиканского семинара-совещания, Брест, 16-17 декабря 2003 г./ Под общ. ред. М.Э.Чесновского. - Брест: Изд-во УО «БрГУ им. А.С.Пушкина», 2004.- С.4 - 13.

4. Житкевич Г.Я., Якубович Т.Р. Приоритеты современных требований к подготовке конкурентоспособных специалистов: материалы научно-практической конференции, Новополоцк, 5-6 февраля 2008 г./Полоц.гос.ун-т; отв. за вып. Ю.П.Голубев. - Новополоцк: ПГУ, 2008. С. 96-100.

5. Житкевич Г.Я., Якубович Т.Р. Инновационной экономике - инновационное образование: материалы между нар. науч.-практ Конф., 23-24 ноября 2007г., Барановичи./редкол.:В.В. Таруц и др. - Барановичи: РИО БарГУ, 2007. - С. 176-177.

Науково-методичне видання

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ОСНОВИ
ГУМАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПРОЦЕСУ
В ШКОЛІ ТА ВНЗ**

***БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС В УКРАЇНІ ТА ЄВРОПІ:
ДОСВІД, ПРОБЛЕМИ, ПЕРСПЕКТИВИ***

Збірник наукових праць

ВИПУСК VIII

Рівне-2008

Технічне оформлення *Наталії Романів*

Редакційно-видавничий центр
Міжнародного економіко-гуманітарного університету
імені академіка Степана Дем'янчука
33027, м. Рівне, вул. ім. академіка Степана Дем'янчука, 4.

РВЦ МЕ ГУ не несе відповідальності
за орфографічні та стилістичні помилки авторів

Здано до набору 03.11.2008 р. Підписано до друку 15.12.2008 р.
Формат 60х80/16. Папір газетний. Гарнітура Arial Суг. Друк офсетний.
Умови, друк. арк. 23,5. Обл.-вид. арк. 23,25.

*Віддруковано ПП Баришев К. В.
м. Рівне, вул. Ст. Бандери, 40/67. Тел.: (0362) 43-05-17.*