

Західнодонбаський інститут економіки і управління

***ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА***

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Дніпропетровськ
ІМА-прес
2011

УДК 2-47
ББК 86-6
3 12

Рекомендовано вченою радою ПВНЗ «Західнодонбаський інститут економіки і управління» (протокол № 6 від 17.06. 2011р.)

Рецензенти:

Апатова Н.В. – д-р педагогічних наук, Таврійський національний університет, професор

Пікельна В.С. - д-р педагогічних наук, Криворізький державний педагогічний університет, професор

Ковальчук К.Ф. - д-р екон. наук, Національна металургійна академія України, професор

При повному або частковому відтворенні матеріалів даної монографії її посилання на видання обов'язкове

Висловлені у виданні думки належать виключно авторам

3 12 Забезпечення якості освіти: теорія та практика: колективна монографія/під заг. ред. Н.В.Житник. - Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2011. – 300 с. (Українською мовою).

ISBN 978-966-331-436-5

Розглядаються теоретичні та методологічні проблеми забезпечення якості освіти в Україні.

Представлено результати дослідження управлінських аспектів в системі забезпечення якості освіти, зокрема ресурсного забезпечення діяльності ВНЗ, зарубіжний досвід взаємодії державних і громадських інститутів з даної проблеми та інші.

Розглянуто роль викладача в підвищенні якості освіти молоді. Розкрито педагогічні засади формування соціальних компетенцій майбутніх фахівців та механізми формування духовної культури студентської молоді.

Монографія розрахована на широке коло керівників навчальних закладів, науковців, державних службовців, причетних до проблем забезпечення якості освіти та усіх тих, хто цікавиться проблемами сучасної вітчизняної освіти.

УДК 2-47
ББК 86-6

© ПВНЗ «Західнодонбаський інститут економіки і управління»

ISBN 978-966-331-436-5

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
РОЗДІЛ 1. РЕСУРСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ	7
1.1. Ресурсне забезпечення вищої школи як передумова якості її послуг: інструментарій дослідження та модель формування (Артюхіна М.В.)	7
1.2. Розвиток інноваційного потенціалу ВНЗ як умова забезпечення якості освіти (Житник Н.В.)	53
РОЗДІЛ 2. УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	81
2.1. Зарубіжний досвід взаємодії державних і громадських інституцій з управління якістю вищої освіти (Шевченко С.О.)	81
2.2. Система управління трансфертом освітніх технологій та механізм її функціонування (Корогод Н.П., Ковальчук Д.К.)	103
2.3. Структурування інформації в управлінні якістю підготовки кваліфікованих робітників (Петренко Л.М.)	130
РОЗДІЛ 3. РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ПІДВИЩЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ МОЛОДІ	158
3.1. Технології аналізу уроку як педагогічної системи (Островерхова Н.М.)	158
3.2. Підготовка педагогів професійної школи до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах ПТНЗ (Сушенцева Л.Л.)	191
3.3. Роль викладача ВНЗ в організації начального процесу в умовах кредитно-модульної системи (Новікова Л.М.)	225
РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВІ ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ	257
4.1. Педагогічні засади формування життєвих компетентностей майбутніх фахівців (Яковлева В.А.)	257
4.2. Механізм формування духовної культури студентів та його вплив на соціальні компетенції (Горіна О.Т.)	274
Відомості про авторів	298

ПЕРЕДМОВА

Інтерес до проблеми забезпечення якості освіти в умовах соціального, науково-технічного прогресу викликаний підвищеними вимогами до підготовки конкурентоспроможних спеціалістів. Саме тому якість освіти проголошена національним пріоритетом, а пошук шляхів її забезпечення є першочерговим завданням вищих навчальних закладів

Актуальність означеної проблеми посилюється у контексті вимог Болонського процесу, який спрямований на формування єдиного відкритого європейського простору у сфері освіти.

На запитання про те, що таке якісна сучасна освіта, хто і яким чином її забезпечує, як виміряти її якість та на багато інших подібних запитань намагаються дати відповіді автори запропонованого видання, яке підготовлене відповідно до комплексної теми дослідження Західнодонбаського інституту економіки і управління «Проектування системи забезпечення якості освіти» (державний реєстраційний номер 0110U004708).

Значна роль в забезпеченні якості освіти, безумовно, належить ресурсному забезпеченню діяльності вищих навчальних закладів. Саме тому в першому розділі містяться матеріали, які розкривають різні підходи щодо визначення потенціалу вищого навчального закладу як необхідної умови якості освітніх послуг (автори М.В.Артюхіна, Н.В.Житник). Дослідники акцентують увагу на доцільності визначення складових соціально-економічного та інноваційного потенціалів, методики оцінки їх ефективності. Науковий інтерес представляє запропонована М.В.Артюхіною економіко-математична модель, яка дозволяє відібрати програму нарощування соціально-економічного потенціалу. Як умову реалізації інноваційного потенціалу Н.В.Житник розкриває значення проектного підходу в управлінні ВНЗ та пропонує факторно-критеріальну модель його діагностики.

Сучасні умови суспільного життя нашої країни загострили потребу щодо зміни не лише ресурсного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів, а й управлінських підходів. Другий розділ монографії

«Управлінські аспекти в системі забезпечення якості освіти» містить аналітичні матеріали зарубіжного досвіду взаємодії державних і громадських інституцій з управлінням якістю освіти (автор С.О.Шевченко). В світі необхідності реалізації Державної програми економічного та соціального розвитку України, однією з складових якої є формування системи трансферу технологій, актуальними і своєчасними є матеріали представлені авторами Н.П.Корогод, Д.Ковальчук щодо управління трансфертом освітніх технологій. Матеріали автора Л.М.Петренко дають змогу по-новому поглянути на значення і зміст структурування інформації в управлінні якістю підготовки кваліфікованих робітників і представляють певний науковий інтерес.

Провідна роль в системі забезпечення якості освіти в будь-якому освітянському закладі належить викладацькому складу. Саме цьому аспекту присвячено третій розділ монографії «Роль викладача в підвищенні якості освіти молоді».

Дослідження Н.М.Островерхової розкриває технології аналізу уроку як педагогічної системи. В роботі обґрунтовано модифікації технології аналізу уроку в теорії і практиці та представлено механізми моніторингу якості навчальних досягнень учнів.

Особливості підготовки педагогів професійної школи до формування мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах професійно-технічного навчального закладу розкрито в матеріалі Л.Л. Сушенцевої, яка зосереджує увагу на складових професійної компетентності сучасного викладача та розкриває значення і сутність методичної роботи у професійно-технічному навчальному закладі.

Ролі викладача вищої школи в організації навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи присвячені матеріали Л.М.Новікової. Автором подано характеристику психолого-педагогічної діяльності викладача, зокрема його готовність до проектування навчальних технологій.

У формуванні моделі сучасного фахівця роботодавці значну увагу приділяють соціальним компетенціям.

Саме тому четвертий розділ монографії присвячений проблемам формування життєвих компетенцій та духовної

культури молоді як невід'ємних складових процесу забезпечення якості освіти.

Уваги заслуговують матеріали автора В.А.Яковлевої, яка в своєму дослідженні розкриває педагогічні засади формування життєвих компетенцій майбутніх педагогів. Дослідник зауважує на недостатньому використанні виховного потенціалу академічної групи у вітчизняних ВНЗ, розкриває етапи формування студентського колективу та вплив позааудиторної діяльності на його згуртованість.

Історично обумовлено, що вища школа як соціокультурна система покликана сформувати у майбутніх спеціалістів не лише професійні знання і вміння, а й здійснювати духовно-культурний вплив на їх становлення. Механізми формування духовної культури студентської молоді розкрито в матеріалі О.Т.Горіної. Дослідником представлено авторський курс «Духовна спадщина рідного краю», комплексна програма формування родинно-сімейних цінностей та форми благодійницької діяльності студентів.

Усвідомлюємо, що далеко не всі аспекти з визначеної теми отримали в монографії всебічне відображення, а деякі положення й висновки можуть бути предметом наукової дискусії. Однак, впевнені, що представлені результати дослідження будуть корисними науковцям і практикам, всім, хто займається вирішенням проблем забезпечення якості вітчизняної освіти.

Висловлюємо глибоку вдячність рецензентам монографії доктору педагогічних наук, професору Апатовій Наталі Володимирівні (Таврійський національний університет); доктору педагогічних наук, професору Пікельній Валерії Семенівні (Криворізький державний педагогічний університет); доктору економічних наук, професору Ковальчуку Костянтину Федоровичу (Національна металургійна академія України).

РОЗДІЛ 1. РЕСУРСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1. Ресурсне забезпечення вищої школи як передумова якості її послуг: інструментарій дослідження та модель формування

Реформи, що проводяться останнім часом в країні стосуються не тільки політичних, законодавчих та економічних процесів, але й процесу підготовки фахівців, а саме галузі вищої освіти. Найактуальнішим питанням реформування вищої школи (ВШ) виступає проблема підвищення якості її послуг. Про це свідчать численні публікації з цього питання та державні програми розвитку вищої школи, затверджені у Доктринах, Наказах, Постановах. Наприклад, Наказ МОН України від 13.07.2007 містить План дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство [1]. Підвищення якості вищої освіти можливе лише за умови наявності належного контролю за діями вищих навчальних закладів (ВНЗ), а саме ефективних та об'єктивних процедур оцінки якості їхніх послуг. Отже, якість завжди була і залишається важливою ринковою характеристикою освітньої послуги, а оцінка її якості споживачами визначає стратегії конкуренції вищих навчальних закладів.

Багато дослідників приділили увагу питанням з'ясування суті та оцінці якості послуг вищої школи, серед яких С. Ніколаєнко, В. Кремень, К. Гнезділова, М. Кісіль, Л. Шевченко, Є. Шульгін та інші [2; 3; 4; 5]. Одні автори досліджують існуючі світові моделі і методи оцінки якості послуг ВНЗ (Л.С. Шевченко), інші акцентують саме на важливості педагогічної складової забезпечення якості цих послуг (К.М. Гнезділова, Є.А. Шульгін) або ж пропонують брати за основу оцінювання якості відповідні стандарти (М.В.Кісіль).

Розуміння якості послуг ВНЗ, викладено у Всесвітній декларації про вищу освіту: „Якість в галузі освіти є багатомірною концепцією, яка повинна охоплювати всі її функції та види діяльності: навчальні і академічні програми,

наукові дослідження і стипендії, комплектацію кадрами, учнями, інфраструктуру та академічне середовище”[6].

В Законі України „Про вищу освіту” якість освітніх послуг поділяють на дві складові:

„якість вищої освіти – сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства;

якість освітньої діяльності – сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи або (та) суспільства”[7].

Існуючі методи оцінки якості послуг вищої школи можна поділити на два підходи.

Перший підхід передбачає оцінку якості послуг вищої школи з боку державних органів управління вищою школою. Державний контроль якості освітньої діяльності здійснюється на основі встановлених системи Стандартів вищої освіти, процедур ліцензування та акредитації. Систему оцінювання діяльності ВНЗ було започатковано Постановою Кабінету Міністрів України від 01.06.1992 р. № 303 «Про акредитацію вищих навчальних закладів», якою затверджувалося відповідне Положення. Уведена в 1992 р. Система показників для проведення передакредитаційного самоаналізу вищих навчальних закладів України містила майже 150 показників. У 1996-1997 рр. сформувався новий механізм оцінки діяльності ВНЗ, який скоротив загальну кількість контрольованих параметрів. Ліцензійні та акредитаційні вимоги 1996-1997 рр. було змінено ДАК України 23.11.1999 р. ДАК посилила вимоги до низки критично важливих контрольних показників та відповідальності за відхилення від встановлених нормативів. Навесні 2003 р. було впроваджено нові нормативи, які використовуються і сьогодні [8; 9].

Світовий досвід ліцензування та акредитації ВНЗ дозволяє виділити напрями та методи оцінки якості послуг ВНЗ. Для економічно розвинених країн типовим є змішане державно-громадське регулювання освітніх послуг у галузі вищої освіти.

Ліцензування зазвичай є прерогативою державних органів, якщо воно взагалі передбачене національним законодавством. Акредитація у більшості країн має добровільний характер і являє собою різноманітні рейтингові оцінки, наприклад, у США.

У Великій Британії моніторинг ВНЗ виконує Комітет із фінансування, що є недержавною організацією – посередником між Міністерством освіти і навчальними закладами в частині розподілу фінансування на освіту і наукові дослідження. Комітет розглядає зовнішні результати діяльності (працевлаштування та кар'єра випускників, відгуки працедавців про якість підготовки, результати наукової діяльності), стан навчального процесу, оцінку фінансового стану та менеджмент ВНЗ [10, с.13].

Найперспективнішою, на думку К. Корсак, Т. Фінікова, О. Шарова, є система оцінки ВНЗ Королівства Нідерланди. Організацію моніторингу здійснює Інспекторат вищої освіти на основі угод між Міністерством освіти, культури і науки та об'єднанням ВНЗ. Дана модель набуває популярності в інших країнах завдяки наявності в ній низки факторів: прозорість; поєднання зусиль держави, закладів освіти та громадськості; можливість міжуніверситетських зіставлень у національному масштабі; оперативність процедури. Різні варіації цієї моделі віднедавна впроваджуються в Австрії, Бельгії, Данії, Іспанії, Португалії, Швеції, Фінляндії [10, с.13; 8, с.9].

Існують також міжнародні мережі акредитаційних організацій. До таких структур можна віднести Міжнародну мережу агенцій із гарантування якості вищої освіти (INQAANE), Європейську мережу агенцій із забезпечення якості (ENQA), Мережу акредитаційних агенцій з вищої освіти країн Центральної та Східної Європи (CEE Network). Особливостями роботи цих мереж є обмін досвідом і співробітництво між різними агенціям з оцінки ВНЗ, обмін інформацією, залучення іноземних експертів, спільна розробка методів оцінки тощо. Але, не зважаючи на накопичений міжнародний досвід у сфері оцінки ВНЗ, до сьогодні не сформульовано загальноприйняті (навіть у межах одного регіону) параметри такої діяльності.

Другий підхід передбачає оцінку якості послуг вищої школи з боку стейкхолдерів, зацікавлених у розвитку вищої

освіти та контролі її якості – роботодавців, студентів, викладачів та ін. [4]. Сучасне визначення поняття стейкхолдерів надав Фрімен. Він у своїй роботі «Strategic Management: A Stakeholder Approach» у 1984 р. визначив стейкхолдерів як «групи чи індивідууми, які можуть впливати чи на яких впливає досягнення організаційних цілей». Розуміння стейкхолдерів, яке було представлено Фріменом, робить стейкхолдерами в епоху глобалізації практично всіх [11]. У більшості випадків процедура оцінки якості послуг вищої школи з боку названих груп являє собою численні методики рейтингової оцінки ВНЗ.

Рейтингові методики не є досконалими, вони враховують лише окремі складові діяльності ВНЗ. Наприклад, у методиці оцінки рейтингу навчальних закладів журналу «Кар'єра» не враховується така важлива складова, як кадрове забезпечення закладу [12, с.71]. Методика визначення рейтингів університетів України, яка рекомендована Міжнародною наглядовою радою та кафедрою ЮНЕСКО, навпаки, зосереджена лише на кадровій складовій, якості навчання та міжнародному визнанні навчального закладу. Інші важливі показники, які характеризують матеріальні, технологічні та інші ресурси, не враховано [13]. Методика розрахунку рейтингу ВНЗ, яка прийнята Міністерством освіти Російської Федерації, не враховує такі показники, як фінансові та технологічні ресурси закладу, соціальні ресурси ж розглядаються лише з позицій міжнародного визнання [12, с.70]. Певні недоліки має методика оцінки рейтингу ВНЗ, яка запропонована А. Павленко, Т. Оболенською та В. Вітлінським [14]. У даній методиці, по-перше, не має чіткої концепції побудови ієрархії показників. По-друге, недоліки мають класифікація та деталізація чинників.

Більш досконалими, на думку С. Плаксієй, Л. Євенко та інших, є рейтинги ВНЗ, які використовуються в США та Європі. На увагу заслуговує методика Американської асоціації університетських шкіл бізнесу (AACSB), яка застосовується для суспільної акредитації шкіл бізнесу університетів. У методиці передбачено шість групових критеріїв оцінки: місія й цілі; професорсько-викладацький склад; зміст і оцінка навчальних програм; навчально-методичне забезпечення й відповідальність

за нього; студенти й випускники навчального закладу; інтелектуальний продукт навчального закладу [12, с.83; 15, с.3].

Рейтинг університетів Великобританії формується на основі показників: відношення кількості студентів до персоналу університету; обсяг наукових досліджень; кількість докторів наук; витрати на бібліотеку; забезпеченість гуртожитком; відсоток студентів, які завершили навчання по відношенню до тих, що вступили; кількість студентів, що приймаються на перший курс; зайнятість випускників; відсоток студентів з інших країн; оцінка викладачів [12, с.83; 15, с.4].

Рейтингова оцінка німецьких університетів формується на базі показників: наближеність до практики; рівень якості навчання; комунікації (зв'язки); теоретичний рівень; співробітництво в дослідженнях; наукові досягнення; діяльність студентів; рівень адміністративного управління [12, с.83].

Існують світові рейтинги ВНЗ, наприклад, рейтинг 500 кращих університетів світу за версією Інституту вищої освіти Шанхайського університету «Джиао Тонг» (Institute of Higher Education of the Shanghai Jiao Tong University – Top-500), або рейтинг 200 кращих університетів світу за версією газети «Times» (Times Higher Education / QS – Top-200). При складанні цих рейтингів були використані не лише кількісні та якісні критерії, але й експертні оцінки. Наприклад, при оцінці ВНЗ за рейтингом газети «Times» як експерти виступили 3703 працівники вищої освіти з усього світу [15, с. 3; 13].

За процедурою обчислення рейтингу всі існуючі методики можна поділити на два типи. До першого відносять такі, у яких обирається функція корисності й обчислюється її значення на основі даної комплексної оцінки. Наприклад, у методиці державної акредитації ВНЗ Росії вихідні показники обробляються методами дискримінантного аналізу й побудови діаграми Парето, формуються два інтегральних показники (лепесткова діаграма та ймовірність приналежності до групи). У методиці розрахунку рейтингу ВНЗ, запропонованої Держкомітетом РФ з вищої освіти, вихідні показники методом математичної статистики й рангової кореляції приводяться до порівняльних значень. Далі розраховується оцінка ефективності як відношення ділової активності до сумарного потенціалу ВНЗ,

на базі якого формується загальний рейтинг ВНЗ. У методиці, запропонованій журналом «Кар'єра», проводиться ранжування вихідних показників з нарахуванням балів, сумарний бал характеризує рейтинг навчального закладу.

До другого типу відносять обчислення рейтингу за допомогою експертних процедур, наприклад, методика, яка запропонована Міжнародною наглядовою радою та кафедрою ЮНЕСКО; методика газети Times. Основним недоліком першого типу є відносно жорстка регламентація процесу обчислення рейтингу, а другого – складність, суб'єктивізм і великі витрати ресурсів у процесі обчислень. Існують також змішані методики.

Треба відмітити, що сам споживач не в змозі свідомо оцінити якість отриманої ним освітньої послуги. Це зв'язано з такою властивістю послуг вищої школи, яку О.А. Кратт називає «менша швидкість настання ефекту від споживання». Наприклад, послуги у галузі культури можуть бути оцінені споживачем залежно від того, наскільки він залишився задоволений виставою або кінофільмом. Послугу охорони здоров'я може бути оцінено споживачем відповідно до ступеня його самопочуття. Значно складніше обстоїть справа з послугами ВНЗ, оскільки період споживання їх більш тривалий. Але навіть по його закінченню складно відразу відчутти й оцінити ефект від споживання послуги. Тільки через багато років після закінчення ВНЗ, попрацювавши за фахом, споживач може усвідомити, якою мірою надана освітня послуга задовольнила його потреби [16, с. 82]. Крім того, розглядаючи якість навчання, треба відмітити, що існує певне протиріччя між поняттям якості в очах споживача та розумінням якості персоналом навчального закладу. Часто в очах споживача важливими є фактори психологічного характеру. Наприклад, престижний ВНЗ асоціюється з високою якістю навчання по всім навчальним програмам.

Звернемося до фундаментальних наукових досліджень, результати яких є всебічно обґрунтованими. Дослідження показують, що споживачі оцінюють якість обслуговування (послуг) за такими критеріями: матеріальності (оргтехніка, інтер'єри, зовнішній вигляд персоналу та його кваліфікація,

інформаційні матеріали); надійності (виконання обіцяної послуги точно, в повному обсязі й в строк); чутливості (щире бажання допомогти споживачу та швидке обслуговування); переконаності (компетентність, відповідальність, упевненість та ввічливість обслуговуючого персоналу) та співчуття (вираження турботи, індивідуальний підхід до споживача) [17].

Аналогічні вимоги до якості послуг зазначені і в міжнародному стандарті ІСО 9004.2. Якість послуг рекомендується оцінювати за такими показниками:

кількісні – характеристика обладнання, інструментів; надійність, завершеність послуги; безпека; рівень автоматизації та ін;

якісні – ввічливість, чуйність, компетентність; доступність персоналу; довіра до персоналу; рівень майстерності; комфорт і естетика; ефективність спілкування виконавця та клієнта [18].

Система якості повинна охоплювати всі стадії життєвого циклу освітньої послуги. За міжнародними стандартами життєвий цикл товару чи послуги включає багато складових, що в сукупності мають назву «петля якості» [18, с. 41]. До основних складових етапів «петлі якості» освітньої послуги вищої школи можна віднести:

1) Дослідження ринків, як освітнього так і ринку праці. З'ясування існуючого та перспективного попиту на послуги ВНЗ з боку держави, підприємств та організацій, фізичних осіб.

2) Розроблення якісних освітніх Стандартів, освітньо-кваліфікаційних характеристик, навчально-виховних програм, навчально-методичних комплексів та ін.

3) Забезпечення якісної підготовки абітурієнтів.

4) Наявність якісного ресурсного забезпечення вищого навчального закладу, а саме відповідного професорсько-викладацького складу, матеріально-технічної бази, інформаційного та інфраструктурного забезпечення.

5) Наявність доброї репутації закладу в очах громадськості.

6) Сучасні та якісні педагогічні технології навчання студентів.

7) Системи контролю навчального процесу та знань студентів.

8) Програми збереження та покращання здоров'я студентів.

9) Підтримка та сприяння працевлаштуванню або подальшому навчанню студентів після закінчення ВНЗ.

10) Маркетингове забезпечення освітніх послуг (цінова політика, канали розподілу, просування освітніх послуг).

Розглянемо якість послуг вищої школи з позицій японської концепції оцінювання та управління якістю, яка передбачає чотири рівня якості [18, с. 31]. З першим рівнем ототожнюють відповідність властивостей товару вимогам стандарту. Сьогодні існує багато прихильників цього твердження. Наприклад, у 2003 р. міністри країн-учасниць Болонського процесу звернулись до європейської мережі з гарантування якості у вищій освіті – ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) з проханням розробити в співпраці з іншими організаціями єдині стандарти, методика та рекомендації щодо оцінки якості освіти. Результатом цього стала розробка трьох груп стандартів: стандарти для внутрішнього гарантування якості ВНЗ, стандарти для зовнішнього гарантування якості ВНЗ, європейські стандарти для зовнішніх агентств з гарантування якості [3].

Другий рівень за японською концепцією зв'язують з умовою відповідності використанню. Тобто, випускник після закінчення ВНЗ повинен працювати за фахом, і тільки при відповідності знань і навичок вимогам конкретної професії можна говорити про якість отриманого навчання.

Третій рівень передбачає відповідність послуги фактичним вимогам ринку. Сьогодні вітчизняна вища школа «не встигає» за вимогами ринку, вона є досить інерційна. Як зазначає О. Кратт: «високі темпи технічного прогресу приводять до того, що якість існуючих послуг освіти згодом перестає відповідати потребам матеріального виробництва, тобто спостерігається їхній «моральний знос» [16, с. 83].

Четвертий рівень якості – це відповідність прихованим (латентним) потребам споживача. Отже, більш якісні послуги, з цієї точки зору, будуть надавати ті ВНЗ, які мають розвинений інфраструктурний потенціал, мають військові кафедри,

розташовані у обласних центрах та ін., що є важливим для задоволення прихованих потреб студентів.

Отже, зміст нормативних документів та аналіз професійної літератури з проблем оцінки якості освітніх послуг показують існування безлічі наукових підходів та різну глибину критеріальних показників, але всі вони не є досконалими. Послуга вищої школи є достатньо специфічною – комплексною та тривалою у часі, оцінити її якість досить важко. Але практично всі існуючі методики оцінки якості освітніх послуг спираються на ресурсне забезпечення закладу, тобто його потенціал. Ресурсне забезпечення навчального закладу є передумовою якості його послуг.

З'ясуємо склад системи ресурсів (соціально-економічний потенціал, далі СЕП) для забезпечення основної освітньої діяльності ВНЗ та її обслуговування. Оптимальна структура потенціалу, на думку Н. Краснокутської, повинна мати мінімальну кількість компонентів, але разом з тим, вони повною мірою мають виконувати задані функції [20, с.12]. На відміну від інших організацій і підприємств, де поширення одержала концепція виділення в сукупності ресурсів таких елементів: технічні ресурси, технологічні ресурси, кадрове забезпечення, просторові ресурси, інформаційні ресурси, ресурси системи управління, фінансові ресурси, – у ВНЗ, відповідно до нормативних документів, прийнято відокремлювати такі види локальних потенціалів: кадрове забезпечення, матеріально-технічна база, навчально-методичне забезпечення, інформаційне забезпечення [20, с.13; 31].

Оскільки освітні продукти є стандартними, то для забезпечення конкурентоспроможності освітніх послуг ВНЗ необхідні також інфраструктурний та соціальний потенціали. Інфраструктурний потенціал складається з ресурсів, що утворюють інфраструктуру ВНЗ. Соціальний являє мотиви і настанови пов'язаних з ВНЗ груп, вплив яких відображається на ефективності досягнення цілей ВНЗ. Структура соціального потенціалу ВНЗ містить визнання закладу міжнародне та з боку державних органів та наукових кіл, з боку суспільних організацій та ринку праці; ставлення з боку персоналу закладу, студентів, абітурієнтів та кіл, що на них впливають. Структура

СЕП ВНЗ, а також зв'язок її з іншими елементами процесу формування, наведені на рис. 1. На рисунку показано, що кількісні та якісні характеристики структури потенціалу ВНЗ залежать від послуг, які він надає споживачам, а також від факторів зовнішнього оточення, у якому ВНЗ функціонує.

Ресурси ВНЗ можна поділити на дві групи: а) ресурси основної освітньої діяльності ВНЗ та її обслуговування; б) ресурси, що забезпечують своє формування та формування всіх інших ресурсів. До групи ресурсів основної освітньої діяльності ВНЗ та її обслуговування у роботі віднесено такі: соціальний потенціал, кадрове забезпечення, матеріально-технічна база, інформаційний та інфраструктурний потенціали, навчально-методичне забезпечення. Ці ресурси утворюють соціально-економічний потенціал ВНЗ. До ресурсів формування належать: фінансові накопичення та грошові надходження, які спрямовуються на капіталовкладення в основні засоби; фонд оплати праці; кадрове забезпечення формування стратегічних ресурсів; матеріально-технічні ресурси наукових підрозділів та інформаційні ресурси, що використовуються для формування кадрового та навчально-методичного забезпечення.

Процес формування СЕП ВШ є одним з напрямків її стратегічного управління і передбачає створення й організацію системи ресурсів таким чином, щоб результат їхньої взаємодії був фактором успіху в досягненні стратегічних, тактичних і оперативних цілей вищої школи. Формування СЕП ВШ – це постійно діючий процес, направлений на оптимізацію матеріальної складової ресурсного забезпечення ВШ з метою максимального наближення його до існуючих і перспективних ліцензійних, акредитаційних, споживацьких вимог, нарощування нематеріального соціального ресурсу шляхом налагодження партнерських стосунків з усіма зв'язаними групами, створення стійкої і керованої репутації та мотивації працівників вищої школи.

Оптимально сформований потенціал будь-якої організації, і системи вищої освіти у тому числі, це ідеальний стан. Насправді ж дуже часто ВНЗ мають потенціал одного з двох типів:

дефіцитний – попит опереджає пропозицію, потенціалу організації не вистачає для максимального задоволення потреб споживачів, унаслідок чого організація втрачає можливі прибутки;

надлишковий – пропозиція перевищує попит, у даному випадку існування надлишкового потенціалу несе за собою додаткові витрати на його утримання.

Формування потенціалу вищої школи відбувається з орієнтацією на його реалізацію (див. рис. 1). Завдання будь-якої організації не нарощувати потенціал, а оптимізувати його відносно до попиту.

Потенціал ВШ можна використовувати не лише для надання основних освітніх і супутніх до них послуг, але й для отримання доходів від інших видів діяльності, передбачених чинним законодавством. Існує безліч варіантів використання наявних ресурсів, і чим більше доходів отримує ВНЗ, тим повніше він використовує свій потенціал.

Потребує уваги розгляд специфіки формування та реалізації структурних компонентів соціально-економічного потенціалу вищої школи.

Важливим структурним компонентом СЕП ВШ є його соціальний потенціал. Елементами підсистеми «соціальний потенціал ВНЗ» виступають мотиви, інтереси та настанови пов'язаних з ВНЗ груп, які є невід'ємними від своїх носіїв у внутрішньому та зовнішньому середовищі ВНЗ. Незважаючи на ринкові механізми розвитку, освітні заклади мають гуманістичну орієнтацію діяльності, що вимагає особливої уваги до управління саме соціальною складовою потенціалу цих організацій.

Звертає на себе увагу важлива властивість підсистеми «соціальний потенціал ВНЗ» – інтегративна властивість, тобто та якість, яка притаманна системі в цілому, але не властива жодній з її елементів окремо. Важливою інтегративною властивістю підсистеми «соціальний потенціал ВНЗ» є перш за все наявність кумулятивного (синергетичного) ефекту в свідомості суб'єктів ринку, який пов'язаний із сформованим базисом системи настанов стосовно даної організації, її образом, іміджем, місцем на ринку тощо.

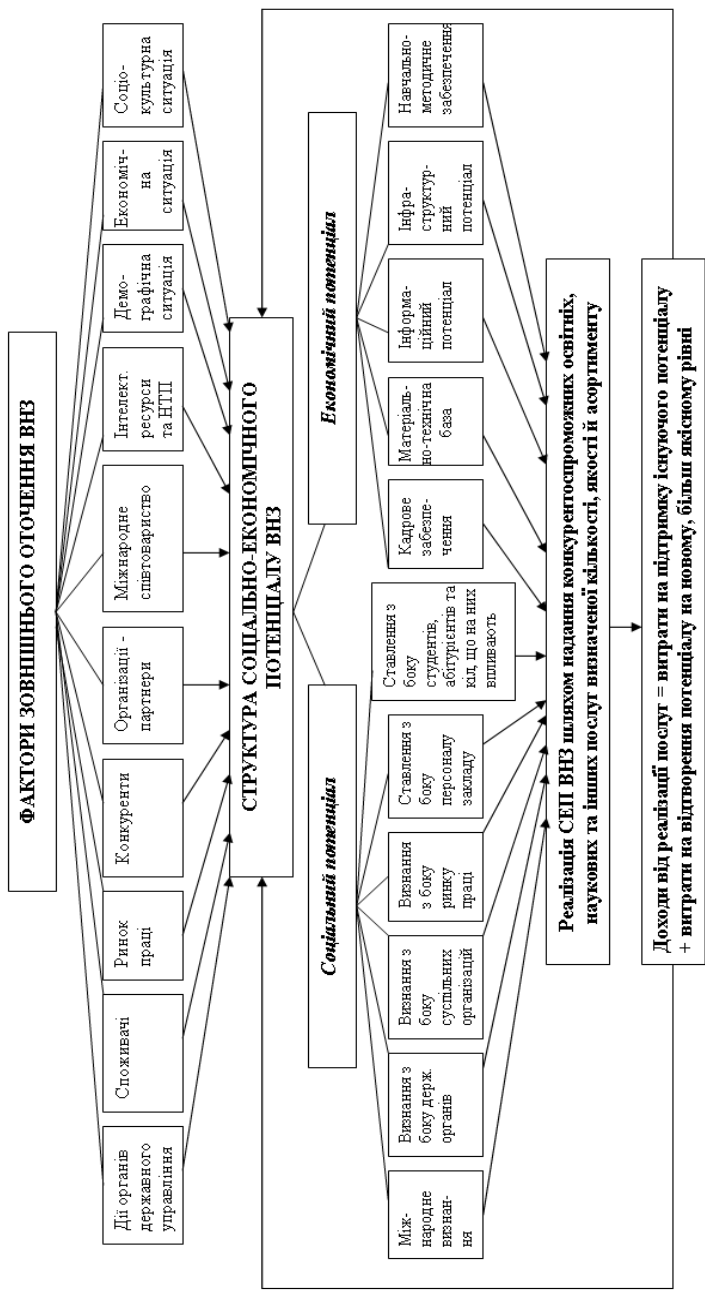


Рис. 1. Схеми зв'язків між елементами процесу формування СЕП ВНЗ

Цей кумулятивний ефект носить економічний зміст, його можна оцінити кількісно, наприклад, у грошовому вимірі. Грошовим виміром цього ефекту може слугувати ринкова ціна існуючого іміджу організації. Знайти її можна, якщо відняти від ринкової вартості підприємства вартість матеріальних активів. Отже, ця властивість підтверджує, що соціальний потенціал впливає на функціонування підприємства і при відповідних умовах може сприяти підвищенню економічного потенціалу організації.

Соціальний потенціал ВНЗ формується не в самому ВНЗ, а в свідомості суспільства, чим довше існує ВНЗ, тим більший його соціальний потенціал. Для прикладу, провідними університетами України, за результатами багатьох рейтингів й оцінок, є найстаріші: Київський національний університет ім. Т. Шевченка (існує з 1836 р.), Львівський національний університет ім. І. Франка (з 1817р.), Харківський національний університет ім. В. Каразіна (з 1805 р.), Одеський державний університет ім. І. Мечнікова (з 1865 р.), Національний технічний університет «Київський політехнічний інститут» (з 1898 р.) та ін. Якщо за деяких умов відомий ВНЗ втратить чи то матеріальну базу, чи інфраструктуру або провідних викладачів, то все одно у свідомості суспільства він буде довгий час залишатися провідним, і його послуги будуть асоціюватися з високою якістю. Прикладом цього твердження є відкриття в 1992 р. вищого навчального закладу, який сьогодні називається Національний університет «Києво-Могилянська академія». Цей заклад позиціонувався на місце відомого у минулому закладу й одразу став брендом в освітньому просторі. Успіх цього закладу пов'язаний перш за все з тим, що при його заснуванні було використано соціальний потенціал одного з видатних центрів освіти, культури та науки України XVII-XVIII ст. – Києво-Могилянської академії. Тобто, закладу вже не було, а соціальний потенціал залишився і був використаний через багато років.

Найважливішим у структурі потенціалу вищої школи є кадрове забезпечення. Його складають: професорсько-викладацький склад; науково-дослідницький персонал; персонал адміністративно-господарських служб (бібліотеки, бухгалтерії,

планово-економічного відділу, господарчо-обслуговуючих підрозділів). Професорсько-викладацький склад є ключовим суб'єктом системи освіти. Кількісні та якісні параметри підготовки й підвищення кваліфікації педагогічних працівників визначають загальну ефективність освітньої діяльності. Кадри вищої освіти, за визначенням І. Каленюк, це випускники ВНЗ, які проходять систему післядипломної освіти в аспірантурі та докторантурі [21, с. 208]. Важливість кадрового забезпечення в освітній галузі пов'язана з тим, що на відміну від інших підприємств і організацій, де перевага при створенні продукту віддається техніці (механізмам, машинам, автоматам, конвеєрам), освітні продукти створюються в основному завдяки праці педагогічного і науково-педагогічного персоналу, яку не можна замінити працею ніяких механізмів.

Формування кадрового забезпечення вищої школи носить інерційний характер і вимагає значних зусиль. Підготовка персоналу для вищої школи, а саме фахівців з науковими ступенями і званнями, займає більше часу, ніж підготовка кадрів у будь-якій іншій галузі. Для цього необхідний не один рік і навіть не один десяток років. Вимога забезпечити потрібну якість професорсько-викладацького та наукового персоналу передбачає перш за все підсилення мотивації до навчання та роботи. Підвищити якість науково-педагогічного персоналу можливо розвиваючи систему науково-дослідної роботи (далі – НДР), кількість наукових шкіл, впровадження НДР у виробництво, фінансуючи НДР. Підвищення якості кадрового забезпечення характеризується також числом підготовлених та виданих у ВНЗ монографій, підручників та навчальних посібників, кількістю рад із захисту дисертацій, кількістю аспірантів та докторантів. Значних фінансових ресурсів вимагає процес збереження кадрового потенціалу. Наприклад, приблизно половина всього бюджету багатьох ВНЗ йде на заробітну плату працівників.

Особливістю вищої школи є залежність вимог щодо кадрового забезпечення від рівня акредитації вищого навчального закладу. Чим більший рівень акредитації ВНЗ, тим більші вимоги до його персоналу. Найкращий кадровий склад мають, як правило, національні ВНЗ.

Наступна особливість процесу формування кадрового забезпечення вищої школи пов'язана зі швидким «моральним зносом» освітніх послуг. Високі темпи технічного прогресу, як зазначає О. Кратт, приводять до того, що якість існуючих послуг освіти перестає відповідати потребам матеріального виробництва. Виникає необхідність зміни змісту навчання та появи нових напрямів підготовки [16, с.83]. Усі ці процеси потребують постійного навчання та перепідготовки кадрового складу ВНЗ для задоволення існуючих та перспективних суспільних потреб.

Інша особливість пов'язана із сезонністю навчання. Зарахування у ВНЗ відбувається, як правило, один раз на рік у чітко визначений час. Навчальний рік починається з першого вересня. Ця дата визначає сформованість кадрового забезпечення ВНЗ.

Наявність кваліфікованого персоналу з науковими званнями і ступенями, крім надання основних освітніх послуг, дозволяє виробляти й інші продукти, а саме: укласти договори на виконання науково-дослідної роботи, гранти, замовлення на експортні поставки наукової продукції, навчати аспірантів і докторантів на платній основі, брати участь у програмах розвитку регіонів та ін. Висока педагогічна майстерність викладачів забезпечується знаннями дидактики вищої школи, педагогічної психології, організаторськими здібностями, володінням сучасними технологіями трансляції наукового змісту дисциплін студентській аудиторії.

Технічні та просторові ресурси для ВНЗ представляють його матеріально-технічну базу. Матеріально-технічна база (далі – МТБ) ВНЗ являє собою речові засоби, які використовуються при виробництві освітніх та інших послуг. Характеризується сукупністю показників, які забезпечують умови для освіти: об'єм площ та їх структура за формою власності і напрямом використання, меблі, технічне й лабораторне обладнання аудиторій та офісних приміщень деканатів і кафедр. За своїм економічним змістом МТБ поділяється на дві групи засобів: основні та оборотні.

Проведення навчальних занять в окремих групах потребує спеціальних аудиторій, які за своєю площею дозволяли б

працювати протягом певного навчального періоду. Проведення лекцій у ВНЗ для великих потоків потребує лекційних аудиторій, які мали б велику кількість місць (75-200). Ліцензія на здійснення підготовки фахівців відповідних рівнів надається закладам освіти за наявності відповідності приміщень (навчальних, навчально-виробничих, побутових, спортивних та ін.) санітарним нормам і правилам, державним будівельним нормам України ДБН В2.2 –3-97 «Будинки та споруди навчальних закладів», затверджені наказом Держкоммістобудування України від 27.06.1996 № 117 [9]. Крім навчальних аудиторій, здійснення освітньої діяльності обов'язково потребує спеціальних приміщень для викладачів. Адже підготовка та виконання інших видів робочих обов'язків викладача потребує належних умов праці. Треба відзначити, що сьогодні створилася складна ситуація у сфері матеріально-технічного та соціального забезпечення вищої школи. Матеріальна база більшості навчальних закладів морально застаріла і фізично зношена.

Існування великої кількості напрямів підготовки спеціалістів та спеціалізації закладів обумовлює відмінності в структурі матеріально-технічної бази різних ВНЗ. Наприклад, сільськогосподарським ВНЗ необхідні земельні угіддя, сільськогосподарська техніка; педагогічним ВНЗ – лінгафонні кабінети, технічні засоби навчання; консерваторіям – музичні інструменти тощо.

МТБ має широкі можливості щодо використання її для вироблення неосвітніх продуктів. Наявність площ визначає можливість здачі їх в оренду та організацію іншої діяльності, що принесе доходи (наприклад, надання готельних послуг, створення підприємств побутового обслуговування та ін.) Наявність необхідного обладнання визначає можливість залучення замовлень на дослідження та розробки, надання широкого спектра різних послуг, товарів, робіт, здачі обладнання в оренду. Наявність ділянок для житлового та іншого будівництва дозволяє залучати інвестиційні ресурси; наявність ділянок для здачі в оренду є необхідною умовою отримання відповідних доходів, землі сільськогосподарського призначення дозволяють здійснювати виробництво продукції та

ін.

Велике значення має інформаційне забезпечення ВНЗ, що являє собою систему друкованих та електронних джерел інформації, а також технічних та організаційних засобів, що сприяють отриманню інформації. Потужні інформаційні ресурси дозволяють інтенсифікувати засвоєння матеріалу, розвивати самостійність студентів, сприяти їх саморозвитку, надають можливість обирати індивідуальну траєкторію при засвоєнні курсу. Існують проблеми щодо інформаційного забезпечення вищої школи. При середній забезпеченості університетів на кінець 2005 р. комп'ютерними робочими місцями в розрахунку на 100 студентів – по 10,44, для 11 університетів цей показник становив від 2,2 до 4,65 [22]. Такий стан не дозволяє перебудовувати навчальний процес у ВНЗ за умовами Болонської угоди. Найгірше становище щодо інформаційного забезпечення існує в педагогічних ВНЗ, що неприпустимо, адже в Україні надзвичайно актуальною є проблема комп'ютеризації середньої школи [23, с.120].

Не менш важливим питанням є забезпечення вищої школи україномовними підручниками. На думку В.Кременя, створення потужної інформаційної бази навчального процесу у вищих навчальних закладах дасть змогу перейти на нові педагогічні технології [23, с.121-122].

Інформаційні ресурси створюють також умови для реалізації додаткових освітніх послуг, надання послуг щодо використання Інтернету. Вони є фундаментом для розробки й реалізації програмних продуктів, баз даних, інформаційних систем, у тому числі комерційних, створюють можливості розв'язання організаційних та управлінських завдань на сучасному рівні.

Бібліотеки можуть надавати бібліографічні послуги, послуги щодо використання своїх фондів, ксерокопіювання, підтримки широкого спектра освітніх послуг та наукових робіт.

Сучасна матеріальна база та інформаційний потенціал сприяють нарощуванню та підвищенню якості кадрового забезпечення. При проведенні теоретичних досліджень, підготовці дисертації не обійтись без потужних інформаційних ресурсів. Експериментальні дослідження, особливо в галузі

природничих наук, потребують відповідного матеріально-технічного забезпечення. Наприклад, у Слов'янському державному педагогічному університеті при підготовці науково-педагогічного персоналу з вченими званнями за напрямом експериментальної фізики, а відповідно і для функціонування наукової школи в цій галузі, залучено чималі матеріально-технічні ресурси. У закладі функціонують побудовані за спеціальним проектом лабораторії з експериментальної фізики (при проведенні дослідів товщина стін і фундаменту дозволяє зменшити до мінімуму коливання, обумовлені впливом оточуючого середовища), у яких зосереджено наукоємне технічне обладнання (сучасні вимірювальні прилади, потужні лазери, генератори, деформатори).

Інфраструктурний потенціал є ресурсом, який забезпечує підтримку освітньої послуги додатковими перевагами. Ю. Лисенко, В. Андрієнко та інші пропонують вирізняти чотири інфраструктурних сектори у вищих навчальних закладах: соціальний, житлово-комунальний, культурно-виховний і спортивно-оздоровчий [24, с.54-55]. У межах соціального сектора вирішуються завдання соціального захисту співробітників та клієнтів. У межах житлово-комунального сектора – забезпечення співробітників та клієнтів тимчасовим житлом, надання житлових, комунальних та побутових послуг. У культурно-виховному секторі здійснюється організація: культурно-масових заходів відпочинку; виховної роботи; заходів із зміцнення морально-етичних норм; клубів та гуртків. Спортивно-оздоровчий сектор дозволяє зміцнити й підвищити фізичне здоров'я персоналу та студентів, розвивати дух здорового суперництва та знімати напругу після напруженої праці: проведення змагань; надання лікувально-оздоровчих путівок; організація спецхарчування для спортсменів; організація спортивних секцій, туристичних, спортивних клубів та гуртків; функціонування медичних пунктів різної спеціалізації; функціонування психологічних кабінетів та ін. Розвинена інфраструктура сприяє створенню сприятливого психологічного клімату та задоволеності не лише для студентів, але й для персоналу. Інфраструктура дозволяє продовжити робочий день, знизити психологічну напругу, що у свою чергу

підвищує залежну від персоналу частку соціального потенціалу.

Інфраструктурний потенціал створює безліч можливостей отримати додаткові доходи ВНЗ. Залежно від наявної інфраструктури ВНЗ може надавати будь-які послуги, відповідно до чинного законодавства.

Формування матеріально-технічної бази, інформаційного забезпечення, інфраструктурного потенціалу залежить лише від наявності фінансових можливостей ВНЗ і при відповідних зовнішніх умовах (сприятливих економічних, демографічних, політичних та ін. факторах) не становить складності.

Навчально-методичне забезпечення являє собою перелік документів та літератури, що характеризують методи й технології навчання, які повинні відповідати змісту навчання, визначеному стандартами вищої освіти. Відповідно до ст. 15 Закону України «Про вищу освіту», науково-методичне забезпечення вищої освіти здійснюється спеціально уповноваженим центральним органом виконавчої влади в галузі освіти і науки, іншими центральними органами виконавчої влади, що мають у своєму підпорядкуванні вищі навчальні заклади, науково-методичні установи та вищі навчальні заклади [7].

Основним нормативним документом, що визначає організацію навчального процесу в конкретному напрямку освітньо-кваліфікаційної підготовки, є навчальний план. Навчальний план складається на підставі освітньо-професійних програм та структурно-логічних схем підготовки і визначає перелік та обсяг нормативних і вибіркових навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного та підсумкового контролю. Навчальний план розробляється кожним ВНЗ і затверджується його керівником. Для конкретизації планування навчального процесу на кожний навчальний рік складається робочий навчальний план. Нормативні навчальні дисципліни встановлюються державним стандартом освіти, дотримання їх назв та обсягів є обов'язковим для ВНЗ. Навчальна програма нормативної дисципліни є складовою державного стандарту освіти. Встановлюються

вибіркові навчальні дисципліни та розробляються ВНЗ їх навчальні програми [21, с.213-214].

Сучасні технології навчання відкривають виключні перспективи з погляду як навчання, так і диверсифікації самих навчальних закладів. Якість реалізується через навчально-методичний комплекс, який характеризує рівень методичної забезпеченості спеціальностей і дисциплін. Стандарт навчально-методичного комплексу ВНЗ включає програму курсу, робочу програму, базовий підручник, методичні рекомендації з вивчення дисциплін для викладачів і для студентів, слайди, контрольні завдання, форми і засоби контролю знань, глосарій, рекомендації з курсового і дипломного проектування. Все це повинно відповідати діючим вимогам МОН України.

Навчально-методична база є джерелом отримання прямих доходів від реалізації методичних матеріалів, створює можливості розширення спектра й підвищення якості освітніх послуг, сприяє зростанню зацікавленості ВНЗ. Ефективно сформувати навчально-методичне забезпечення дозволяють якісний кадровий склад та відповідна інфраструктура (наявність типографії).

Взаємодія з іншими пов'язаними групами зовнішнього середовища (організаціями-партнерами) дає ефект підсилення потенціалу ВНЗ і дозволяє на цій основі забезпечити прийняття ефективних управлінських рішень, направлених на розробку стратегій розвитку значущих потенціалоутворюючих елементів. Налагодження ефективної партнерської взаємодії з різними пов'язаними групами може привести до збільшення всіх видів ресурсів ВНЗ.

По-перше, ВНЗ отримує збільшення (або зменшення) соціального потенціалу, якщо стає складовою системи більш високого порядку. Наприклад, ВНЗ II рівня акредитації Слов'янське технічне авіаційне училище після входження до структури ВНЗ IV рівня акредитації (Національного авіаційного університету) змінив назву на Слов'янський авіаційний коледж Національного авіаційного університету і тим самим отримав частину іміджу цього університету.

По-друге, кадрове забезпечення ВНЗ може підсилюватися за рахунок сумісників, як з інших ВНЗ, так і з підприємств,

організацій та наукових установ. Формування кадрового забезпечення ВНЗ також відбувається в умовах його взаємодії з іншими науковими та освітніми установами. Працівники закладу підвищують свій професійний та науковий рівень, навчаючись в аспірантурах та докторантурах, захищають дисертації не лише у своєму ВНЗ, але й у багатьох інших.

По-третє, жоден ВНЗ не спроможний створити самостійно потужну інформаційну базу, яка б відповідала потребам сьогодення. Тому застосування мережевих технологій, можливість доступу до електронних інформаційних ресурсів, особливо зарубіжних або вузькоспеціалізованих суттєво підсилюють інформаційну складову потенціалу вищої школи. Так, студенти чи викладачі конкретного ВНЗ могли б користуватися інформацією з Російської державної бібліотеки, але для цього заклад повинен отримати дозвіл на створення віртуального читального залу цієї бібліотеки і зареєструвати його для своїх потреб. Сьогодні тільки незначна частка ВНЗ України має доступ до цієї бібліотеки. Збільшення інформаційних ресурсів ВНЗ за рахунок використання телекомунікаційних мереж стає задачею державного масштабу. Останнім часом активно впроваджується державна програма «Інформаційні та комунікаційні технології в освіті і науці», одним із завдань якої є розбудова інфраструктури науково-освітньої телекомунікаційної мережі (УРАН), підключення до неї наукових установ, наукових бібліотек, центрів науково-технічної інформації, інтеграція її з європейською науково-дослідницькою мережею (GEANT) [22, с. 228-232].

По-четверте, якщо заклад починає відчувати недостатність матеріальної бази, то він може орендувати необхідні приміщення, гуртожитки, спортивні споруди та ін. Якісна підготовка студентів може забезпечуватися узгодженими програмами практик, можливістю користуватися сучасними лабораторіями підприємств на договірних умовах. Це шлях до створення так званих корпоративних університетів, що цілком спрямовані на певну галузь усіма видами своєї діяльності. Корпоративний заклад як форма все частіше використовується приватними вищими навчальними закладами, що знаходять коло споріднених підприємств. Це не лише розв'язує питання

матеріально-технічної бази, але й дозволяє залучати студентів, гарантуючи їм працевлаштування. З метою поліпшення ситуації щодо недостатності сучасного обладнання у ВНЗ, починаючи з 2004 р., МОН України було започатковано підготовку міжвузівських центрів спільного користування науковим обладнанням [22, с. 127, с.149].

По-п'яте, при відсутності відповідного інфраструктурного потенціалу з боку ВНЗ цю ринкову нішу можуть зайняти інші виробники. Сьогодні на території навчальних закладів діють підприємства, що надають послуги з харчування, копіювання, банківського обслуговування, медичні, типографські та Інтернет-послуги. Не треба заважати іншим виробникам надавати супутні послуги ВНЗ [22, с.157].

По-шосте, навчально-методичне забезпечення розробляється за участю фахівців з різних вищих навчальних закладів та використовується під час навчального процесу в інших закладах.

Отже, формування соціально-економічного потенціалу вищої школи являє собою процес удосконалення кількісно-якісних характеристик існуючого потенціалу вищої школи відносно до вимог суспільства, що змінюються. В основу формування соціально-економічного потенціалу вищої школи покладено підходи, які враховують специфіку галузі вищої освіти. Потенціал вищої школи, по-перше, повинний бути якісно і кількісно орієнтований на потреби, по-друге, вчасно сформований, по-третє, постійно обновлятися на новому перспективному рівні. Таким чином створюється якісна методологічна основа для побудови інструментарію кількісного дослідження соціально-економічного потенціалу вищої школи.

До теперішнього часу не створено інструментарію, який би дозволив багатобічно дослідити СЕП ВНЗ. Саме аналіз якісного та кількісного боків СЕП, розкриття змісту його складових, може надати об'єктивну оцінку накопиченому ВНЗ потенціалу щодо подальшого його використання. Наведені нижче пропозиції треба розглядати як спробу створення інструментарію дослідження СЕП ВНЗ, який враховує накопичений досвід у цій галузі.

Виходячи з того, що потенціал має складну структуру й складається з локальних потенціалів, як метод наукового пізнання обрано аналіз. Аналіз дозволяє розділити загальне на складові частини. В економіці існує безліч методів аналізу. У даному випадку з різноманітності методів аналізу був обраний метод порівняннi з ідеальним станом (еталоном). Для реалізації даного методу необхідно розробити алгоритм. Алгоритм аналізу СЕП ВНЗ включає етапи: формування методики аналізу елементів, що утворюють СЕП ВНЗ; операціоналізація показників, тобто, вибір емпіричних індикаторів для аналізу кожного елемента сукупного потенціалу; розробка методики формалізованого виміру кожного індикатора; розробка методики формалізованого виміру локальних потенціалів, що утворюють СЕП ВНЗ; інтегральна оцінка СЕП ВНЗ з урахуванням нерівнозначності впливу елементів на СЕП ВНЗ; визначення сильних і слабких елементів СЕП ВНЗ.

Методика аналізу складових СЕП ВНЗ дозволяє провести вимір локальних елементів потенціалу за допомогою емпіричних індикаторів та розрахувати інтегрований показник СЕП ВНЗ. Формалізований вимір індикаторів спирається на цільову функцію, тобто, призначення потенціалу. Виходячи з цього положення, при аналізі окремих видів ресурсів ВНЗ таких, наприклад, як кількість комп'ютерних робочих місць на 100 студентів, площа навчально-лабораторних приміщень та ін., враховується існуючий ліцензований обсяг ВНЗ. Відносний показник виміру таких ресурсів розраховується за формулою:

$$I_s = I_a / (y + 0,2x), \quad (1)$$

де I_s – відносне значення індикатора шкали оцінювання;

I_a – абсолютне значення індикатора;

y – ліцензований обсяг денної форми навчання ВНЗ;

x – ліцензований обсяг заочної та інших форм навчання

ВНЗ.

Коефіцієнт 0,2 для студентів заочної та інших форм навчання в знаменнику формули (1) обраний згідно з нормативними вимогами [9].

Ресурс «гуртожитки» варто вимірювати залежно від попиту, наприклад, як частку чи відсоток забезпеченості студентів гуртожитком від потреби, оскільки ліцензований обсяг не дає інформації про кількість студентів з інших міст, які хотіли б мешкати в гуртожитку. Кадрове забезпечення необхідно вимірювати залежно від існуючого контингенту ВНЗ. Дуже часто при збільшенні контингенту студентів зменшується якість, а відповідно й оціночна величина кадрового забезпечення, оскільки ВНЗ не спроможні поповнити кадри докторами і кандидатами наук, поповнюють їх за рахунок молодих спеціалістів. При зменшенні контингенту, навпаки, збільшується оцінка значення кадрового забезпечення, тоді на кожного студента припадає більша частка кадрів з науковими ступенями і званнями. Оскільки від кількості студентів залежить кількість ставок, а відповідно штатних одиниць, то індикатори діагностики кадрового забезпечення оцінюються у відсотках по відношенню до штатних працівників.

Необхідно відзначити, що ВНЗ I-II рівнів акредитації, що готують молодших спеціалістів, мають свою специфіку у відношенні формування кадрового забезпечення. Зважаючи на їх практичну спрямованість, ВНЗ I-II рівнів акредитації при аналізі кадрового забезпечення використовуються інші показники, ніж при аналізі ВНЗ III-IV рівнів акредитації. У Додатку Д надані показники оцінки кадрового забезпечення для закладів, що готують молодших спеціалістів.

Інші ресурси, зокрема, соціальний потенціал у цілому, окремі елементи інфраструктурного, інформаційного потенціалу та МТБ, такі, як загальний книжковий фонд, криті спортивні споруди та ін., постійно нарощуються закладами освіти і використовуються незалежно від кількості студентів. Тому вимірюються вони в абсолютних показниках.

Методика аналізу враховує відмінності у формуванні СЕП, пов'язані з асортиментною специфікою послуг ВНЗ. Наприклад, педагогічним ВНЗ дуже складно отримати фінансування наукової діяльності за рахунок коштів замовників, оскільки

більшість наукових розробок цих ВНЗ носить педагогічний зміст. Замовниками педагогічних розробок є навчальні заклади, які не мають коштів для їх оплати. Фінансування наукової діяльності в цих закладах залежить від наявності в них наукових шкіл загальнонаукових фундаментальних та практичних напрямків непедагогічного змісту. Аналогічна ситуація складається при оцінці кількості отриманих охоронних документів. Тому для забезпечення умов порівняності для окремих показників вводяться поправні коефіцієнти, які розраховані відповідно до даних МОН [22, с. 144, 146, 148].

Оскільки емпіричні індикатори неоднорідні за величинами вимірювання (попередня оцінка відбувається у кв. м, одиницях, особах, %, тис.грн., частках одиниці), виникає необхідність приведення їх до однієї величини вимірювання. Для розв'язання цього питання використано метод шкалювання. У якості інструменту вимірювання обирається абсолютна шкала. Лівою межею множини значень індикаторів буде 0, що характеризує випадок відсутності ознаки. Правою межею цієї множини буде 1, що являє собою відносне еталонне значення для кожного індикатора. Важливою особливістю абсолютної шкали у порівнянні з іншими є абстрагованість і абсолютність її одиниці. Указана особливість дозволяє робити над показниками абсолютної шкали такі операції, які є неприпустимими для інших шкал.

Усі ознаки СЕП ВНЗ (емпіричні індикатори вимірювання) умовно можна поділити на два види. Перший – індикатори, що відображають наявність чи відсутність даної ознаки для ВНЗ, наприклад, наявність плавального басейну, військової кафедри). Другий – індикатори, що відображають кількість окремого виду ресурсу в даному ВНЗ, наприклад, частка докторів наук, професорів, кандидатів наук, доцентів. Відповідно до видів індикаторів є шкали двох типів. Шкали, що складаються лише з двох значень: так (1) та ні (0), тобто, існують лише два стани індикаторів, що вимірюються. Шкали, що складаються з більшої кількості станів, ніж два значення. Якщо в окремих випадках абсолютне значення перевищує еталонне, то відносний до еталону показник оцінки (за шкалою вимірювання)

прирівнюється до одиниці так, як і у випадку рівності абсолютного і еталонного показника.

Як еталонні значення взято: значення показників, затверджені як ліцензовані нормативи Наказом Міністерства освіти і науки України від 24.12.2003 № 847; будівельні норми України ДБН В2.2-3-97 «Будинки та споруди навчальних закладів», що затверджені наказом Держкоммістобудування України від 27.06 1996 № 117; округлені найбільші відповідні значення індикаторів провідних національних ВНЗ; максимальні значення, передбачені відповідною статистичною формою (наприклад, кількість країн, з яких прибули студенти, можна порахувати за даними форми №2-3 нк, а в ній зафіксовано лише «16 країн та інші», тому за еталонне було взято значення 17 країн), а також, значення, запропоновані МОН України як бажані, у книзі «Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття» [9; 22].

До сьогодні у ВНЗ не існує єдиної інформаційної бази, яка включала б показники, необхідні для аналізу СЕП. Зкладами збирається і використовується велика кількість показників як для цілей внутрішнього аналізу, так і для зовнішньої оцінки. Не всі ці показники є необхідними при аналізі СЕП. Тому виникає задача операціоналізації показників, тобто, вибір конкретних емпіричних індикаторів оцінки для кожної складової сукупного СЕП. Операціоналізація поняття – це перехід від реального багатогранного об'єкта до його вузького вираження, яке завжди обмежене набором деяких ознак. Обраний перелік локальних потенціалів та емпіричних індикаторів їх оцінки наведено на рис. 2 і 3.

Методика вимірювання локальних потенціалів, що утворюють СЕП ВНЗ, являє собою середнє арифметичне значення відносних (до еталону) індикаторів, що вимірюють відповідний локальний потенціал:

$$P_i = \left(\sum_{j=1}^m I_j \right) / m \quad (2)$$

де Π_i – відповідний локальний потенціал; i – вид локального потенціалу; m – кількість емпіричних індикаторів виміру i -го локального потенціалу; j – номер відповідного емпіричного індикатора виміру i -го локального потенціалу; I_j – відповідний емпіричний індикатор виміру i -го локального потенціалу.

Інтегрований показник виміру СЕП ВНЗ дорівнює середньому значенню оцінок локальних потенціалів:

$$СЕП = \left(\sum_{i=1}^n \Pi_i \right) / n, \quad (3)$$

де: n – кількість видів локальних потенціалів; i – вид локального потенціалу; Π_i – відповідний локальний потенціал.

Перелік індикаторів оцінки локальних потенціалів (див. рис.2 та рис.3) був складений на основі узагальнення нормативних вимог та пропозицій дослідників.

При розробці методики вимірювання інтегрованого значення СЕП ВНЗ не враховуються вага показників на кожному рівні, оскільки всі обрані параметри є рівною мірою необхідними умовами функціонування ВНЗ. Відповідно до обраної методики, максимальне значення інтегрованого показника виміру СЕП ВНЗ не буде перевищувати одиниці. За тим, наскільки віддаленим є значення отриманого інтегрованого показника виміру СЕП конкретного ВНЗ від одиниці, можна судити про потенціал відповідного навчального закладу.

Методика аналізу наявних передумов, що сприяють нарощуванню кадрового забезпечення та соціального потенціалу ВНЗ, аналогічна методиці виміру сукупного СЕП ВНЗ. Методика оцінки ефекту підсилення СЕП аналогічна методиці виміру локальних потенціалів СЕП ВНЗ.

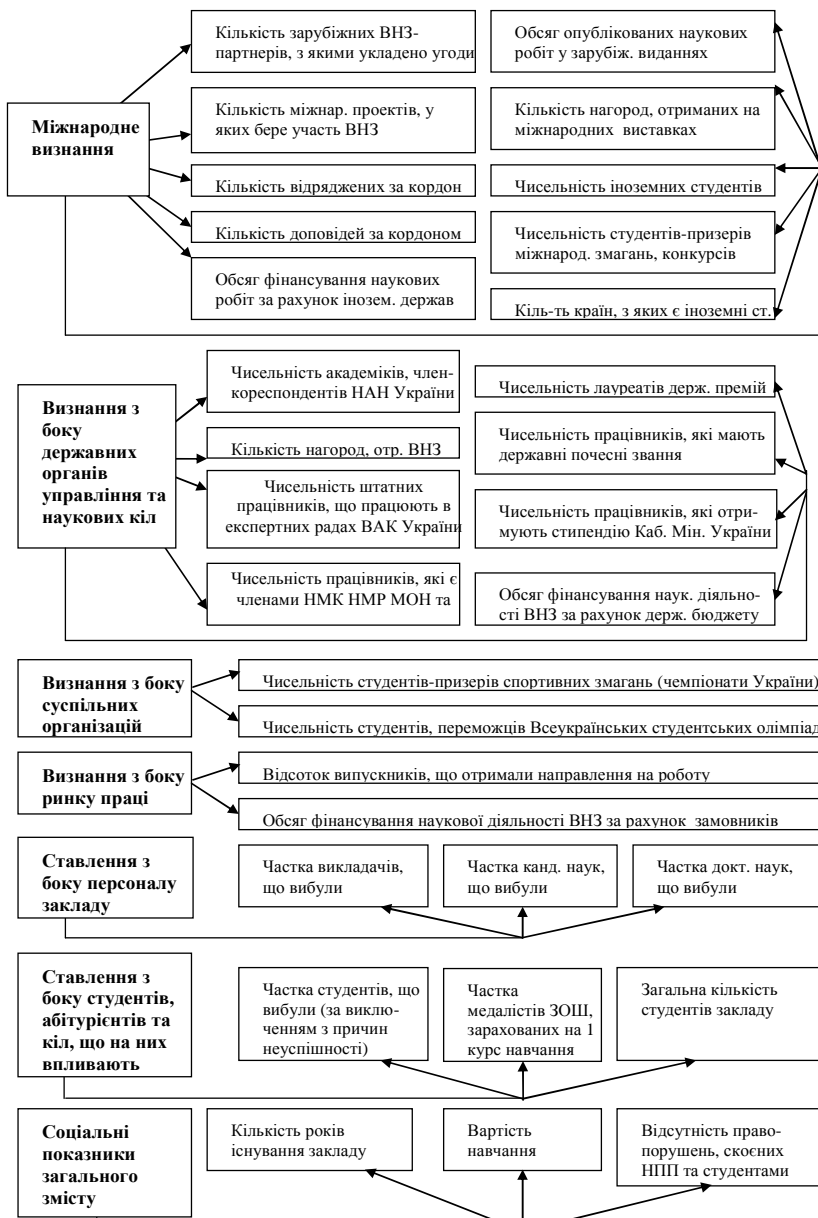


Рис. 2 Структура показників аналізу соціального потенціалу ВНЗ

Запропонована методика оцінки СЕП ВНЗ та передумов його формування надасть можливість приймати ефективні управлінські рішення на всіх рівнях управління вищими навчальними закладами. Концепція визначення соціально-економічного потенціалу може бути взята також за основу при розробці методики рейтингової системи оцінювання діяльності вищих навчальних закладів. Тоді методика визначення СЕП ВНЗ буде являти собою рейтингову методику оцінки ВНЗ. Апробація даної методики була проведена при оцінці ресурсного забезпечення двох ВНЗ Донецької області, а саме: Державного вищого навчального закладу «Донецький національний технічний університет» (далі – ДонНТУ) та Слов'янського державного педагогічного університету (далі – СДПУ). Вибір саме цих закладів обумовлений тим, що дані ВНЗ є найбільш характерними представниками ВШ регіону.

Основними інформаційними джерелами для оцінки емпіричних індикаторів були: «Звіт вищого навчального закладу на початок навчального року» за статистичною формою № 2-Знк, що затверджена Наказом Держкомстату України 17.08.2004 р. № 483; Додаток 1 до листа МОН від 12.01.07 № 1/9-7 «Результати діяльності за переліком тематичних напрямів та абсолютних показників за навчальний рік»; Щорічний звіт «До аналізу діяльності вищого навчального закладу»; додатки до ліцензій; паспорти санітарно-технічного стану приміщень, які використовуються при провадженні освітньої діяльності. Варто відзначити, що форми, в яких відображається інформація про діяльність ВНЗ, змінюються з року в рік. Інформація, яка дозволяє повною мірою оцінити СЕП ВНЗ, почала збиратися в системному вигляді лише в останні роки. Наприклад, Додаток 1 до листа МОН № 1/9-71, що містить великий обсяг інформації для оцінки соціальної складової СЕП, був затверджений лише у 2007 р. Цей факт не дозволяє провести ретроспективний аналіз формування СЕП за всіма показниками.

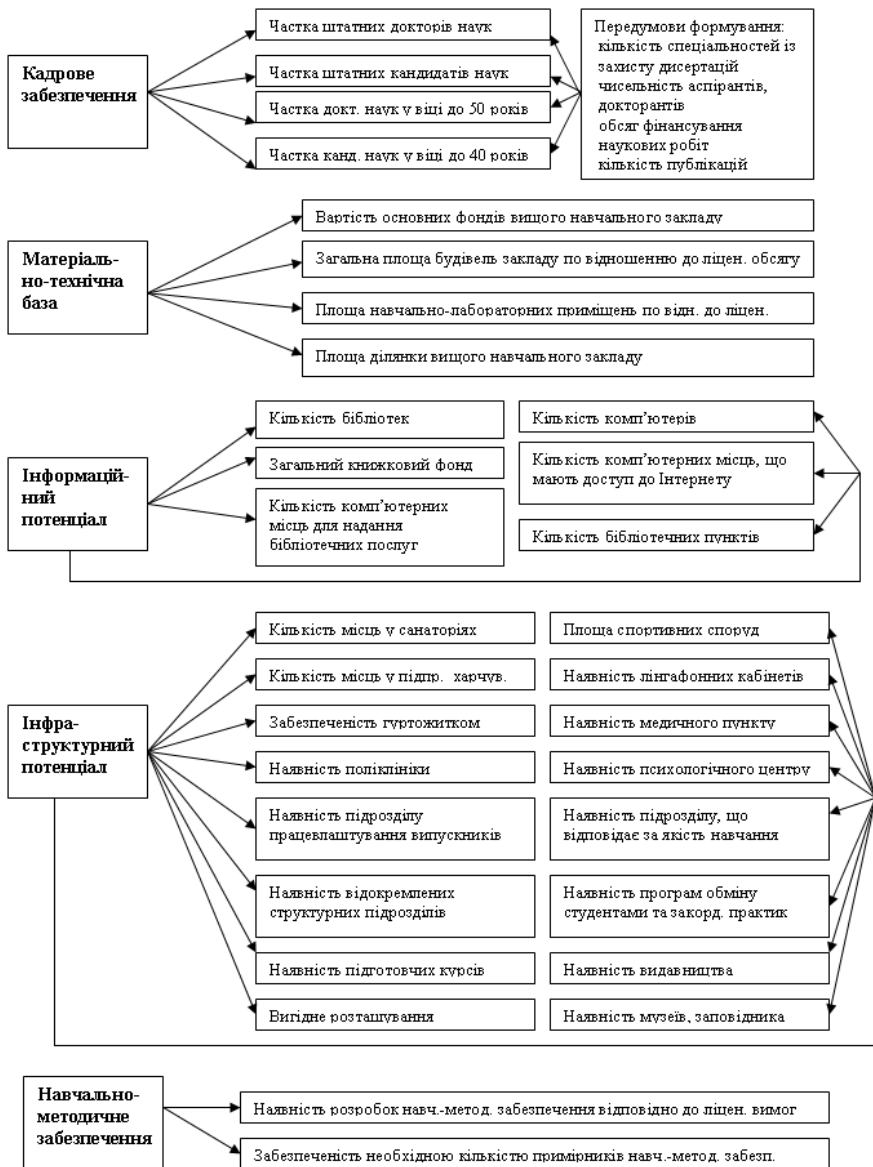


Рис. 3 Структура показників аналізу економічного потенціалу ВНЗ

Розрахункові значення інтегрального показника оцінки соціально-економічного потенціалу СДПУ та ДонНТУ та оцінних значень його градієнтів за три останні роки наведено у табл. 1.

Таблиця 1

Соціально-економічний потенціал ВНЗ

Потенціал	СДПУ			ДонНТУ		
	2006 р.	2007 р.	2008 р.	2006 р.	2007 р.	2008 р.
Соціальний потенціал	0,396	0,298	0,368	0,645	0,675	0,664
Кадрове забезпечення	0,501	0,512	0,521	0,564	0,590	0,617
Матеріально-технічна база	0,781	0,768	0,768	0,998	1	1
Інформаційний потенціал	0,342	0,354	0,364	0,402	0,416	0,385
Інфраструктурний потенціал	0,437	0,339	0,285	0,734	0,764	0,721
Навчально-методичне забезпечення	0,95	0,95	0,95	1	1	1
У цілому (значення інтегрального показника оцінки СЕП ВНЗ)	0,568	0,537	0,543	0,724	0,741	0,731

Графічне зображення оцінних значень градієнтів СЕП для ДонНТУ наведено на рис. 4.

У цілому вимірювати СЕП ВНЗ дозволяє інтегральний показник, що допомагає з'ясувати, якою мірою існуючий потенціал закладів наблизений до еталонного значення. Проведений аналіз показав, що СЕП ДонНТУ є більш наблизеним до еталону, ніж СЕП СДПУ.

Формування соціально-економічного потенціалу являє собою процес оптимізації економічної і нарощування соціальної складових потенціалу ВНЗ. Оптимізація процесу формування соціально-економічного потенціалу передбачає використання методів економіко-математичного моделювання. Математичне моделювання економічних явищ і процесів дає можливість отримати чітку уяву про об'єкт дослідження, охарактеризувати і кількісно описати його внутрішню структуру та зовнішні

зв'язки та надати пропозиції для прийняття управлінських рішень.

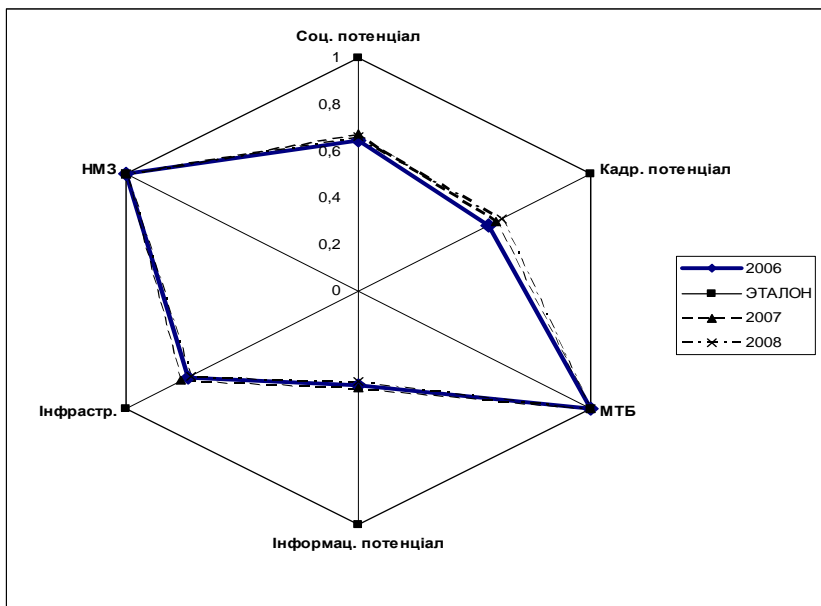


Рис. 4. Зміни СЕП ДонНТУ

Постановку завдання формування СЕП ВНЗ можна сформулювати як задачі економіко-математичного моделювання. У відповідності до концепції формування потенціалу вищої школи всі ресурси ВНЗ можна поділити на дві групи: ресурси основної освітньої діяльності ВНЗ та її обслуговування (СЕП ВНЗ); ресурси, що забезпечують відтворення себе та всіх інших ресурсів.

З урахуванням цього можна визначити ці групи ресурсів. До першої віднесено ресурси, що забезпечують початковий процес та його обслуговування. Їх складають: соціальний потенціал, кадрове забезпечення, матеріально-технічна база, інформаційний та інфраструктурний потенціали, навчально-методичне забезпечення.

Другу групу складають ресурси відтворювального характеру, до яких належать: фінансові накопичення та грошові надходження, які спрямовуються на капіталовкладення в основні засоби (включаючи витрати на капітальні ремонти); фонд стимулювання праці персоналу ВНЗ; кадрове забезпечення відтворення стратегічних ресурсів; матеріально-технічні ресурси наукових підрозділів; інформаційні ресурси, що використовуються для підвищення якості кадрового та навчально-методичного забезпечення тощо.

Кадрове забезпечення, що використовується для створення ресурсів основної освітньої діяльності ВНЗ та її обслуговування, може бути класифіковане за видами цього забезпечення. До персоналу, діяльність якого націлена на забезпечення навчального процесу матеріально-технічними ресурсами, належать певні частини працівників бухгалтерії, навчального та планово-економічного відділів, адміністративно-господарських служб, кафедр та деканатів. Персонал, що забезпечує підготовку науково-педагогічних кадрів, визначається: наявними керівниками аспірантів та науковими консультантами докторантів – докторами наук, професорами та окремими кандидатами наук, доцентами; працівниками аспірантури та служби вченого секретаря. У формуванні іншого кадрового забезпечення навчального процесу беруть участь працівники відділу кадрів та керівний склад підрозділів, які здійснюють прийом на роботу. Кадрове забезпечення створення методичного та інформаційного забезпечення навчального процесу складають викладачі (ПВС), працівники навчально-методичного та редакційно-видавничого відділів, відділу комплектування бібліотеки. Значну роль у створенні ресурсів основної освітньої діяльності ВНЗ та її обслуговування відіграють управлінські кадри, що визначаються кількісними та якісними характеристиками керівного складу ВНЗ (ректора, проректорів, деканів факультетів, завідувачів кафедр, керівників підрозділів), які виконують певні управлінські функції відповідно до службових обов'язків.

Обсяги кадрового забезпечення за різними напрямками використання доцільно визначати в грошовому вимірі заробітної плати відповідним групам персоналу, що дозволяє враховувати

розподіл робочого часу працівників, функціональні обов'язки яких одночасно розповсюджуються на декілька напрямків, а також компетенції (посади) працівників. Вихідними даними для розрахунку обсягів кадрового забезпечення виступають чисельність посадових одиниць за напрямками, їх посадові оклади, частки зайнятості працею за різними напрямками.

Пропонується ввести такі позначення. Вектор обсягів ресурсів, що забезпечують навчальний процес та його безпосереднє обслуговування:

$$y = (y_1, y_2, y_3, y_4, y_5, y_6),$$

де $y_1 = (y_i, i \in I_{y1})$ – вектор обсягу соціального потенціалу;

$y_2 = (y_i, i \in I_{y2})$ – вектор обсягів кадрового забезпечення;

$y_3 = (y_i, i \in I_{y3})$ – вектор обсягів матеріально-технічних ресурсів;

$y_4 = (y_i, i \in I_{y4})$ – вектор значень якісно-кількісних рівнів інформаційного забезпечення;

$y_5 = (y_i, i \in I_{y5})$ – вектор обсягів інфраструктурних ресурсів;

$y_6 = (y_i, i \in I_y)$ – вектор значень навчально-методичного забезпечення.

Вектор обсягів ресурсів відтворювального характеру:

$$u = (u_1, u_2, u_3, u_4, u_5),$$

де u_1 – загальний обсяг коштів, які спрямовуються на капіталовкладення в основні фонди;

$u_2 = (u_i, i \in I_{u2})$ – обсяг фонду стимулювання праці персоналу ВНЗ (через премії та надбавки);

$u_3 = (u_i, i \in I_{u3})$ – вектор обсягів кадрового забезпечення у сфері відтворення ресурсів основної освітньої діяльності ВНЗ та її обслуговування;

$u_4 = (u_i, i \in I_{u4})$ – вектор обсягів матеріально-технічних ресурсів (основні фонди);

$u_5 = (u_i, i \in I_{u5})$ – вектор обсягів інформаційних ресурсів тощо.

Множини видів ресурсів, що створюють групи ресурсів, які перераховані вище:

$$I_{y1}, I_{y2}, I_{y3}, I_{y4}, I_{y5}, I_{y6}, I_{u1}, I_{u2}, I_{u3}, I_{u4}, I_{u5},$$

де I_{u1} – одноелементна множина, яку з метою уніфікації опису введено формально для відображення u_1 у вигляді $u_1 = (u_{1i}, i \in I_{u1})$;

I – множина всіх видів ресурсів основної освітньої діяльності ВНЗ та її обслуговування:

$$I = I_{y1} \cup I_{y2} \cup I_{y3} \cup I_{y4} \cup I_{y5} \cup I_{y6} \cup I_{u1} \cup I_{u2} \cup I_{u3} \cup I_{u4} \cup I_{u5}.$$

Вектор обсягів ресурсів основної освітньої діяльності ВНЗ та її обслуговування наприкінці планового періоду часу:
 $f = (f_i, i \in I)$

Вектор обсягів усіх ресурсів ВНЗ на початку планового періоду:
 $g = (g_j, j \in J)$

Вектор обсягів ресурсів відтворювального характеру на початку планового періоду:
 $g = (g_j, j \in J)$

Тут J – множина видів ресурсів відтворювального характеру:

$$J = I_{u1} \cup I_{u2} \cup I_{u3} \cup I_{u4} \cup I_{u5}.$$

Створення майбутнього потенціалу протягом планового періоду (один календарний рік) буде розглядатися як процес реалізації деякої множини (портфелю) L проектів, яка є підмножиною загальної множини K проектів, розроблених до початку планового періоду.

Проекти ВНЗ складаються на основі стратегії розвитку вищої освіти в країні, стратегії розвитку регіону, стратегії розвитку вищого навчального закладу, а також на основі постанов та указів державних органів управління. Кожний впроваджений проект може привести до збільшення як одного, так і декількох ресурсів ВНЗ. Приклади проектів у вищому

навчальному закладі: програми «Кадри», «Український підручник», проекти: впровадження енерго- та теплозберігаючих технологій, направлені на ощадливе використання та розподіл ресурсів; такі, що направлені на інформатизацію системи освіти (наприклад, впровадження мережі УРАН); капітального будівництва; щодо створення сприятливих умов у навчальних корпусах та гуртожитках для осіб з обмеженими фізичними можливостями (згідно з Указом Президента України «Про першочергові заходи щодо створення сприятливих умов життєдіяльності осіб з обмеженими фізичними можливостями»); проекти з озеленення та благоустрою прибудинкових територій гуртожитків та навчальних корпусів (відповідно до Указу Президента України «Про проведення Весняної толоки з озеленення та благоустрою»); щодо впровадження нових послуг; проект «Житло викладачам» та ін.

Можна припустити, що для кожного k -го проекту визначено такі характеристики:

$H_k = (h_{ik}, i \in I)$ – вектор обсягів ресурсів, що створюються в результаті реалізації проекту;

$G_k = (g_{ik}, i \in J)$ – вектор обсягів вихідних ресурсів, що використовуються при реалізації проекту;

$F_k = (f_{ik}, i \in I)$ – вектор змін обсягів ресурсів, що прогноуються в наявності після реалізації проекту.

Можна бачити, що мають місце такі рівняння:

$$f_{ik} = h_{ik} - g_{ik} \quad (i \in P) \quad f_{ik} = h_{ik} + g_{ik} \quad (i \in J \setminus P)$$

де P – множина видів ресурсів, які втрачаються в результаті свого використання, $P \subseteq J$.

Оскільки ресурси ВНЗ визначають кількісні та якісні характеристики сукупності всіх основних та додаткових послуг, які можуть надаватися ВНЗ, обсяги ресурсів ВНЗ виступають як

чинники їх конкурентоспроможності. Тому є природнім, що кожний ВНЗ намагається збільшувати чи оптимізувати одночасно обсяги всіх ресурсів. У зв'язку з цим, завдання формування майбутнього потенціалу виявляється задачею багатокритеріальної оптимізації: $f_i \rightarrow \max (i \in I)$.

Оскільки в загальному випадку задачі багатокритеріальної оптимізації не визначають однозначно розв'язань, виникає необхідність зведення сукупності критеріїв, що визначаються цільовими параметрами $f_i (i \in I)$, до єдиного інтегрального критерію типу $X = X(f_i, i \in I) \rightarrow \max$, де X – інтегральний цільовий параметр.

У даному випадку для побудови інтегрального критерію може бути використаний метод, запропонований Гермейером [25, с. 29]. Він полягає у визначенні найбільш гармонійного цільового співвідношення між параметрами, що підлягають максимізації (між ресурсами), та вибору шляху їх нарощування спочатку у напрямку досягнення цільового співвідношення, а потім – збереження цього співвідношення. Даний критерій В. Заруба та Л. Потрашкова також пропонують використовувати в задачах з оптимізації потенціалу виробничих підприємств [26].

Формально цільове співвідношення між ресурсами описується вектором

$$\rho = (\rho_i = f_i / \sum_{s \in I} f_s, i \in I),$$

який складається з найбільш прийнятних часток ресурсів у їх загальному обсязі. Вектор ρ являє собою еталонне значення.

Через $f_i^h (i \in I)$ позначено обсяги ресурсів h -го ВНЗ, $h \in H$. Відповідно до методу середніх значень вектор ρ знаходиться за такою формулою:

$$\rho_i = \sum_{h \in H} f_i^h / \sum_{i \in I} \sum_{h \in H} f_i^h \quad (i \in I)$$

Відповідно до методу ідеальної точки вектор ρ визначається таким чином:

$$\rho_i = f_i^{3a} / \sum_{i \in I} f_i^{3a} \quad (i \in I)$$

де вектор $f^{3a} = (f_i^{3a}, i \in I)$ визначає ідеальну точку (ідеальні обсяги ресурсів):

$$f_i^{3a} = \max \{f_i^h, h \in H\} \quad (i \in I)$$

Як $\varphi_i(L)$ та $\phi_j(L)$ позначено залежності відповідно майбутнього обсягу f_i i -го ресурсу, $f_i = \varphi_i(L)$ та витрат $p_j = \phi_j(L)$ j -го відтворювального ресурсу від множини L проектів, що вибрані до реалізації:

$$\varphi_i(L) = \sum_{k \in L} f_{ik} \quad (i \in I); \quad \phi_j(L) = \sum_{k \in L} g_{jk} \quad (j \in J)$$

Портфель L проектів називається припустимим, якщо він задовольняє умовам: $\phi_j(L) \leq g_j \quad (j \in J)$. Треба позначити як Γ множину всіх припустимих портфелів проектів, які можуть бути скомплектовані із загальної множини K розроблених проектів. Тоді задача визначення оптимальних майбутніх обсягів ресурсів може бути сформульована таким чином:

$$\max_{L \in \bar{A}} \min_{i \in I} \{f_i / \rho_i\} = \max_{L \in \bar{A}} \min_{i \in I} \{\varphi_i(L) / \rho_i\}$$

Ця задача може бути перетворена до такого вигляду:
 знайти

$$\max \{X \mid L \in \tilde{A}, X \leq \Phi_i(L) / \rho_i \ (i \in I)\}.$$

Оскільки параметр $X = X(f_i, i \in I)$ підлягає максимізації, то його можна інтерпретувати не тільки як еталонні обсяги ресурсів (див. п. 1.3), але і як показник соціально-економічного ефекту діяльності ВНЗ, який очікується від використання ресурсів в обсягах $f_i \ (i \in I)$. Зі змістовного погляду під соціально-економічним ефектом діяльності ВНЗ за певний період часу найбільш природним здається розуміти кількість студентів, які отримували освітні послуги за цей період часу за умови достатнього забезпечення надання цих послуг усіма ресурсами.

На рис. 5 для умовного випадку двох ресурсів жирною лінією зображено траєкторію змін вектора (стану) $f = (f_1, f_2)$

обсягів ресурсів від їх початкових значень g_1, g_2 , яким відповідає величина ефекту X_0 , до кінцевих ідеальних значень f_1^{3a}, f_2^{3a} , яким відповідає ефект у розмірі X_{id} .

Як можна бачити на цьому рисунку, другий ресурс ВНЗ має в зайвій кількості $g_2 > \rho_2 g_1 / \rho_1$. Тому для гармонійного розвитку ресурсів ВНЗ необхідно зосередити всі зусилля на збільшенні першого ресурсу. Якщо це збільшення може бути досягнуто без одночасного збільшення другого ресурсу, то стан ресурсів зміститься з точки X_0 в точку $X_{пр}$. Після цього ресурси нарощуються у напрямку вектора ρ до досягнення ідеальної точки f^{id} . Оскільки зміни величин мають дискретний характер, що визначається показниками проектів, які прийняті до реалізації, то виявляються можливими певні коливання фактичної траєкторії змін стану ресурсів від зображеної на

рисунок ідеалізованої кусково-лінійної траєкторії, що проходить крізь точки (g_1, g_2) , $(X_{пр}, \rho_1, X_{пр}, \rho_2)$, (f_1^{3i}, f_2^{3i}) .

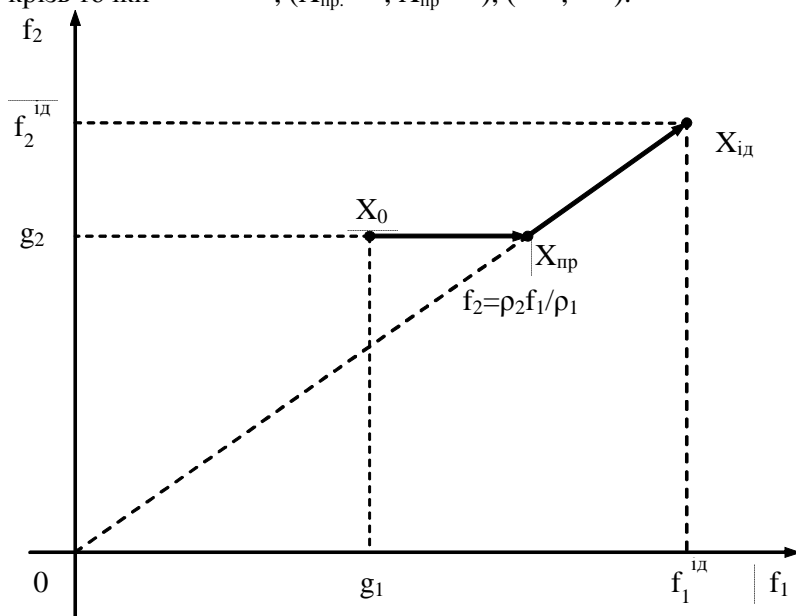


Рис. 5. Траєкторія оптимального зростання ресурсів

Залежно від віддалення початкового стану $g = (g_1, g_2)$ ресурсів від ідеальної точки (стану) $f^{ид}$ та характеристик проектів розвитку ресурсів можливими є такі випадки: 1) ідеальний стан досягається за один плановий період; 2) ідеальний стан досягається за декілька планових періодів; 3) ідеальний стан взагалі не може бути досягнутий.

Застосування запропонованої економіко-математичної моделі формування соціально-економічного потенціалу можна продемонструвати на умовному прикладі.

Нехай є такі значення локальних потенціалів СЕП ВНЗ (розраховані за методикою, наведеною вище):

$$f_1^0 = 0,3;$$

$$f_2^0 = 0,4; f_3^0 = 0,7; f_4^0 = 0,8; f_5^0 = 0,5; f_6^0 = 0,9.$$

Вектор еталонного значення:

$$\rho_1 = \rho_2 = \rho_3 = \rho_4 = \rho_5 = \rho_6 = 1.$$

Для спрощення розрахунків включено до ресурсів відтворювального характеру тільки фінансові накопичення. Отже, у розпорядженні ВНЗ є 500 тис. грн., які можна витратити на формування соціально-економічного потенціалу закладу шляхом реалізації відповідних проектів. Для реалізації пропонується така множина проектів:

Перший проект потребує витрат на реалізацію 100 тис. грн. і дає такі прирощення локальних потенціалів:

$$f_{11} = 0,05; \quad f_{21} = 0,07; \quad f_{31} = 0,01; \quad f_{41} = 0,01; \\ f_{51} = 0,02; \quad f_{61} = 0$$

Другий проект потребує витрат на реалізацію 200 тис. грн. і дає такі прирощення локальних потенціалів:

$$f_{12} = 0,07; \quad f_{22} = 0,1; \quad f_{32} = 0,05; \quad f_{42} = 0; \quad f_{52} = 0; \\ f_{62} = 0$$

Третій проект потребує витрат на реалізацію 300 тис. грн. і дає такі прирощення локальних потенціалів:

$$f_{13} = 0,12; \quad f_{23} = 0,24; \quad f_{33} = 0,05; \quad f_{43} = 0,1; \quad f_{53} = 0,02; \\ f_{63} = 0.$$

Розв'язання.

Усі три проекти реалізувати неможливо, оскільки для цього необхідно витратити 600 тис. грн., а в розпорядженні ВНЗ є тільки 500 тис. грн. Отже, ВНЗ може реалізувати лише два із запропонованих проектів.

Розраховуються прирощення локальних потенціалів, які отримано після реалізації 1 і 2 проектів загальною вартістю 300 тис. грн.:

$$\Delta f_1(1,2) = 0,12 ; \quad \Delta f_2(1,2) = 0,17 ; \quad \Delta f_3(1,2) = 0,06 ;$$

$$\Delta f_4(1,2) = 0,01 ; \quad \Delta f_5(1,2) = 0,02 ; \quad \Delta f_6(1,2) = 0$$

Після реалізації 1 і 2 проектів отримано такі значення локальних потенціалів СЕП ВНЗ:

$$f_1(1,2) = 0,12 + 0,3 = 0,42 , \quad \min f(1,2) = 0,42$$

$$f_2(1,2) = 0,17 + 0,4 = 0,57 ,$$

$$f_3(1,2) = 0,06 + 0,7 = 0,76 ,$$

$$f_4(1,2) = 0,01 + 0,8 = 0,81 ,$$

$$f_5(1,2) = 0,02 + 0,5 = 0,52 ,$$

$$f_6(1,2) = 0 + 0,9 = 0,9$$

Далі розраховуються прирощення локальних потенціалів, які отримано після реалізації 1 і 3 проектів загальною вартістю 400 тис. грн.:

$$\Delta f_1(1,3) = 0,17 ; \quad \Delta f_2(1,3) = 0,31 ; \quad \Delta f_3(1,3) = 0,06 ;$$

$$\Delta f_4(1,3) = 0,11 ; \quad \Delta f_5(1,3) = 0,04 ; \quad \Delta f_6(1,3) = 0$$

Після реалізації 1 і 3 проектів отримано такі значення локальних потенціалів СЕП ВНЗ:

$$f_1(1,3) = 0,17 + 0,3 = 0,47 , \quad \min f(1,3) = 0,47$$

$$f_2(1,3) = 0,31 + 0,4 = 0,71 ,$$

$$f_3(1,3) = 0,06 + 0,7 = 0,76 ,$$

$$f_4(1,3) = 0,11 + 0,8 = 0,91 ,$$

$$f_5(1,3) = 0,04 + 0,5 = 0,54 ,$$

$$f_6(1,3) = 0 + 0,9 = 0,9$$

Розраховуються прирощення локальних потенціалів, які отримано після реалізації 2 і 3 проектів загальною вартістю 500 тис. грн.:

$$\Delta f_1(2,3) = 0,19; \quad \Delta f_2(2,3) = 0,25; \quad \Delta f_3(2,3) = 0,1; \\ \Delta f_4(2,3) = 0,1; \quad \Delta f_5(2,3) = 0,02; \quad \Delta f_6(2,3) = 0.$$

Після реалізації 2 і 3 проєктів отримано такі значення локальних потенціалів СЕП ВНЗ:

$$f_1(2,3) = 0,19 + 0,3 = 0,49, \quad \min f(2,3) = 0,49$$

$$f_2(2,3) = 0,25 + 0,4 = 0,65,$$

$$f_3(2,3) = 0,1 + 0,7 = 0,8,$$

$$f_4(2,3) = 0,1 + 0,8 = 0,9,$$

$$f_5(2,3) = 0,02 + 0,5 = 0,52,$$

$$f_6(2,3) = 0 + 0,9 = 0,9.$$

Найбільше прирощення локального потенціалу, обсяг якого мав найменше значення, досягається після реалізації 2 і 3 проєктів. Ця множина проєктів буде розв'язанням даної задачі.

Висновки

1. Послуга вищої школи є достатньо специфічною – комплексною та тривалою у часі, оцінити її якість досить важко. На сьогодні існує безліч підходів та методів оцінки та шляхів покращання якості послуг вищої школи, практично у кожному з них велика увага приділяється ресурсному забезпеченню навчального закладу. Ресурсне забезпечення ВНЗ, або соціально-економічний потенціал, є важливою передумовою якості його послуг.

2. Встановлено, що більш точному визначенню можливостей вищої школи у наданні освітньо-наукових послуг слугує розуміння специфіки формування її потенціалу в контексті єдності складових її локальних потенціалів, з одного боку, та взаємозв'язку реального й потенційного, з іншого. До складових соціально-економічного потенціалу вищої школи віднесено: соціальний потенціал, кадрове забезпечення, матеріально-технічну базу, інформаційний та інфраструктурний потенціали, навчально-методичне забезпечення.

3. Розуміння суті та особливостей процесу формування соціально-економічного потенціалу вищої школи дозволили

побудувати інструментарій його дослідження. Процес виявлення сильних і слабких боків СЕП надає можливість більш ефективно планувати та використовувати ресурси. Формалізоване вимірювання СЕП ВНЗ може бути проведено на основі методики, яка дозволяє виміряти кожний локальний елемент потенціалу за допомогою емпіричних індикаторів, а потім, використовуючи отримані результати, розрахувати інтегрований показник СЕП ВНЗ. Розроблена методика може бути використана також як методика рейтингової оцінки ВНЗ.

4. З метою оптимізації зусиль щодо формування потенціалу розроблено математичну постановку завдання формування потенціалу вищої школи як задачі багатокритеріальної оптимізації. Запропоновано економіко-математичну модель вибору найкращої програми розвитку ВНЗ у формі задачі дискретного програмування з цільовою функцією, побудованою відповідно до методу Гермейєра. Розроблена економіко-математична модель дозволяє відібрати таку програму розвитку, яка забезпечує нарощування соціально-економічного потенціалу вищого навчального закладу у бік ідеального стану за умови оптимального використання ресурсів.

Список джерел

1. Наказ Міністерства науки і освіти №612 від 13.07.2007 «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2010 року» [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua>.

2. К.М. Гнезділова. Шляхи оцінювання якості вищої освіти [Електронний ресурс] / К.М. Гнезділова. Режим доступу: http://www.intellect-invest.org.ua/ukr/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical_science_arhiv_pn_n2_2009_st13

3. М.В. Кисіль. Оцінка якості вищої освіти / М.В. Кисіль // Вища освіта України .- 2005. - №4(14). – С. 82-87.

4. Л.С. Шевченко. Якість вищої освіти: сутність, оцінка, управління [Електронний ресурс] / Л.С. Шевченко. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/3_SND_2010/Economics/58095.doc.htm

5.Е.А. Шульгин. Мы ответственны за качество образовательных услуг [Электронный ресурс] / Е.А. Шульгин. Режим

досупу:
http://www.fepo.ru/index.php&menu=about_press_fepo

6.Резюме Всемирной декларации о высшем образовании // Персонал №2.- 2001.

7.Закон України „Про вищу освіту” від 17.01.02р.// Офіційний вісник України.-2002.- №8.-С.1-43.

8.Фініков Т.В. Вища освіта України: ліцензування та акредитації: аналіт. дослідж. / Т.В.Фініков, О.І.Шаров. – [2-ге вид.] – К.: Навч.-метод. центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2006. – 68с.

9.Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти: Наказ Міністерства освіти і науки України від 24. 12. 2003 р. №847 (Нормативний документ Міністерства освіти і науки України) [Електронний ресурс]: Режим доступу: <http://mon.gov.ua>.

10. Корсак К. Оцінювання якості роботи вищої школи: світові тенденції і національні традиції / К. Корсак, О. Поживілова // Науковий світ. – 2002. – №12. – С.9

11. Шихвердиев А.П. Социальная ответственность бизнеса как элемент эффективного корпоративного управления / А.П. Шихвердиев, А.В. Серяков // [Электронный ресурс] <http://koet.syktsu.ru/vestnik/2007/2007-2/1/1.htm>.

12. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: учеб. / [А.П. Егоршин, В.А. Кручинин, Т.В. Сальникова и др.]; под ред. А.П. Егоршина. – Н. Новгород: НИМБ, 2001 – 624 с.

13. Методика определения рейтингов университетов Украины «Топ-200 Украина» // Зеркало недели. – 2007. – №11(640) (24 марта). – С. 1, 14-15.

14. Павленко А.Ф. Рейтингове управління конкурентоспроможністю на ринку освітніх послуг вищих навчальних закладів / А.Ф. Павленко, Т.Є. Оболенська, В.В. Вітлінський // Науковий вісник Національного гірничого університету. – 2005. – №4. – С. 4-11.

15. Плаксий С. Рейтинги вузов: поиск истины или инструмент недобросовестной конкуренции? / С. Плаксий // Alma mater. Вестник высшей школы. – 2007. – №3. – С.3-14.

16. Кратт О.А. Ринок послуг вищої освіти: методологічні основи дослідження кон'юктури: монографія / О.А. Кратт. – Донецьк: ТОВ «Юго-Восток, Лтд», 2003. – 360 с.
17. Parasuraman A., Zeithaml V. & Berry L. A conceptual model of service quality and its implications for future research, *Journal of Marketing*, Vol. 49 (Fall), 1985, pp. 41-50.
18. Кардаш В.Я. Товарна інноваційна політика. Навч. посіб./ В.Я. Кардаш. - К.:КНЕУ,1999 – 124 с.
19. Эфендиев А.Г., Иванова М.А. Московский студент 2000 / А.Г. Эфендиев, М.А. Иванова. - М.: МАДИ, 2001 - 143 с.
20. Краснокутська Н.С. Потенціал підприємства: формування та оцінка: навч. посіб. / Н.С. Краснокутська. – К.: Центр навч. літ-ри, 2005. – 352 с.
21. Каленюк І.С. Економіка освіти: навч. посіб. / І.С. Каленюк. – К.: Знання України, 2003. – 316 с.
22. Ніколаєнко С.М. Стратегія розвитку освіти України: початок ХХІ століття / С.М. Ніколаєнко. – К.: Знання, 2006. – 253 с.
23. Кремень В. Освіта і наука України: шляхи модернізації (Факти, роздуми, перспективи) / В. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
24. Лисенко Ю.Г. Управление финансовыми потоками Министерства образования и науки Украины / Ю.Г. Лисенко, В.Н. Андриенко, С.В. Даниленко и др. – Донецк: ООО «Юго-Восток, Лтд», 2006. – 135 с.
25. Михалевич В.С. Вычислительные методы исследования и проектирования сложных систем / В.С. Михалевич, В.Л. Волкович. – М.: Наука, 1982. – 288 с.
26. Заруба В.Я. Моделирование процессов воспроизводства потенциала предприятия / В.Я. Заруба, Л.В. Потрашкова // Современные проблемы моделирования социально-экономических систем: монография. – Харьков: ИД «ИНЖЭК», 2009. – С.261-279.

1.2. Розвиток інноваційного потенціалу ВНЗ як умова забезпечення якості освіти

Сучасний стан вищої освіти в Україні характеризується посиленням конкуренції за споживача освітніх послуг, яка обумовлена широкою мережею вищих навчальних закладів, більш високою доступністю вищої освіти, змінами демографічного стану в країні. За цих умов важливого значення набувають заходи щодо підтримки конкурентостійкості ВНЗ: підвищення якості освітніх послуг, формування позитивного іміджу навчального закладу, розвиток співпраці з потенційними роботодавцями, впровадження інновацій в освітню діяльність закладу освіти тощо.

В концепції державної програми розвитку освіти визначено, що «Метою програми є підвищення якості освіти і виховання, інноваційний розвиток, адаптація до соціально орієнтованої ринкової економіки, інтеграція в європейський та світовий простір, забезпечення рівного доступу до здобуття якісної освіти, удосконалення механізму управління та фінансування, соціальний захист усіх учасників навчально-виховного процесу, прискорення розвитку вищої освіти як визначального чинника інноваційного розвитку суспільства» [13,с. 115].

Взаємозв'язок інноваційної діяльності з якістю освіти підкреслюють дослідники А. Розенцвайг, Ю. Смирнов: «Інноваційна інфраструктура освітнього закладу, інноваційні технології і продукти в освітньому процесі, критерії оцінки інновацій в освітньому процесі, а також організаційне забезпечення центрів створення і просування інновацій в освітніх закладах – все це є основою якості освіти» [26,с. 88].

Підхід до вирішення будь-якого питання починається з визначення предмету його обговорення. Складність зазначеної проблеми полягає у появі варіантності значення понять «якість освіти», «інноваційний потенціал».

Дослідники Л. Корнєєва, М. Сіницький наводять ряд визначень поняття якості освіти:

1) певний рівень знань і вмінь, розумового, фізичного і морального розвитку, якого досягли випускники освітнього закладу відповідно до запланованих цілей навчання і виховання;

2) здатність виробників освітніх послуг задовольнити потреби суспільства, окремих соціальних груп і громадян в отриманні освіти;

3) сукупність якостей особи з вищою освітою, що відображає її професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і зумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства;

4) сукупність характеристик системи вищої освіти та її складових, яка визначає її здатність задовольняти встановлені і передбачені потреби окремої особи та суспільства;

5) сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, які дають йому змогу формувати такий рівень професійної компетентності, який задовольняє потреби громадян, підприємств, суспільства і держави [14].

Отже, якість освіти та її складових порівнюють з базовими уявленнями, настановами, нормами, стандартами («заплановані цілі навчання і виховання», «потреби громадян, підприємств, суспільства і держави» тощо). Дослідники підкреслюють, що концептуально це збігається із загальновідомим визначенням якості, яке дається міжнародним стандартом «ISO 9000:2000»: якість – це сукупність властивостей і характеристик продукції або послуг, що дають їм змогу задовольняти потреби які є, або які будуть.

Поняття «якість освіти» тісно пов'язане з визначенням конкурентоспроможності вищого навчального закладу. Так, Г. К. Медведєва визначає конкурентоспроможність ВНЗ як реальну і потенційну здатність протягом довгого часу домінувати над конкурентами, постійно розвиваючи і вдосконалюючи ключові бізнес-процеси відповідно до розробленої стратегії і тенденцій конкретної складової ринку, опираючись на ефективне використання власних ресурсів, з врахуванням змін в оточуючому середовищі (пріоритети споживачів, зміни в законодавстві і т.і.), і довгострокову співпрацю з партнерами [18.с. 141]. Це під силу вищим

навчальним закладам, які володіють певним інноваційним потенціалом і здійснюють цілеспрямовану політику його розвитку.

Огляд наукових джерел дає змогу стверджувати, що термін «інноваційний потенціал» є досить поширеною економічною категорією у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях. Він достатньо обґрунтований у працях О. Василенка, А. Воронкової, М. Данько, М. Кузима, О. Кузьміна, О.Олексюк, А. Савчука, С. Турчиної, О. Федоніна та ін. Однак, науковцями не досягнуто однозначного тлумачення його сутності в теоретичному і практичному аспектах. Зокрема, недостатньо дослідженим є це явище у діяльності вітчизняної вищої школи.

Відповідно до Закону України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні» інноваційний потенціал являє собою «сукупність науково-технологічних, фінансово-економічних, виробничо-соціальних та культурно-освітніх можливостей країни (галузі, регіону, підприємства тощо), необхідних для забезпечення інноваційного розвитку економіки» [9].

Узагальнюючи погляди дослідників щодо трактування поняття «інноваційний потенціал», можна зазначити, що цей термін розглядається як спроможність підприємства розробляти та впроваджувати нововведення відповідно до стандартів якості з метою адаптації до змін у зовнішньому середовищі, або як сукупність ресурсів, які здатні забезпечити досягнення конкурентних переваг підприємства у процесі здійснення інноваційної діяльності [31]. О.Є.Кузьмін та В.Й.Жежуха підкреслюють, що «...незалежно від підходу до трактування терміну «інноваційний потенціал» чи як сукупність ресурсів, чи як сукупність умов-складових, чи як здатність ресурсів виконувати поставлені завдання методичною основою оцінювання рівня і інноваційного потенціалу є виділення складових, що визначають можливості підприємства в сфері інновацій...» [7, с. 245]. Особливої уваги потребує ця проблема у сфері освіти, коли вищий навчальний заклад розглядається як конкретний суб'єкт господарювання і важливий соціальний інститут.

Оцінка достатності інноваційного потенціалу потребує виділення й аналізу кожної з його складових. До таких складових науковці відносять: ринкову, кадрову, управлінську, інтелектуальну, технологічну, інформаційну, науково-дослідну, фінансову та інші [3; 22; 25; 31]. Слід зазначити, що кожний навчальний заклад самостійно визнає ці складові, враховуючи зовнішні і внутрішні фактори. Так, аналіз діяльності регіональних вищих навчальних закладів, зокрема Західнодонбаського інституту економіки і управління, дозволив нам визначити інтелектуальну, мотиваційну, дидактичну, партнерську та науково-дослідницьку складові, обґрунтування яких подаємо нижче.

Інтелектуальна складова. Досліджуючи проблеми кадрового корпусу вищої школи, Е. В. Астахова зазначає що «Найбільш широке и об'ємне з термінів і понять, які використовуються для трактування науково-викладацьких кадрів вищої школи, є «кадровий потенціал», який характеризує загальну здатність кадрів системи вищої освіти в цілому і її освітніх закладів до реалізації поставлених перед ними поточних і стратегічних задач вищої освіти» [1, с. 7]. Отже, важливим напрямком в управлінні якістю освіти є оновлення кадрової політики вищого навчального закладу, в основу якої має бути покладений соціально-орієнтований підхід в роботі з педагогічними кадрами, націлений на підвищення педагогічної майстерності викладацького складу та підтримку його прагнення до самовдосконалення і самореалізації.

Основними завданнями кадрової політики сучасного ВНЗ виступають:

- правильний підбір і розстановка кадрів з урахуванням їх компетентності;
- планування людських ресурсів відповідно до стратегії розвитку ВНЗ;
- створення сприятливих соціально-економічних умов для здійснення наукової та навчально-методичної діяльності викладачів вузу;
- мотивація творчої діяльності науково-педагогічних кадрів, їх прагнення до підвищення педагогічної майстерності;

- відтворення та оновлення науково-педагогічного персоналу вузів;
- створення дієвої та об'єктивної системи атестації науково-педагогічного персоналу;
- формування професійної та корпоративної культури персоналу ВНЗ;
- стабілізація та підтримка на належному рівні морально-психологічного клімату в організації та ін..

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблем кадрового менеджменту та вивчення досвіду роботи вітчизняних вищих навчальних закладів дозволив визначити систему принципів кадрової політики вузу на сучасному етапі, до яких ми віднесли: системність, науковість, концептуальність, професіоналізм, перспективність, наступність і послідовність, престижність, демократичність та корпоративність.

На дану складову негативний вплив спричиняють: відтік провідних висококваліфікованих працівників, що призводить до послаблення інтелектуального потенціалу ВНЗ; зниження питомої ваги науковців у загальній кількості працюючих; зниження інноваційної активності науково-педагогічних кадрів; зниження кваліфікаційного рівня апарату управління.

Рівень інтелектуальної складової інноваційного потенціалу може бути визначений за такими показниками:

- плінність працівників високої кваліфікації, яка розраховується як відношення кількості працівників, що звільнилися, до кількості працівників даної кваліфікації;
- питома вага науковців, розраховується як відношення їхньої кількості до всієї кількості науково-педагогічних кадрів;
- показник інноваційної активності, який визначається як відношення кількості інноваційних проєктів до кількості науково-педагогічних працівників;
- показник кваліфікаційного рівня управлінських кадрів, який визначається як відношення кількості керівників, що мають досвід роботи відповідно до профілю діяльності ВНЗ, до загальної кількості управлінського складу.

Мотиваційна складова. Важливим напрямком в реалізації кадрової політики вищого навчального закладу як організації виступає мотивація діяльності науково-педагогічних кадрів.

Мотивація за визначенням І.Тимошенка, О.Сосніна “це не тільки сукупність внутрішніх і зовнішніх рушійних сил, котрі спонукають людину до діяльності, але й задає межі і форми цієї діяльності, надає їй спрямованість, орієнтовану на досягнення визначених цілей” [29, с.77].

Серед пріоритетних напрямків роботи з персоналом у вищій школі виступає пошук нових підходів для забезпечення високої мотивації викладацьких кадрів в удосконаленні своєї професійної майстерності, педагогічної і колегіальної культури в різних формах діяльності. Це обумовлено низкою проблем у кадровій політиці ВНЗ: формальний підхід до проведення конкурсів на заміщення посад, формальне підвищення кваліфікації, зрівнялівка у розподілі заробітної плати та інші.

Отже, ключовою фігурою у забезпеченні якості освіти є викладач сучасної вищої школи. Тому пошук методів ефективного стимулювання праці професорсько-викладацьких кадрів є невід’ємною задачею сучасного менеджменту освіти.

Проблеми мотивації мають глибокі корені в наукових дослідженнях в області психології та менеджменту. Теоріям мотивації присвячені роботи видатних вчених Д. Мак-Грегора, А. Маслоу, Ф.Герцберга, Л.Портера, Е.Лаулера, Є. Ільїна та інших. Саме їх моделі покладені в основу систем мотивації в менеджменті організацій.

Мотивація і стимулювання діяльності викладацьких кадрів також в полі зору сучасних досліджень. Автори публікацій (І. Головнюва, Г.Данилов, І. Ісаєва, Ю. Рудь та ін.) розглядають різні аспекти стимулювання праці науково-педагогічного персоналу: засоби матеріального заохочення, особливості впровадження рейтингової оцінки діяльності, зв’язок мотивації з корпоративною культурою тощо [4; 6; 11; 27].

В діяльності вітчизняних вузів стало популярним впровадження рейтингової оцінки діяльності науково-педагогічних кадрів. На теперішній час накопичено значний досвід використання рейтингового підходу до оцінки діяльності викладача вищої школи. Безумовно, він має низку переваг і може ефективно використовуватись в кадровій політиці за

умови ретельної розробки механізму його впровадження та постійного вдосконалення.

Поряд з рейтинговою оцінкою в системі мотивації мають діяти інші підходи, головна мета яких спонукати викладача до вдосконалення професійної майстерності, педагогічної й колегіальної культури, підвищення результатів діяльності. Розглядаючи шляхи удосконалення системи управління ресурсами в організації, Джеймс Харрінгтон виділив шість ключових задач, які має вирішувати процес заохочення:

1) підтвердити суспільне визнання й заохочення працівників, які внесли значний внесок в успіхи організації, щоб стимулювати їхні подальші зусилля в роботі;

2) висловити вдячність співробітникам за результати діяльності і прагнення до ефективної праці;

3) отримати максимальні вигоди із процесу морального заохочення шляхом створення ефективних комунікацій, які висвітлюють досягнення нагороджених працівників;

4) застосувати різноманітні способи морального заохочення співробітників і стимулювання творчих зусиль менеджменту з удосконалення процесу морального заохочення;

5) поліпшити моральний клімат в організації за рахунок застосування правильних способів заохочення працівників;

6) схвалити методи роботи співробітників, які заслуговують збереження й розвитку [32, с.223].

Сучасна теорія і практика мотивації персоналу звертає увагу керівників на необхідність широкого впровадження прийомів нематеріального стимулювання працівників, що значною мірою обумовлено процесами гуманізації відносин у суспільстві. Дослідники Б. Нельсон, Стецер Дин Р. виявили, що 67% людей, яких вони опитували, потребують схвалення їх роботи і довіри. Основними причинами, за яких вони залишаються працювати в компанії є: кар'єрне зростання і розвиток; цікава робота; важлива робота, можливість впливати на щось і вносити свій вклад; прекрасний колектив; належність до команди, хороший начальник (безпосередній керівник); визнання за добре виконану роботу; гнучкий графік роботи; справедлива оплата праці і пільги [21].

Розуміємо, що таке опитування вітчизняних респондентів, в тому числі і працівників вищої школи, показало б дещо інші результати. Це пов'язано з тим, що рівень оплати праці науково-педагогічних працівників неадекватний їх вкладу у формування кадрового потенціалу країни. Проте для багатьох працівників нематеріальні (моральні) стимули мають велике значення і спонукають до підвищення ефективності їх праці.

Отже, до негативних тенденцій цієї складової відносимо: зниження рівня позитивної мотивації персоналу ВНЗ, зокрема науково-педагогічних кадрів до професійної діяльності; невідповідність методів заохочення потребам викладацького складу; слабкий рівень діагностики провідних мотивів кадрового складу.

До показників мотиваційної складової інноваційного потенціалу вищого навчального закладу ми віднесли:

- скорочення різниці між показниками особистісної мотивації праці і їх задоволеністю у ВНЗ;

- підвищення рівня мотивів трудової діяльності, які характеризують творче ставлення до праці, зацікавленість у кінцевих результатах освітньої діяльності тощо

Дидактична (технологічна) складова.

Важливим фактором, що впливає на якість професійної підготовки фахівців, є також оновлення навчального процесу через впровадження інтенсивних інноваційних навчальних технологій, які передбачають використання ефективних форм і методів організації навчальної діяльності, зокрема самостійної роботи студентів та контролю за їх знаннями.

На думку В. Пінчук, у розвитку теорії навчального процесу є два шляхи: модернізація традиційного навчання (переорієнтація на ефективну організацію засвоєння знань, умінь, навичок), яка вирішує традиційні дидактичні завдання репродуктивного типу освіти (навчання сприймається як "технологічний" (конвейєрний) процес з очікуваними результатами); інноваційний підхід до навчального процесу (головна мета - особистісний розвиток, формування творчого і критичного мислення); такий підхід передбачає необхідність формування у студентів умінь рольового та імітаційного моделювання пошуку, а також необхідність використання

активних форм і методів навчання (дискусії, діалоги, ділові ігри тощо) [23, с. 91].

До основних складових освітньої інноватики дослідник (на основі аналізу існуючих теоретичних джерел з даної проблеми) відносить:

- теорію створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія);
- методологію сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті;
- технологію і досвід практичного застосування освітніх інновацій [23, с. 89].

Аналізуючи ефективність інноваційних підходів, С.Ю.Мариньчак відмічає, що в навчальному процесі вузів переважає використання традиційних методів і технологій, що були створені 30-40 років тому, на її думку, тільки останніми роками систематично починають впроваджуватися інноваційні підходи. Саме тому сьогодні ця проблема визнана найбільш актуальною для педагогічної теорії і практики [17, с. 3].

Основні інноваційні технології, на погляд дослідника, мають бути пов'язані з проблемним, диференційованим, ситуативно-рольовим, комп'ютерним, модульним та інструктивним навчанням. Основна мета цих підходів полягає в необхідності формування у студентів активного ставлення до оволодіння обраною професією, розвитку їхньої самостійної пізнавальної діяльності, ініціативи та творчості [17, с. 4].

Особливу увагу дослідник надає ситуативно-рольовому підходу у системі вузівського навчання, який, на її думку, має такі особливості, як: стимулює активність мислення і поведінки студентів; включає кожного учасника навчального процесу до активного навчання; виробляє уміння самостійного прийняття рішення; забезпечує ґрунтовну корекцію пізнавальної діяльності студентів та розвиває у них самоконтроль, самооцінку і рефлексивність мислення [17, с.69].

Досліджуючи застосування ділових ігор в процесі навчання, О.В.Шмакова також відмічає важливість і ефективність ігрових форм і методів, при яких засвоєння знань відбувається не абстрактно, а в реальному для учасників процесі ігрової дії, в динаміці розвитку сюжету гри, у формуванні

цілісного образу професійної ситуації [33, с 103]. Відомо, що в процесі гри швидше і міцніше формується професійна компетентність (як особистісна якість), яка необхідна для роботи спеціаліста. Але ця якість успішно формується в умовах співпраці і взаємодії педагогів і студентів.

Впровадження у навчальний процес активних інноваційних технологій навчання - пріоритетний напрямок оновлення професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти.

До основних впливів, які послаблюють цю складову, відносимо: домінування в організації професійної підготовки репродуктивних методів навчання, недостатня увага оновленню змісту навчання, організації самостійної роботи студентів; низький рівень використання інноваційних навчальних технологій; опір впровадженню кредитно-модульної системи навчання тощо.

На нашу думку, варто використовувати такі показники, які характеризують дидактичний (технологічний) потенціал вищого навчального закладу:

- рівень організації професійної підготовки студентів за кредитно-модульною системою;
- вдосконалення рейтингової системи оцінки навчальної роботи студента та педагогічної діяльності викладацького складу;
- рівень впровадження інноваційних методів навчання, націлених на розвиток пізнавальної активності майбутніх фахівців;
- результати освітньої діяльності студентів тощо.

Партнерська (взаємодійна) складова.

До засобів забезпечення якості професійної підготовки фахівців відносимо розробку механізмів взаємодії вищих професійних навчальних закладів із потенційними роботодавцями, вітчизняними та зарубіжними вузами-партнерами, фондами, громадськими організаціями, асоціаціями тощо.

Погоджуємося з висновками аналітиків, що кінцевими споживачами освітніх послуг виступають саме роботодавці, які як представники суспільства оцінюють продукт освіти, надаючи

робочі місця та призначаючи первинні зарплати молодим фахівцям. Отже, саме їхні потреби необхідно враховувати при складанні навчальних програм та визначенні компетенції сучасних спеціалістів [14, с.89].

На теперішній час роботодавці висувають високі вимоги до молодих фахівців, які мають бути здатні до ефективної професійної діяльності, до швидкої адаптації на робочому місці, володіти сучасними технологіями за фахом, вміти використовувати отримані знання при вирішенні професійних задач. Досліджуючи проблеми ринку праці та зайнятості, Калінічева Г.І. підкреслює, що у досягненні якості та ефективності освіти «...важливою є так звана вертикальна інтеграція університетів з провідними підприємствами, а також розбудова і сприяння інституту соціального партнерства» [12, с.149]. Дослідник відмічає, що практика залучення роботодавців до підготовки фахівців через цільове фінансування навчання, узгодження програм, проведення практик, стажування, фахове консультування тощо має стати звичним явищем у діяльності ВНЗ.

Сучасною вищою школою напрацьовано достатній досвід партнерських стосунків із роботодавцями на етапі працевлаштування випускників. У багатьох ВНЗ створені спеціальні служби, відділи, лабораторії, які займаються проблемами працевлаштування молодих фахівців. Основними формами роботи цих структур є тренінги з працевлаштування, консультативна робота з пошуку робочого місця, проведення «ярмарок вакансій», установлення контактів з центрами зайнятості, кадровими агентствами тощо. На теперішній час напрацьовані механізми взаємодії вищого навчального закладу з роботодавцями в процесі професійної підготовки студентів: круглі столи з актуальних проблем галузі, стажування викладачів на підприємстві, спільні наукові дослідження, керівництво дипломними проектами студентів, проведення майстер-класів, читання публічних лекцій провідними фахівцями тощо.

Досвід роботи підтверджує доцільність такої співпраці вищого навчального закладу з підприємствами і організаціями, яка дає можливість:

- забезпечувати студентів базами практик;
- своєчасно корегувати рівень практичної підготовки студентів;
- підвищувати кваліфікацію викладачів випускаючих кафедр;
- враховувати вимоги роботодавців щодо формування компетенції майбутніх економістів;
- формувати достатній рівень конкурентоспроможності випускників та досягати високого рівня їх працевлаштування.

Організація міжнародного співробітництва також є однією з найважливіших завдань стратегічного розвитку вищих навчальних закладів України. Такий підхід обумовлений процесами світової та європейської інтеграції в освітньому й науковому просторі. Розглядаючи перспективи розвитку вітчизняної вищої школи, Д.Табачник відзначає: "Враховуючи вимоги до рівня професійної підготовки кадрів в умовах інтеграції України у світовий процес соціально-економічного розвитку, а також у світову систему підготовки, атестації та сертифікації фахівців, напрямок діяльності системи вищої освіти та структура заходів з поліпшення її роботи на державному рівні та на рівні вищого навчального закладу повинні ґрунтуватися на здобутках світового досвіду з урахуванням особливостей і тенденцій розвитку вітчизняної професійної вищої освіти" [24, с. 6]. На цій основі за останні роки значно зріс ступінь активності міжнародних зв'язків українських вузів.

Різні аспекти міжнародного співробітництва знайшли відбиття в роботах багатьох українських вчених та практиків. Проблемам інтеграції вітчизняної освіти присвячені статті М.Згуровського, В.Кременя, К.Корсака, В.Марцина, Ю.Сухарникова, Д. Табачника та інших. Значна частина їхніх робіт присвячена державній політиці в сфері освіти в контексті Болонських реформ.

Розвитку міжнародних міжвузівських зв'язків присвячені статті вчених В.Астахової, Л.Гаркуші, О.Глузмана, А.Загороднева, О. Подсолонко, В.Поліщук, О. Співаковського та інших.

Пошук форм міжнародного співробітництва ВНЗ в області якості є актуальною проблемою європейських і вітчизняних шкіл.

Основними завданнями цієї діяльності є:

- визначення напрямків міжнародного співробітництва вузів в області якості;
- розробка механізмів міжнародної взаємодії навчальних закладів;
- розробка підсистеми внутрішньовузівського управління міжнародним співробітництвом з якості тощо.

Загрозу у партнерській складовій можуть становити розбіжність інтересів суб'єктів процесу взаємодії. Тому пропонуємо оцінку партнерській складовій інноваційного потенціалу (ступеня надійності взаємодії з партнерами) давати за комплексом критеріїв:

- розширення адаптаційних можливостей;
- зростання конкурентного потенціалу;
- розширення ринку освітніх послуг;
- розвиток кадрового потенціалу;
- підвищення рівня якості освітніх послуг;
- підвищення іміджу ВНЗ.

Приклад ситуаційної оцінки взаємодії вищого навчального закладу з партнерами ми привели в таблиці 1.

Таблиця 1.

Ситуаційна оцінка взаємодії ВНЗ з партнером (приклад)

Критерії	Порядкова шкала				
	точно відповідає	ймовірно відповідає	невизначено	ймовірно не відповідає	точно не відповідає
Розширення адаптаційних можливостей		1			
Ріст конкурентного потенціалу	1				
Розширення ринку освітніх послуг		1		1	
Розвиток кадрового потенціалу			1		
Підвищення рівня якості освітніх послуг		1			
Підвищення іміджу ВНЗ			1		
Оцінка в балах	1	3	2	1	0

У залежності від специфіки партнерських відносин склад критеріїв може бути змінений. Оцінка характеризує ступінь зацікавленості ВНЗ у взаємодії. Оцінки проставляються шляхом виставлення оцінок (наприклад, «1») у рядках з назвами критеріїв проти стовпців з оцінками.

Науково-дослідна складова. Науково-дослідницька діяльність є одним із головних факторів підвищення ефективності освіти. Рівень наукових досліджень значною мірою визначає якість професійної підготовки майбутніх фахівців. Розглядаючи проблему ефективності наукових досліджень і використання інноваційного потенціалу ВНЗ, Т.С.Корольова підкреслює, що «Ефективність наукової діяльності ВНЗ необхідно розглядати саме виходячи із головного завдання вищої школи – вдосконалення підготовки висококваліфікованих спеціалістів. У цьому і полягає особливість оцінки стану наукової діяльності вузу, що за своїм змістом і призначенням відрізняється від аналогічної оцінки в науково-дослідних інститутах, інших наукових установах [15].

Поряд з цим науково-дослідна робота регіонального вищого навчального закладу має бути націленою на розв'язання соціально-економічних проблем регіонального розвитку та виступати важливим фактором реалізації інноваційної політики регіону.

Саме створення наукових шкіл, дослідницьких лабораторій, студентських наукових товариств, гуртків, проведення наукових конференцій, семінарів, конкурсів тощо виступають основними формами науково-дослідницької роботи у вищому навчальному закладі.

Послаблює цю складову зниження науково-дослідницької активності, відсутність чітких стратегічних перспектив проведення науково-дослідних робіт, відсутність наукових напрацювань, зниження рівня фінансування досліджень.

Укрупнену оцінку науково-дослідної складової інноваційного потенціалу ВНЗ можна виконати за такими показниками:

- частка витрат на НДР в обсязі бюджету ВНЗ;

- кількість викладацького складу, який задіяний у системні наукові дослідження (в т.ч. докторанти, аспіранти, пошукачі);
- кількість студентів, залучених до науково-дослідницької роботи через студентське наукове товариство, наукові гуртки;
- кількість наукових публікацій професорсько-викладацького складу (в друкованих аркушах);
- кількість наукових робіт студентів, поданих на конкурси та ін.

Відомо, що значна кількість вищих навчальних закладів мають подібний набір інноваційних ресурсів, які можуть бути задіяні для досягнення поставленої мети. Але наскільки ефективно вони реалізовуватимуться, залежить від зовнішніх і внутрішніх чинників, що впливають на можливості їх використання. На рис. 1. ми представили ці чинники. Так, до зовнішніх чинників ми віднесли фактори макросередовища (політика держави в сфері освіти, законодавча база, демографічний стан, суспільні цінності, регіональні традиції тощо) та мікросередовища (регіональний ринок праці, замовники освітніх послуг, органи місцевого самоврядування, суспільні організації, вузи-конкуренти та інше). До внутрішніх: систему управління ВНЗ, інноваційну культуру та інноваційну активність науково-педагогічних кадрів, мотиваційний потенціал співробітників.

Сучасний конкурентоздатний вищий навчальний заклад повинний мати відпрацьовану, ефективну систему управління.

До особливостей управління сучасним навчальним закладом ми відносимо такі:

- управління повинно бути прогнозованим і давати можливість об'єктивно планувати перспективи подальшого розвитку навчального закладу;
- процес управління повинен здійснюватися на демократичних засадах, при якому адміністративна єдиноначальність органічно поєднується з реальною колегіальністю;

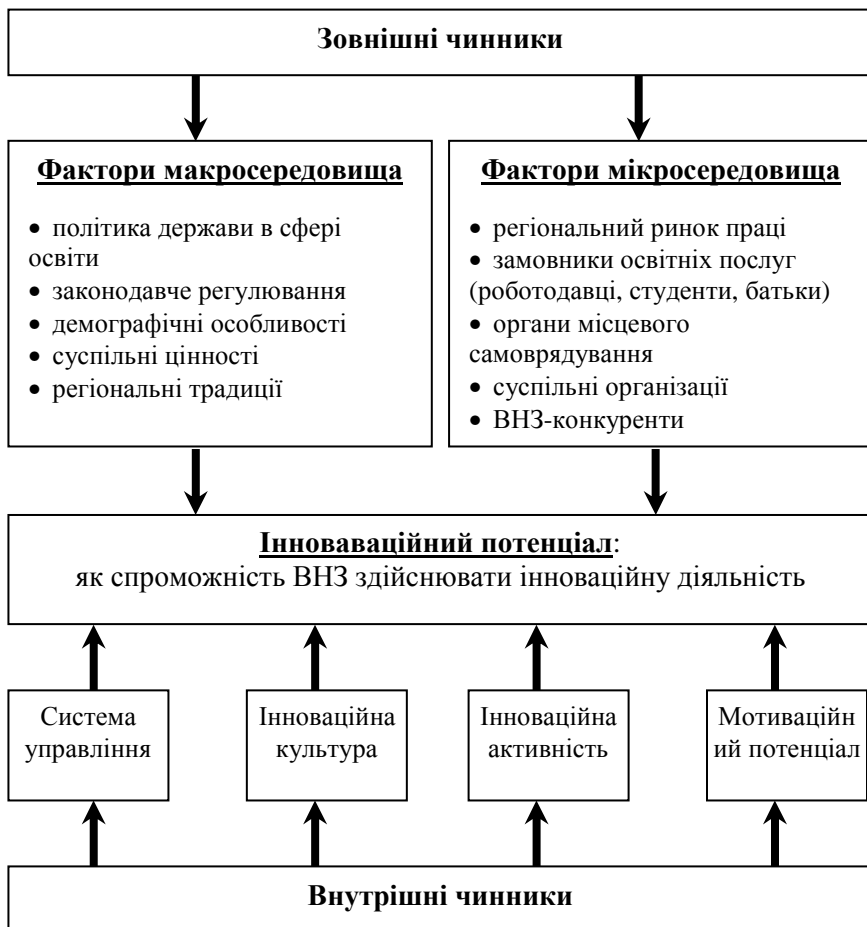


Рис.1 Фактори впливу на реалізацію інноваційного потенціалу ВНЗ

- реалізація управлінських функцій повинна створювати необхідні умови для впровадження в систему менеджменту вищого навчального закладу нетрадиційних форм управління;
- обов'язкове залучення педагогічних кадрів в управлінську діяльність, а також сприяння розвитку студентського самоврядування;

- управління повинно бути гнучким: оперативно й своєчасно реагувати на зміну навколишнього середовища (у тому числі на ринку освітніх послуг, ринку праці й т.д);

- впровадження інноваційних підходів в управлінську діяльність передбачає широке застосування управлінських моделей, які розробляються на засадах попереджувального системного аналізу;

- рентабельність діяльності вищого навчального закладу, коли матеріальні витрати є найбільш ефективними (з врахуванням реальних соціально-економічних умов регіону й особливостей самофінансування);

- управління процесами розширення освітніх послуг у регіоні (процес диверсифікації), що дозволяє розвивати діяльність вищого навчального закладу в цілому.

Ці особливості спричиняють необхідність використання нових підходів в управлінні сучасним вищим навчальним закладом. Аналіз діяльності регіональних вищих навчальних закладів в Україні доводить раціональність і доцільність впровадження проектного підходу в систему управління, який забезпечує оперативність і мобільність діяльності ВНЗ або його структур.

Розглядаючи проблеми управління якістю освіти, Е.М. Коротков відзначає, що "Технологія управління - побудова конкретної послідовності дій з урахуванням загальної закономірності й реальних умов управління (об'єкт, ресурси, потенціал й ін.)" [16.с.239]. Виходячи з цього, ми визначили проектний підхід як технологію управління.

Досліджуючи інноваційний проект як форму реалізації інноваційної політики ВНЗ, Н.П. Стрілковська підкреслює: «Інноваційна політика як інструмент управління розвитком будь-якої організації є вирішальним фактором інноваційної діяльності, одним із важливих елементів інноваційного процесу у вищій школі, що реалізується через інноваційні проекти» [28]. Розглядаючи проект як найбільш розповсюджену і ефективну форму залучення викладачів і студентів до інноваційної діяльності, вважаємо доцільним розглянути в даному дослідженні особливості проектної діяльності у ВНЗ.

Проект означає комплекс взаємозалежних заходів, визначених для досягнення, протягом певного часу й при встановленому бюджеті, поставлених завдань із чітко визначеними цілями. Відомо, що основними характеристиками проектної діяльності є:

- спрямованість на досягнення певної мети та конкретних завдань;
- скоординованість взаємозалежних дій;
- обмеженість у часі й ресурсах;
- неповторність дій і подій проекту.

Аналіз теорії й практики використання проектного підходу в управлінні дозволяє виділити фактори, які впливають на результативність проектного менеджменту. До них варто віднести:

1. Керівництво проектом. Успіх будь-якого проекту в значній мірі залежить від безпосереднього керівника. Професійна компетентність, цілеспрямованість, організаторські здібності керівника у формуванні команди проекту - необхідна умова в проектній діяльності.

2. Учасники проекту та їх мотивованість. Кількісний та якісний підбір учасників проекту повинен відповідати поставленим завданням. Обов'язковий розподіл функціональних обов'язків усередині проекту. Достатня мотивованість персоналу на основі особистісно-диференційованого підходу.

3. Ресурси проекту. Мова йде про можливість бюджету проекту, його технологічного забезпечення. Правильний розрахунок необхідних та наявних ресурсів забезпечує реальність реалізації завдань проекту.

4. Консультаційна підтримка проекту. На всіх етапах реалізації проекту можливі непередбачені обставини, складності, які вимагають додаткового корегування дій. Можливість організаційного, фінансового, технологічного консультування дає змогу продовжити роботу над проектом в умовах, що змінилися.

Своєчасний облік цих факторів дозволяє дати оцінку доцільності проекту, поетапно спланувати роботу над проектом, визначити механізми його реалізації.

Важливою складовою у проектному підході до управління ВНЗ є формування портфеля проектів на навчальний рік. У цьому питанні варто звернути увагу на типологію вузівських проектів.

Існують різні типології проектів залежно від класифікаційних ознак. У діяльності вищої школи найбільш часто такими ознаками виступають: характер предметної діяльності, характер контактів, кількість учасників, тривалість проекту та ін. У таблиці 2 ми привели типологію проектів, характерних вищим навчальним закладам.

Таблиця 2

Класифікація проектів

Види проектів	
За характером предметної діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Організаційно-управлінський 2. Науково-дослідний 3. Навчально-методичний 4. Навчально-пізнавальний 5. Виховний
За характером контактів	<ol style="list-style-type: none"> 1. Внутрішньовузівський 2. Міжвузівський 3. Міжнародний
За кількістю учасників	<ol style="list-style-type: none"> 1. Індивідуальний 2. Груповий 3. Колективний
За тривалістю	<ol style="list-style-type: none"> 1. Короткий 2. Довгостроковий

Відомо, що в проектному менеджменті розходження видів проектів ґрунтується також на характері їхньої предметної області. У зв'язку із цим виділяємо організаційно-управлінський, науково-дослідницький, навчально-методичний, навчально-пізнавальний, корпоративно-виховний проекти. З погляду на те, що ці типи проектів домінують у проектній діяльності навчального закладу, в табл. 3 ми привели характерні риси кожного з них.

Таблиця 3

Характерні риси проектів

Вид проекту	Риси проектів
Організаційно-управлінський	Націлений на вдосконалення структурно-функціональної моделі вищого навчального закладу або окремих підрозділів. Це відкриття нового факультету, лабораторії, створення служби й т.д.
Науково-дослідний	Реалізується в рамках комплексної наукової теми вищого навчального закладу, окремої кафедри або лабораторії. Це дисертаційні дослідження, проведення науково-практичних конференцій, круглих столів, наукових семінарів.
Навчально-методичний	Головною метою є створення нових продуктів навчально-методичного забезпечення: розробка робочих зошитів для організації СРС, індивідуально - творчих завдань, мікроситуацій для кейс-методу, створення мультимедійного супроводу лекційних матеріалів та ін.
Навчально-пізнавальний	Сприяє вдосконаленню педагогічних технологій через впровадження: кредитно-модульної системи організації навчального процесу, інформаційно-пошукової методики викладання, дистанційних форм навчання, рейтингових технологій оцінки знань.
Корпоративно-виховний	Дає можливість створити педагогічні умови для розвитку студентського самоврядування, організації позааудиторної виховної роботи, розвитку творчих здібностей студентів, формування корпоративної культури у вузі

Практика показує, що доцільно затверджувати проекти за такою послідовністю: кафедра (відділ) —————> факультет —————> вчена рада (ректорат). Для розгляду проекту на стадії затвердження пропонуємо методику його оцінки за контрольними критеріями, які ми представили в табл. 4

Таблиця 4

Критерії оцінки проекту ВНЗ

Група критеріїв	Оцінка Критерій	висока	достатня	середня	низька
Тимчасові	1.Зв'язок зі стратегічним планом розвитку вузу	+			
	2.Необхідність проекту на даному етапі розвитку навчального закладу	+			
Ресурсні	3.Готовність персоналу до проектної діяльності		+		
	4.Фінансові можливості здійснення проекту		+		
	5.Наявність матеріально-технічної бази для проекту			+	
Прогнозні	6.Прогнозована економічна ефективність проекту		+		
	7.Очікувані педагогічні результати	+			

Одним з успішно реалізованих проектів у Західнодонбаському інституті економіки і управління є створення віртуального виробничого підприємства - тренінгової фірми "Технопак". Студенти III - V курсів інституту проходять в ній якісну виробничу практику на робочих місцях в рамках навчального процесу. Приклад оцінки цього проекту на стадії затвердження наведено у табл. 4.

Реалізація проектного підходу в діяльності регіонального вузу дає можливість виділити такі його переваги:

1. Сприяє розвитку інноваційної діяльності ВНЗ, забезпеченню його стійкого розвитку в умовах конкуренції на ринку освітніх послуг.

2. Підвищує ефективність управління ресурсами (людськими, фінансовими, технологічними) вищого навчального закладу.

3. Удосконалює систему управління, забезпечує її мобільність, прозорість й ефективність.

4. Збільшує об'єктивність оцінки діяльності структурних підрозділів інституту за результатами проектної діяльності.

5. Дає можливість накопичувати досвід проектного підходу в управлінні й створювати умови для диверсифікації діяльності вузу.

На теперішній час відсутній комплексний підхід до розроблення показників ефективності використання інноваційного потенціалу. У процесі активізації інноваційної діяльності виникають складні економічні, кадрові проблеми, розв'язування яких потребує нових підходів.

Отже, відсутність чіткої системи показників, їх багатозначність і різноплановість, старі методики визначення ефективності інноваційної діяльності не задовольняють сучасним вимогам ринку освітніх послуг. Потрібні нові методики, які дають змогу не тільки визначити систему показників ефективності, а й будуть гарантом успішної реалізації обраної інноваційної стратегії розвитку вищого навчального закладу.

Виявлення критеріїв та показників кожної складової, методики їх визначення, дозволяє здійснювати моніторинг стану та розвитку інноваційного потенціалу вузу, який є важливою умовою його конкурентоспроможності на ринку освітніх послуг.

З метою пошуку методики оцінювання інноваційного потенціалу регіонального ВНЗ ми розробили факторно-критеріальну модель, яка є класичною кваліметричною моделлю, що відповідає всім принципам кваліметрії. За основу ми обрали п'ять складових інноваційного потенціалу вищого навчального закладу, які було обґрунтовано вище: інтелектуальну, мотиваційну, дидактичну (технологічну), партнерську (взаємодійну) і науково-дослідну. Була визначена частка (в межах одиниці) вагомості кожної з п'яти складових. При цьому орієнтиром для визначення величини вагомості служила середня значимість, яка виникає у випадку рівнозначності всіх факторів. Така величина склала відповідно 0,2 ($1:5=0,2$)

Обробка даних спочатку за інтервалами, а потім за визначенням середньої величини по кожному інтервалу дозволила одержати відповідні результати і розмістила ці п'ять факторів за їх вагомістю таким чином:

1. Інтелектуальна складова – 0,25
2. Мотиваційна складова – 0,2
3. Дидактична складова – 0,15
4. Партнерська складова – 0,15
5. Науково-дослідна складова – 0,25

Експертами були виявлені прості властивості факторів, тобто критеріїв, які адекватно характеризують кожен з них. Надалі експерти оцінили в частках (в межах одиниці) кожний з чотирьох критеріїв кожної складової й одержали відповідні результати, які відображено у факторно-критеріальній моделі.

У такий спосіб ми одержали факторно-критеріальну модель, яка представлена в таблиці 5.

Таблиця 5

Факторно-критеріальна модель оцінки інноваційного потенціалу ВНЗ

Фактори інноваційного потенціалу	Значення	Критерії складових (рівень)	Вагомість
Інтелектуальна складова	0,25	1) високий 2) достатній 3) середній 4) низький	1 0,75 0,5 0,25
Мотиваційна складова	0,2	1) високий 2) достатній 3) середній 4) низький	1 0,75 0,5 0,25
Дидактична складова	0,15	1) високий 2) достатній 3) середній 4) низький	1 0,75 0,5 0,25
Партнерська складова	0,15	1) високий 2) достатній 3) середній 4) низький	1 0,75 0,5 0,25
Науково-дослідна складова	0,25	1) високий 2) достатній 3) середній 4) низький	1 0,75 0,5 0,25

Приклад діагностики розвитку інноваційного потенціалу ми привели із діяльності Західнодонбаського інституту економіки і управління, на базі якого і проводили дослідження.

В таблиці 5 знайшли відображення середньостатистичні результати в динаміці протягом трьох років діяльності ЗПФЕУ. Для комплексної оцінки рівня сформованості інноваційного потенціалу вузу ми використали формулу:

$$H_p = M_1 \cdot K_1 + M_2 \cdot K_2 + M_3 \cdot K_3 + M_4 \cdot K_4 + M_5 \cdot K_5,$$

де M_1, M_2, \dots, M_5 – вагомості факторів у частках одиниці;

K_1, K_2, \dots, K_5 – середні арифметичні величини експертних оцінок критеріїв.

Приклад розрахунку (за схемою 6):

$$H_p = 0,25 \cdot 0,45 + 0,2 \cdot 0,77 + 0,15 \cdot 0,72 + 0,15 \cdot 0,66 + 0,25 \cdot 0,4 = 0,575$$

Таблиця 6

Середні результати оцінки інноваційного потенціалу ЗПФЕУ

Фактори інноваційного потенціалу	2008 рік	2009 рік	2010 рік
Інтелектуальна складова	0,113	0,116	0,121
Мотиваційна складова	0,154	0,158	0,161
Дидактична складова	0,108	0,112	0,116
Партнерська складова	0,099	0,111	0,114
Науково-дослідна складова	0,101	0,108	0,116
Комплексна оцінка інноваційного потенціалу	0,575	0,605	0,628

Отримані результати свідчать про зростання інтелектуального потенціалу ВНЗ протягом останніх трьох років. А представлена модель може використовуватися для діагностування розвитку інноваційного потенціалу ВНЗ, або його структурного підрозділу (факультету, кафедри тощо).

Слід зазначити, що за своєю сукупністю інноваційний потенціал є категорією, яка має комплексний характер. Отже, чим вищий рівень інтеграції його складових, тим вагоміші потенційні можливості ВНЗ здійснювати інноваційну діяльність і забезпечувати якість освітніх послуг, які вони надають, а, отже, і конкурентноздатність на ринку освітніх послуг.

На підставі вище викладеного можемо зробити такі висновки:

1. Сучасний стан вищої освіти характеризується посиленням конкуренції за споживача освітніх послуг. Витримати конкурентну боротьбу під силу вищим навчальним закладам, які володіють певним інноваційним потенціалом і здійснюють цілеспрямовану політику його розвитку.

2. Аналіз наукових джерел та вивчення досвіду роботи регіональних ВНЗ дозволив визначити складові інноваційного потенціалу. До них ми віднесли, перш за все, інтелектуальну, мотиваційну, дидактичну (технологічну), партнерську (взаємодіючу) та науково-дослідницьку складові.

3. На реалізацію інноваційного потенціалу вищого закладу освіти впливають внутрішні і зовнішні фактори. До зовнішніх факторів відносимо фактори макросередовища і мікросередовища. До внутрішніх – систему управління, інноваційну культуру, інноваційну активність та мотиваційний потенціал.

4. У вищому навчальному закладі основною формою організації інноваційної діяльності і реалізації інноваційної політики виступає інноваційний проект. Цілеспрямована робота з управління проектною діяльністю та залучення викладачів і студентів до участі в проектах забезпечують реалізацію та розвиток потенціалу закладу освіти.

5. Виявлення критеріїв та показників кожної складової інноваційного потенціалу, методики їх визначення дозволяє здійснювати моніторинги його стану та розвитку, які є важливою умовою забезпечення якості освітніх послуг, отже, і конкурентоспроможності вузу на ринку освітніх послуг. Запропоновано факторно-критеріальну модель діагностування розвитку інноваційного потенціалу ВНЗ.

Список джерел

1. Астахова Е.В. Кадровый корпус высшей школа Украины: метаморфозы развития: Монография. - Х.: Изд-во НУА, 2006, - 188с.

2. Бишимбаев В.К, Каланова Ш.М. Менеджмент качества в высшем образовании. Учебное пособие –

практикоорієнтована монографія. – Астана: Фоліант, 2006. – 476 с.

3. Богдановский Е.М. Формирование системы управления вузом на основе оценки инновационного потенциала. Дис... канд. экон. наук: 08.00.05. - СПб., 2009. – 158 с.

4. Головнева И.В. Психологические основы кадрового менеджмента: Учеб. пособие. – Х.: Изд-во НУА, 2003. – 148 с.

5. Давлетмурзаева М.А. Обеспечение роста инновационного потенциала вуза на основе его кадрового развития. Дис... канд. экон. наук: 08.00.05. - М., 2005. – 183 с.

6. Данилов Г. Индексная система стимулирования сотрудников// Высшее образование в России. - № 5. – 2008. – С. 86-90.

7. Жежуха В.Й., Кузьмін О.Є. Категорії «інноваційність» та «інноваційний потенціал» в системі інноваційної діяльності підприємств// Тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції «Управління інноваційним потенціалом в Україні»: проблеми, перспективи, ризики». – Львів: Нац. ун-т «Львівська політехніка». 2010 – С. 244-246.

8. Житник Н.В. Складові інноваційного потенціалу ВНЗ// Педагогічні проблеми забезпечення якості професійної підготовки фахівців в умовах Євроінтеграції. Матеріали Всеукраїнського круглого столу 15 квітня 2011 р. – Дніпропетровськ: ІМА-прес, 2011. С. 16-18.

9. Закон України «Про пріоритетні напрями інноваційної діяльності в Україні»// ВВР України, 2009, № 13, ст. 93.

10. Инновационная политика высшего учебного заведения [Девяткина М.А., Мирошникова Г.А., Петрова Ю.И., и др.] под ред. Р.Н.Федосовой. – М., ЗАО «Издательство «Экономика», 2006. – 178 с.

11. Исаева Т. Преподаватель как субъект качества образования // Высшее образование в России. – 2003. - № 2. – С. 17-23.

12. Калінічева Г.І. Модернізація системи вищої освіти України як засіб регулювання ринку праці та зайнятості / Вища освіта України – Додаток 3 (т.2) – 2006 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 139-150

13. Концепція державної програми розвитку освіти на

2006-2010 роки // Вища школа. -№3.-2006. –с. 14-119.

14.Корнєєва Л., Сіницький М. Якість освітніх послуг з позицій міжнародних стандартів серії ISO 9000-2000 // Освіта і управління. – 2006. – Т.9. - №1. – С. 87-90

15.Корольова Т.С. Ефективність наукових досліджень і використання інноваційного потенціалу вищого навчального закладу. Автореферат дис... канд. екон. наук. 08.00.04. – Одеса. 2008.

16.Коротков Э.М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов. - М.: Академический проект, 2007. - 320 с.

17.Мариньчак С.Ю. Аналіз ефективності інноваційних підходів у системі вузівського навчання: Дис...канд.пед.наук: 13.00.01/Український інститут підвищення кваліфікації керівних кадрів освіти МО України. - К., 1994.-181с.

18.Медведева Г.К. Концепция внутреннего маркетинга в сфере образования// Наука. Образование. Технологии – 2009: Материалы II Международной научно-практической конференции. 10-11 сентября 2009 г. – Барановичи: РИО, 2009. – Ч.1 – С. 139-141.

19.Микитюк Л.А., Сенів Б.Г. Інноваційна діяльність: Навчальний посібник. – К., Центр учбової літератури, 2009. – 392 с.

20.Михайлов Н., Ситникова М. Инновационная деятельность – мощный стимул развития субъектов образовательной среды// Высшее образование в России. – 2008. - №7. – С. 76-82.

21.Нельсон Б. Спицер Дин Р. 1001 способ признания и вознаграждения: Полный справочник. – М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2008. – 448 с.

22.Петрович Й.М. Інноваційний потенціал як категорія управління// Тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції «Управління інноваційним потенціалом в Україні»: проблеми, перспективи, ризики». – Львів: Нац. ун-т «Львівська політехніка». 2010 – С. 355-356.

23.Пінчук В.М. Впровадження інформаційних технологій у вищих навчальних закладах України //Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку”: у 4 частинах. - К.: АПН

України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти, 1996. – Част.2. – С.96-98.

24. Про основні завдання вищим навчальним закладам на 2005-2006 навчальний рік. Лист МОН України. – К.: Знання. 2005. – 15 с.

25. Радченко М.В. Совершенствование инновационной деятельности вузов. Дис... канд. экон. наук: 08.00.05. – Ставрополь, 2005. – 168 с.

26. Розенцвайг А., Смирнов Ю. Инновация в системе образования// Высшее образование в России. – 2003. - №8. – С. 86-92.

27. Рудь Ю. Темченко А. Отверченко Г. Як оцінити викладача// Освіта. – 2005. № 25. – 15-22 червня. – С. 6-7.

28. Стрілковська Н.Л. Інноваційний проект як форма реалізації інноваційної політики вищого навчального закладу [Електронний ресурс]: режим доступу: <http://nbuv.gov.ua/p>

29. Тимошенко И., Соснин А. Мотивация личности и человеческих ресурсов. – К.; Евр. Университет. – 2004. – 576 с.

30. Управление в высшей школе: опыт, тенденции, перспективы. Руководитель авторского коллектива В.М. Филиппов. – М., Логос, 2006. – 488 с.

31. Філіпішина Л.М., Бойко Ю.А. Оцінка інноваційного потенціалу та ефективність його реалізації [Електронний ресурс]: режим доступу: <http://ntkonf.org>

32. Харрингтон Дж. Совершенство управления ресурсами /пер. с англ. А.Л. Раскина, В.В. Шахлевича, Под науч. ред. В.В. Брагина – М.: РИА «Стандарты и качество», 2008. – 352 с.

33. Шмакова О.В. Деловая игра в процессе обучения как средство развития творческих способностей студентов в высшей школе США //Сб. научных трудов "Профессионально-творческая подготовка студентов в вузе". - М.: Моск.гос.ун-т ин.яз. им. Мориса Тореза, 1990. - С.103-110.

34. Янковець Т.М. Фактори впливу на реалізацію інноваційного потенціалу підприємства// Тези доповідей III Міжнародної науково-практичної конференції «Управління інноваційним потенціалом в Україні»: проблеми, перспективи, ризики». – Львів: Нац. -т «Львівська політехніка». 2010 – С. 528-529.

РОЗДІЛ 2. УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

2.1. Зарубіжний досвід взаємодії державних і громадських інституцій з управлінням якістю вищої освіти

Як відомо, нації конкурують і заявляють про себе в світі не лише матеріальним виробництвом, а й якістю освіти та технологіями. Це свідчить про формування суспільства, заснованого на знаннях, в якому вони набувають значення головного фактора економічного розвитку. Ефективна і якісна освіта є фактично колективним інтелектуальним компонентом, запорукою духовно-професійного употужнення людності, вектором їх конкурентоспроможної здатності.

Порівняно з країнами світу, які досягли високого рівня розвитку завдяки процесам взаємопроникнення освіти в економіку, новітні технології, соціальну сферу, в Україні існуюча система вищої освіти функціонально все ще слабко здійснює вплив на суспільний розвиток. Тривала невідповідність суспільного запиту щодо результатів вищої освіти і її фактичних пропозицій дає мало обнадійливих сподівань на ефективність діючих процесів розвитку держави. Для досягнення якості мети вищої освіти, якості навчальних результатів і навчально – виховного процесу не достатньо задекларованих державою високих намірів у документах.

Об'єднання Болонською угодою України з європейськими країнами вимагає пошуку уніфікованих механізмів державного і громадського управління якістю вищої освіти, внесення до них певних узгоджених з європейською спільнотою змін і здійснення пошуку оптимальних з існуючих, а при необхідності створення нових на базисі загальноприйнятих у Європі норм і правил, що забезпечили б реалізацію головних завдань побудови відкритого європейського простору вищої освіти. Саме цього сьогодні бракує вітчизняній науці і практиці державного управління.

Проте останнім часом зростання інтересу суспільства до освіти сприяє переміщенню поняття “якість вищої освіти” з

поля досліджень педагогічної наукової галузі в галузь державного управління, а також виокремлює його як предмет досліджень в широких наукових, громадських та професійних колах.

Різні аспекти проблеми управління якістю в соціальних системах та її оцінки розглядали російські вчені В.Г.Афанасьєв, О.Коваленко, Ю.Рубін, С.Трапіцин, В.Шадриков та ін.. Дослідженню сучасних концепцій розвитку вищої професійної освіти присвячені праці В.Андрущенка, Г.Бордовського, В.Садовнича, М.Степка, О.Субетто, С.Філоновича та ін., проблеми кваліметрії людини і освіти стали предметом наукового аналізу В. Мізінцева, Н.Селезньової, В.Панасюк та ін..

Автори єдині в тому, що характеристикою якості освіти є її відповідність цілям, вимогам, нормам. Розбіжності між дослідниками починаються в питаннях про те, хто ці вимоги висуває, який їх склад і зміст, хто оцінює ВНЗ і чия оцінка є пріоритетною і більш впливовою для суспільства. Ці розбіжності переобтяжуються протиріччями між самостійністю, що виявляють суб'єкти державного управління вищою освітою (в т.ч. громадські утворення), та їх проблемною взаємодією, яка пов'язана з незабезпеченням ними єдиних вимог, умов та результату в освітньому просторі. Тобто актуалізується нагальність вирішення проблеми розробки теоретичних, методологічних і практичних засад механізмів взаємодії державної та громадсько-професійної оцінок якості вищої освіти.

В умовах актуалізації розробки методологічних, теоретичних і практичних засад механізмів взаємодії державної та громадсько-професійної оцінок якості вищої освіти науковий інтерес до управління якістю зарубіжної вищої освіти набуває не стільки пізнавального, скільки практичного характеру. Нам видається доцільним вивчення зарубіжного досвіду ще й тому, аби інтегрувати використувані в світі підходи щодо створення структур (і разом з ними процедур, критеріїв, показників), функціонування яких було б спрямоване на удосконалення механізмів державного й громадсько-професійного оцінювання ВНЗ, забезпечення системності процесу отримання й оцінки

об'єктивних даних щодо якості вищої освіти. Для цього з'ясуємо, які існують механізми державного та громадського управління якістю вищої освіти та які їх особливості у деяких державах світу.

Досліджуючи європейські підходи до моніторингу якості вищої освіти, Д.І.Дзвінчук дійшов висновку, що всі концепції контролю і моніторингу, сформовані в Європі, поділяються на дві групи: континентальні і британські. Істотна різниця між ними полягає у рівнях відмінностей у філософії освіти та у стосунках між вищими навчальними закладами і державою.

У континентальній концепції контролю вищої освіти контрольні і регулятивні функції покладені на урядову установу (найчастіше це міністерство освіти) чи на агентство, їй підвітне. Основний принцип – поєднання вступних вимог і норм з кінцевою перевіркою отриманих результатів. Для вступного контролю характерні такі засоби: деталізація органами державного управління освітою всього бюджету ВНЗ та встановлення стандартизованих зарплат в межах певної категорії лише за рішенням уряду; надання викладачам статусу державних службовців і покладення на них відповідних обов'язків (принцип “більше соціального захисту – менше особистісних прав і свобод”); призначення на певні посади лише за урядовим рішенням (йдеться переважно про професорів) та набір за конкурсом на кожне робоче місце; централізовані вимоги до майже всіх деталей проведення вступної кампанії від обсягу прийому до розподілу на профілі спеціалізованої підготовки і т.п. Вихідний державний контроль включає такі дії: регулярний контроль кожного ВНЗ державною інспекцією щодо дотримання ним норм змісту, методів і обсягу навчального процесу, проведення екзаменів і публічний захист дипломних робіт; спеціалізовані державні екзамени на здобуття наукового ступеня чи державного диплома з відповідно визначеним складом екзаменаційної комісії та регламентацією її повноважень і т. і. [4,с.244-245].

Зовсім інша ситуація притаманна зоні дії британської концепції забезпечення якості вищої освіти, де ВНЗ (переважно університети) значно автономніші у: проведенні незалежної політики набору і оплати праці працівників, професорсько –

викладацького складу, у присудженні останнім наукових ступенів і вчених звань; виборі правил відбору і прийому абітурієнтів; формуванні навчальних планів та їх змістового наповнення; розподілі та контролі бюджетних коштів незалежним від державних інституцій органом чи агенцією. В основі ж британських підходів до контролю і забезпечення якості вищої освіти є система зовнішнього оцінювання і діяльності незалежних експертів з доповненням в окремих профілях ліцензуванням чи акредитацією, проведеними незалежними фаховими асоціаціями [4,с.245].

В США та Великобританії, де децентралізація управління відбулась уже давно, вузівські дипломи на якість оцінює ринок. "Основу англо – американської системи оцінки якості вищої освіти визначає відповідність характеристик випускників коледжів і університетів потребам ринку праці"[11,с.247]. В основі цієї процедури - самооцінка на основі педагогічної науки, соціології, економіки, демографії, статистики, дослідження перспективи працевлаштування, відгуки роботодавців, рівень залежності середнього заробітку від освітньої кваліфікації та часу від моменту її присвоєння і т. і. Проте головними арбітрами оцінки якості підготовки спеціалістів у ВНЗ були і залишаються професійні асоціації, які перш за все контролюють навчальні програми, а кінцевий контроль полягає в досить жорстких професійних випробуваннях з метою легалізації бакалавром чи магістром права на самостійне і незалежне виконання професійних функцій. В результаті комплексної експертної рейтингової оцінки визначаються і оприлюднюються перші за рейтингом університети. До речі, першість у списку 25 кращих університетів США належить приватним - Гарвардському, Бельському, Стенфордському, у Британії – Кембриджському та Оксфордському університетам [11].

В системі вищої освіти США регулююча роль належить не державі, а суспільству, яке через попит на випускників ВНЗ на ринку праці формує свої потреби перед вищою школою і контролює рівень підготовки спеціалістів, а престиж ВНЗ залежить від котирувань на ринку праці і фактичного працевлаштування його випускників. Аналіз розвитку вищої

освіти США свідчить, що в умовах її стрімкого розвитку американці дбають і про споживачів освітніх послуг – роботодавців. Це підтверджує той факт, що акредитація ВНЗ здійснюється за освітніми стандартами, які розробляються і затверджуються професійними утвореннями [3,с.89], а стандартизація вищої професійної освіти розглядається ними як елемент системи управління якістю вищої освіти, яка фактично, є єдиною в світі системою, що має громадський характер і включає в себе інституційну (акредитацію ВНЗ в цілому) та професійну (акредитацію професійних програм) акредитацію, рейтингову оцінку, систему тестової оцінки знань і здібностей учнів. Спільними для всіх форм оцінки якості вищої освіти в США є чинники і процедури, які теж мають громадську природу: завірення громадськості про відповідність діяльності ВНЗ заявленим ним цілям; заохочення удосконалення і розвитку освіти; розробка й використання єдиних критеріїв для оцінки якості підготовки випускників ВНЗ [3,с.93].

В контексті досліджуваної проблеми нам видаються важливими для науки і практики державного управління якістю вищої освіти в Україні специфічні цілі, що має кожна із форм оцінок якості вищої освіти у США:

- інституційна акредитація передбачає забезпечення цілісності, автономії і академічної свободи ВНЗ, його захист від шкідливих для вищої освіти зовнішніх втручань;

- специфіка професійної акредитації полягає в тому, що вона сприяє встановленню деякої “кастовості” у професійній підготовці, гарантії випускникам ВНЗ в отриманні ліцензій та переваг при прийомі на роботу у відповідності з отриманою освітою, а також їх членству у відповідних професійних асоціаціях та спільнотах;

- за допомогою рейтингової оцінки, яка не має прямого відношення до акредитації, але сприяє підвищенню інтересу до провідних ВНЗ країни з боку інвесторів та громадськості, до ВНЗ залучаються державні й недержавні фінансові ресурси, кращі абітурієнти та викладачі;

- засобом тестування здійснюється контроль і управління з боку адміністрації штатів шкільними програмами, а також відбір абітурієнтів до ВНЗ згідно їх бажань і можливостей.

Отримання акредитації вищою школою в США, не дивлячись на її приватний і добровільний характер, означає її повне визнання і довіру до неї як органів державного управління, так і громадськості, тобто має громадсько-державну природу і ґрунтується на балансі основних зацікавлених сил в суспільстві на федеральному рівні і рівні штату між різними державними і громадськими органами [3,с.93-95; 12,с.127]. Ця процедура стала певною визначеною “нормою взаємовідносин між ВНЗ, суспільством і державою, балансом їх прав і обов’язків, певної автономії та відповідної їх відповідальності [12,с.127]. Результати акредитації широко висвітлюються в засобах масової інформації, а також у щорічних довідниках.

Як показують результати наукових досліджень, у сучасних європейських моніторингових системах виокремлюються три підходи, що спираються на внутрішню і зовнішню оцінки:

- контроль проводить державне агентство (інспекторат) з метою перевірки досягнення своєї мети державною освітньою політикою у сфері вищої освіти та ефективного використання бюджетних коштів ВНЗ;

- фінансування і оцінювання якості вищої освіти здійснюється з ініціативи академічної громадськості з головною метою контролю – встановлення рейтингу чи суспільного реноме ВНЗ серед інших та поліпшення якості надання освітніх послуг, зокрема навчального процесу;

- змішаний підхід, за якого контролер – цілком автономна організація, яка створюється за ініціативою держави і нею ж фінансується [4,с.246].

При цьому внутрішнє оцінювання (самооцінку) проводять, як правило, працівники ВНЗ, вона може охоплювати всю діяльність ВНЗ або окремі її аспекти, результатом її є розширена довідка або звіт. Зовнішнє оцінювання проводять незалежні експерти або групи з професорсько – викладацького складу інших вищих навчальних закладів (середовищний контроль). Необхідна умова для його проведення - користування внутрішніми та зовнішніми документами, звітом про самооцінку та іншою інформаційною базою даних ВНЗ. Звіт експертизи може бути поширений серед працівників ВНЗ та громадськості

у будь-який спосіб: від інформування визначеного кола осіб до оприлюднення через засоби масової інформації та комунікації.

В постійному розвитку знаходяться процедури, форми їх здійснення та критерії якості вищої освіти у Великобританії, що не може не впливати на механізм формування і кореляції її державної та громадсько-професійної оцінок. Окремі дослідники вважають, що у Великобританії держава і громадськість практично не втручаються в процедуру оцінки якості вищої освіти [12,с.128]. Проте більш глибокий аналіз свідчить про інше: механізми оцінки якості вищої освіти передбачають здійснення двосторонніх процесів внутрішньої і зовнішньої оцінки. Особливістю цих механізмів є те, що зовнішня оцінка діяльності ВНЗ здійснюється державою і основний вплив на них здійснюється опосередковано через механізм фінансування. Щоправда громадсько-правовий статус університетів часто спричиняє певні утруднення в дії цих механізмів.

Система управління якістю вищої освіти Великобританії є трьохступінчастою і включає самоконтроль, аудит і оцінку її якості. Самоконтроль передбачає самооцінку діяльності ВНЗ і здійснюється в тісній взаємодії з Радою з оцінки якості вищої освіти, яка є незалежним неурядовим органом, створеним за ініціативою університетів, Комітету віце-канцлерів і ректорів ВНЗ. Потім здійснюється зовнішня інституційна експертиза ВНЗ, а остаточне рішення про якість підготовки спеціалістів ухвалюється регіональними радами з фінансування вищої освіти – недержавними органами, які, в свою чергу, визначають єдині підходи до оцінки якості освіти, досліджують методи внутрішньої і зовнішньої оцінки [3,с.104].

Дослідження участі різних організацій в оцінці якості вищої освіти у Великобританії показало, що провідною організацією із забезпечення якості вищої освіти там є Агентство гарантії якості вищої освіти (QAA), створене в 1997р., яке є незалежним органом, що фінансується університетами і коледжами, Англійською та Уельськими Радами фінансування вищої освіти. Його місія полягає у забезпеченні довіри до якості послуг, що надаються вищими навчальними закладами та гарантії удосконалення стандартів

якості вищої освіти. До складу правління Агентства входять 14 осіб, четверо з яких – представники ВНЗ, ще четверо призначені органами фінансування і шість – незалежні директори, що мають досвід роботи в економіці, промисловості, торгівлі, серед яких є обов'язковим спостерігач від Уряду країни [3,с.107].

Визначення і реалізація політики в сфері освіти Франції (країни, яка була одним з ініціаторів зближення освітніх систем європейських держав і з 1998 р. послідовно здійснює політику реформування вищої освіти у відповідності до принципів Болонського процесу [2,с.112]) знаходиться у віданні уряду, який лише визначає основні принципи системи освіти, а діяльність ВНЗ оцінюється Радою з оцінки якості, що безпосередньо підпорядкована Міністерству народної освіти країни, Національним експертним комітетом, який щорічно направляє Президенту республіки звіт про свою роботу та про стан справ у сфері вищої освіти. Національна рада з вищої освіти та науково-дослідницької діяльності дає свої рекомендації з основних напрямків розвитку вищої освіти, а збори президентів університетів об'єднують всіх ректорів і розглядають будь-які пропозиції, які направляються міністру народної освіти, наукових досліджень і технологій. Гарантією якості вищої освіти на всій території Франції вважається акредитація, здійснена освітнім міністерством. Вважається також, що якісна вища освіта у Франції є досить коштовною [3,с.109 - 112].

Реформуючи університетську освіту, Уряд Франції, Міністерство національної освіти в 2001 році прийняли декрет № 2001-295 “Про створення комісії з питань оцінювання рівня освіти та відповідності дипломів у галузі управління” від 04.04.2001р. На національному рівні оцінювання якості освіти забезпечується регулярно національними спеціалізованими комісіями з оцінювання, які розробляють критерії оцінювання і публікують їх в спеціальних виданнях [8, с.216 – 217].

В Німеччині автономія ВНЗ значно обмежує вплив державних органів управління вищою освітою на їх діяльність. Традиційно основні рішення з питань навчальної діяльності та наукових досліджень ухвалюються на рівні фактичної

компетенції, тому існуюча система управління якістю є саморегульованою. В частині оцінки якості вищої освіти вплив органів державного управління вищою освітою обмежений економічним стимулюванням на підставі інформації, представленої вищим навчальним закладом. Загальна ж оцінка якості формується на основі оцінки ефективності використання державних ресурсів та якості викладання [3, с. 113].

Цікавим об'єктом для дослідження управління якістю вищої освіти є Фінляндія, де період модернізації вищої освіти припав на другу половину ХХ століття [4, с.248-249]. Там контроль якості вищої освіти спочатку виконував інспекторат Міністерства освіти, а згодом, з 1996 року, при тому ж міністерстві був створений спеціалізований орган – Рада з оцінювання вищої освіти (Council for Evaluation of Higher Education) [17], яка фінансується державою з бюджету, її завдання визначені відповідним законом і полягають у допомозі ВНЗ в організації і проведенні самооцінювання та пошуці стратегічних рішень у сфері освітнього оцінювання університетів, новостворених вищих професійних шкіл, опрацюванні пропозицій щодо поліпшення якості навчального процесу у ВНЗ та підвищення міжнародного рейтингу фінських дипломів про вищу освіту. Попри невеликий штат, Рада знайшла своє місце у системі державного управління освітою Фінляндії, вона має всі можливості залучати значну кількість фінських і зарубіжних науковців для здійснення експертних та інших покладених на неї функцій. Вважаємо, що нам було б доцільно творчо вивчити фінський досвід державно–громадського управління якістю вищої освіти та забезпечення її модернізації.

У сусідній Польщі з 2005 року створено Систему освітньої інформації, яка вміщує в себе багато складових для ведення електронної бази навчальних закладів, освітніх установ у відповідності до чинного законодавства. Проте критеріїв для оцінювання вищої освіти у цій системі досі не створено, а *нагляд* [5, с.117] у цій сфері з боку державно – управлінських структур полягає у дотриманні ВНЗ законодавства в галузі вищої освіти, хоча важливим показником діяльності ВНЗ вважається його автономія. Беручи до уваги інноваційні та

технологічні процеси, ВНЗ розвивають свої стосунки з виробництвом. Однак ця співпраця не завжди складається результативно, оскільки системи управління вищими навчальними закладами часто не пов'язані інституційно з економічним та соціальним середовищем, як і в нашій державі. У ВНЗ державної форми власності Польщі зв'язок з ринком праці здійснюється на рівні конвенту, до якого входять працедавці і профспілки. Слід додати, що з 2002 року у цій державі працює ДАК (державна акредитаційна комісія), основними напрямками діяльності якої є фактично ті ж, що й в Україні. Після приєднання Польщі до ЄС з 2007 року за ініціативою Міністерства освіти Польщі працює операційна програма „Освіта і компетенція. Національний план розвитку 2007-2013”, пріоритетами якої визнані:

- освіта і виховання як підстава соціальної інтеграції;
- освіта з метою працевлаштування, конкурентності та росту;
- ефективне управління системою освіти – висока якість навчання;
- технічна допомога [5, с.115].

Головна мета зазначеної програми полягає у підвищенні якості освіти всього суспільства, створенні умов для конкурентоздатності особистості на ринку праці і її активної соціалізації. Стале забезпечення якості навчання у Польщі буде супроводжуватись інституційними змінами у системі знань. Наступними прогнозуються завдання щодо якості і періодичності відновлення кваліфікації працівників протягом усього життя [Там само].

Останнім часом дещо активізувалась співпраця України з Нідерландами у сфері вищої освіти, останні взяли активну участь у масштабних освітніх українських проєктах щодо удосконалення системи акредитації ВНЗ та модернізації змісту навчання у школах. Незважаючи на дещо тіньове місце в системі наукових досліджень в галузі вищої освіти та державного управління України, саме нідерландський варіант забезпечення якості вищої освіти й контролю діяльності ВНЗ обраний більшістю країн-учасників Європейського Союзу для запровадження у себе [4].

В Голландії глибокі реформи системи оцінки ВНЗ, забезпечення якості їх навчальної діяльності і наукових досліджень почалися ще в першій половині 1980-х рр.. Д.І.Дзвінчук зауважує, що науковцями Нідерландів після відповідного вивчення було визнано недоцільним цілковите запозичення зі США і Канади децентралізованої неурядової системи комплексного оцінювання університетів та інших ВНЗ територіальними громадськими органами, а також практики оцінювання навчальних програм комісіями, які формують національні професійні асоціації. З 1985 року в країні існує чіткий розподіл повноважень у сфері моніторингу якості вищої освіти: інспекція з вищої освіти (є частиною міністерства освіти) в загальному оцінює стан вищої освіти в країні і ситуації з моніторингом її якості; Асоціація співробітництва університетів Нідерландів (АСУН) – незалежний і фінансований самими ВНЗ орган, що складається з багатьох комітетів спостерігачів у складі шести осіб з кожної дисципліни чи галузі знань - здійснює процес поглибленої зовнішньої оцінки університетів; подібний до АСУН орган - Рада неуніверситетської освіти здійснює таку ж оцінку закладів неуніверситетського типу. До важливих особливостей нідерландської системи оцінки якості ВНЗ дослідники відносять належність до кожної із експертних груп, що здійснюють оцінку якості навчального процесу і науково-дослідної роботи принаймні одного експерта – іноземця, який володіє голландською мовою та добре володіє інформаційною базою про систему вищої освіти Нідерландів.

У 2002 році для гарантування якості програм в університетах і вищих професійних школах в Нідерландах створена Нідерландська акредитаційна організація, до функцій якої належить оцінювання нових програм і перевірка їх відповідності зі стандартами країн-учасників Болонського процесу. Комісія з розробки планів модернізації системи моніторингу якості вищої освіти особливо підкреслила всезростаючу автономність університетів, акумуляцію ними інформації про себе та поширення її серед студентів, їх батьків, громадськості. Для досягнення цілей поширення самозвітів та відповідної інформації, ВНЗ мають дотримуватися багатьох правил і норм, вичерпно вказувати цілі, плани навчання і т. і.

Слушними і вартими уваги є вимоги до навчальних планів ВНЗ, для прийняття яких необхідними вважаються такі умови: створення академічним співтовариством з високим рівнем критичної самооцінки; їх оцінка зовнішніми експертами, включаючи приватних роботодавців; отримання оцінки громадськості, яка враховує найбільш важливі й перспективні якості випускників; внутрішнє і зовнішнє рецензування й оцінювання, періодичне оновлення і т. п. Зважаючи на вищезазначене, представники органів державного управління вищою освітою відмовились від детального інспекторського контролю в надії на підвищення рівня самозвітності перед широкою громадськістю, що вимагає меншого навантаження на бюджет і узгоджується з демократичними засадами та розширенням самоврядування.

Щодо практики проведення процедури оцінки вищих навчальних закладів Нідерландів, то вона умовно розділена на 3 етапи. На I етапі ВНЗ готує поглиблений самозвіт за стандартними рубриками, які дозволяють здійснити порівняння подібних закладів і направляє його до АСУН, де звіт опрацьовується відповідними комітетами. II етапом є відвідування університету та здійснення детального аналізу на предмет його достовірності групами експертів АСУН. Зауважимо, що на нашу думку 2-3 дні, які зазвичай відводяться для цього етапу в Україні, є досить коротким терміном для здійснення якісної експертизи і співставлення самозвіту з реальним станом справ на місцях. III етап – підготовка підсумкового звіту експертами АСУН про результати здійсненої ними роботи, причому такий звіт має містити загальну частину, постановку проблеми, пропозиції засобів і методів для її вирішення, прогноз наслідків коригуючого впливу щодо профілів і дисциплін. Матеріали з висновками експертів відправляють до офіційних органів і зацікавлених сторін, розміщують на сайтах в Інтернеті і т. і. Причому органи державного управління не мають права використовувати ці звіти АСУН для адміністративних чи фінансових санкцій ВНЗ, у яких виявлені ті чи інші недоліки.

Отриманий досвід роботи нідерландцями довів високу ефективність системи вищої освіти. Зазначений механізм

суттєво вплинув на підвищення якості навчального процесу, наукових досліджень, вихідних якостей випускників ВНЗ.

Підтверджується європейською громадськістю й активна участь нідерландських науковців, експертів у проектах, пов'язаних з Болонським процесом. Дослідники відзначають важливість дотримання голландцями в усіх питаннях оцінювання якості вищої освіти гуманістичної парадигми і положення світових конвенцій про права людини і захист дітей. Законодавство країни виключає відсторонення громадськості від важливих для населення питань і стоїть на сторожі здоров'я та інтересів дітей [4,с.249-256].

В багатьох країнах Європи (Австрія, Бельгія, Данія, Іспанія, Португалія, Швеція, Фінляндія) переважно застосовується Нідерландський варіант організації та впровадження системи ліцензування й акредитації ВНЗ, забезпечення якості вищої освіти та її оцінювання. Порівняно з відповідною досить досконалою та ідеально пристосованою до умов повної автономії моделлю діяльності громадських органів атестації й акредитації вищих навчальних закладів США, де в умовах вільного ринку освітніх послуг зведені до мінімуму впливи центрального (федерального) уряду у сфері контролю всієї системи вищої освіти, європейцям бракувало традицій свободи, незалежності закладів, визнання провідного значення громадськості та фахових асоціацій. Саме це і стало вирішальним у виборі, який відбувся в багатьох країнах на користь нідерландської моделі [6,с. 44-45].

Забезпечення якості вищої освіти в Австралії розробляється Урядом і включає зовнішню оцінку політики й практики забезпечення якості ВНЗ та здійснення заохочуючого фінансування. Уряд переймається проблемами надання вичерпної інформації австралійським і закордонним студентам та гарантування їх впевненості у якості вищої освіти, отриманої в країні, а також щодо забезпечення кар'єрного просування (в країні існує Рада з кар'єри випускників). Незалежні органи – Австралійська рада з якості та комітет з гарантій якості у вищій освіті готують і надають рекомендації ВНЗ із забезпечення й підвищення якості, а також доводять до відома спільноти результати її забезпечення на інституційному рівні.

Система оцінювання якості вищої освіти у сусідній Росії поєднує елементи державного оцінювання та суспільної експертизи. Ще в 1992 році росіяни створили перший незалежний акредитаційний центр інженерних спеціальностей, завданнями якого були: достовірне інформування громадян про можливості здобуття ними конкурентоспроможної вищої освіти; гарантування споживачеві освітніх послуг високого рівня підготовки спеціалістів з акредитованої спеціальності у ВНЗ; розвиток творчої ініціативи, підприємливості, зацікавленості колективу ВНЗ у досягненні високих результатів щодо підготовки та перепідготовки кадрів, отримання і поширення знань, відтворення інтелекту; підвищення ефективності використання цільових фінансових ресурсів з бюджету держави шляхом їх раціонального перерозподілу на користь акредитованих спеціальностей і програм [13, с.49].

У Законі Російській Федерації “Про освіту” від 2003 року визначена можливість освітніх установ отримувати громадську акредитацію в різних російських, зарубіжних і міжнародних громадських освітніх, наукових і промислових структурах. У Федеральному законі “Про вищу і післявузівську професійну освіту” громадська акредитація тлумачиться як визнання рівня діяльності вищого навчального закладу, що відповідає критеріям і вимогам відповідних громадських освітніх, професійних, наукових та промислових організацій [9, с.118]. Федеральні органи управління вищою освітою виступають гарантом відповідності рівня наданих вищими навчальними закладами освітніх послуг (з мінімально допустимими відхиленнями) вимогам державних освітніх стандартів професійної освіти. А гарантом підвищеного, елітарного рівня певної освітньої програми ВНЗ, вважають дослідники, може бути тільки громадсько-професійна акредитація, за якою ідентифікується визнання суспільством значних досягнень конкретного ВНЗ в підготовці спеціалістів і проведенні наукових досліджень, його відмінні від інших ВНЗ результати якості і досягнення [9, с.123].

Для координації дій акредитаційних незалежних центрів в 2005 р. в Росії була створена координаційна рада з громадсько-професійної незалежної акредитації, засновниками якої були:

Російська спілка промисловців та підприємців, Міжнародна спілка наукових та інженерних товариств, Міжнародна академія менеджменту, Міжнародна академія наук вищої школи, Асоціація інженерної освіти Росії, Асоціація технічних університетів Росії, Асоціація інженерних ВНЗ. Серед завдань координаційної ради: формування національної системи незалежної громадсько-професійної акредитації; створення акредитаційних незалежних центрів та їх філій за різними напрямками діяльності в різних регіонах та федеральних округах; встановлення контактів із зарубіжними структурами незалежної громадсько-професійної акредитації; розробка механізму взаємодії координаційної ради з Федеральною службою нагляду в сфері освіти і науки та ін. [9,с.119-120].

Російські дослідники – теоретики можливої взаємодії державної та громадсько-професійної оцінки якості вищої освіти описують за допомогою чотирьох механізмів: доповнення (співіснування та/або кооперації), заміщення (конкуренції), визнання (кoeволюції), делегування (капіталізації і монополізації бренду)[10,с.100-106].

Механізм доповнення полягає в доповненні процедур державної акредитації процедурами громадсько-професійної оцінки позадисциплінарних аспектів діяльності ВНЗ, які впливають на підвищення якості вищої освіти, але не є об'єктом державної стандартизації. Позадисциплінарними аспектами вважаються: ефективність науково-дослідницької діяльності, навчально-методичної роботи, кадрової політики; вплив освітніх технологій на зміст і якість навчальних програм; взаємодія ВНЗ з роботодавцями; оцінка організації і менеджменту ВНЗ; визначення тенденцій розвитку ВНЗ і т.і..

Застосування цього виду взаємодії державної та громадсько-професійної оцінок якості вищої освіти вимагає здійснення таких дій і процедур:

- затвердження Міністерством освіти позадисциплінарних аспектів діяльності ВНЗ, оцінювання яких офіційно доручається організаціям, що спеціалізуються в сфері гарантій якості, включені до національного Реєстру організацій із забезпечення якості освіти і співпрацюють з ВНЗ на постійній основі (наприклад, аудиторське агентство);

- оцінювання позадисциплінарних аспектів діяльності ВНЗ експертами організації, що здійснює оцінку з послідуочим звітуванням;

- формування організацією узагальненого звіту на підставі отриманих звітів і направлення його до ВНЗ та Державного акредитаційного агентства;

- включення результатів громадсько-професійної оцінки якості вищої освіти до звіту комісії з проведення комплексної оцінки ВНЗ (або акредитації програми) та використання при ухваленні рішення про державну акредитацію ВНЗ чи окремих програм і спеціальностей.

Оцінка позадисциплінарних аспектів діяльності ВНЗ може здійснюватись у випадках, коли: ВНЗ не здійснював громадсько-професійної оцінки якості вищої освіти; організація, послугами якої користувався ВНЗ, не включена до національного Реєстру організацій із забезпечення якості вищої освіти; ВНЗ має намір отримати оцінку іншої організації, оскільки він, готуючись до державної акредитації, має заключити угоду на предмет здійснення оцінки з організацією, включеною до Реєстру.

Вищезазначеним механізмом передбачається, що у випадку незгоди ВНЗ з результатами громадсько-професійної оцінки якості вищої освіти, він може подати обґрунтовану апеляцію до організації, що проводила оцінку і у випадку відхилення її – до Міністерства освіти, рішення якого вважається остаточним.

Механізм визнання полягає у визнанні державою частини або всіх процедур громадсько-професійної оцінки якості освіти і застосовується при зовнішньому оцінюванні якості вищої освіти. Він відрізняється від попереднього тим, що в ньому відбуваються коеволюційні процеси (сумісна еволюція) сторін, які рухаються разом, в тандемі.

При застосуванні цього механізму необхідне вжиття таких дій і процедур:

- запит службою з нагляду (управління) в сфері освіти і науки (Рососвітнагляд у Російській Федерації або Міносвіти чи інша інституція в Україні) у організації, що здійснювала незалежну зовнішню оцінку якості вищої освіти та моніторинг

якості освіти у ВНЗ, що проходить процедуру державної акредитації, заключного звіту про результати зовнішньої оцінки (освітнього аудиту) якості вищої освіти;

- формування організацією на підставі результатів зовнішньої оцінки (освітнього аудиту) і моніторингу якості вищої освіти узагальненого звіту на підставі отриманих звітів і направлення його до ВНЗ та Державного акредитаційного агентства;

- скорочення кількісного складу комісії з комплексної оцінки ВНЗ чи акредитації програм і виключення з її складу експертів з тих спеціальностей або аспектів діяльності ВНЗ, що пройшли освітній аудит;

- включення результатів громадсько-професійної оцінки якості вищої освіти до звіту комісії з проведення комплексної оцінки ВНЗ або акредитації програми та використання при ухваленні рішення про державну акредитацію ВНЗ чи окремих програм і спеціальностей.

Передбачається, що у випадку незгоди ВНЗ з результатами громадсько-професійної оцінки якості вищої освіти, він може подати обґрунтовану апеляцію до організації, що проводила оцінку і у випадку відхилення її – до Міносвіти, рішення якого вважається остаточним.

У європейських країнах в процесі оцінки якості вищої освіти домінує механізм визнання як на програмному (Іспанія, Польща, Бельгія) так і на інституційному (Португалія, Великобританія, Італія) рівні.

Механізм заміщення полягає в переході частини функцій і повноважень державної системи оцінки якості громадсько-професійній системі оцінки якості вищої освіти. При цьому оцінка якості освіти здійснюється за процедурами громадсько-професійної оцінки, результати якої виражаються через показники і критерії державної акредитації. Проте цей механізм має конкурентний характер і на практиці майже не використовується.

Механізм делегування полягає у делегуванні державою своїх повноважень тій чи іншій організації, яка виконує по-суті ті ж функції, що й держава. Цей механізм сьогодні практично не прийнятний, оскільки від імені держави можуть виступати

тільки державні організації. Йдеться про капіталізацію бренду держави і монополізації його суб'єктами ринку.

Дослідники доводять [10,с.99], що визначальну роль у взаємодії державної з громадсько-професійною системою оцінки якості вищої освіти слід відвести саме агентствам гарантії якості вищої освіти та акредитаційним агентствам, здатним здійснювати і програмний і інституціональний аудит, розробляти стратегічні цілі та тактику розвитку ВНЗ, спеціальні рекомендації для них, тощо.

Підсумовуючи, ми погоджуємося з висновками досліджень, у яких пропонується дотримуватися певної упорядкованості варіантів організації систем контролю діяльності ВНЗ в країнах - учасницях єдиного освітнього європейського простору, а також таких кроків і аспектів оцінювання:

- загальна характеристика системи: законодавчі підстави її діяльності, планування напрямів розвитку, відношення контролюючих агентств до органів державного управління (автономія чи залежність і т.п.);

- характеристики зовнішньої оцінки: предмет оцінки, склад і характер оцінювальної групи, організація і перебіг процесу оцінювання, його фази і періодичність, шкала, фундаментальні критерії оцінювання, спосіб використання результатів оцінювання;

- характеристики внутрішнього оцінювання: предмет оцінювання, його частота та головні критерії;

- досвід функціонування системи оцінювання.

Головне, чого треба досягти в Україні на шляху розвитку державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти, - визнання легітимності застосовуваних процедур і методик їх здійснення, форм представлення результатів оцінних процедур всіма сторонами-учасниками цього механізму: ВНЗ, споживачами освітніх послуг, органами державного управління вищою освітою, роботодавцями, громадськими утвореннями, самою державою як провідником освітньої політики. Адже кожна з цих сторін намагається сконструювати власне розуміння поняття "якість вищої освіти" і переконати в його істинності інші сторони: держава визнає пріоритет формування

професійних і особистісних компетенцій, професійних кваліфікацій соціально-значущих якостей особистості, роботодавців найбільш цікавлять професійні компетенції випускників ВНЗ, які їх пересвідчують у якісній підготовці випускника ВНЗ і конкурентоздатності всіх учасників ринку освітніх послуг і т.і. [15, 16]. Тут є вчасними і слушними висновки дослідників [7,с.22], щодо актуальності створення на сучасному етапі нової діагностичної парадигми функцій оцінки якості вищої освіти, яка має передати динаміку і корисність якості викладання, культури спілкування учасників освітнього процесу, рівня бібліотечного обслуговування і т.і., тобто всієї освітньо - педагогічної діяльності та управління нею. Йдеться про можливість, а часом і необхідність перетворення екстенсивних величин та інтенсивних значень освітніх факторів в аналогах нових значень їх якостей.

В зв'язку з цим особливої актуальності набуває розробка моделі державно-громадського механізму управління якістю вищої освіти в Україні. На нашу думку за основу моделі механізму взаємодії систем державної та громадсько-професійної оцінок якості вищої освіти доцільно взяти положення щодо: представлення в механізмі громадської складової різними утвореннями, що спеціалізуються на оцінці гарантій якості вищої освіти; взаємодоповнення державної та громадсько-професійної оцінок якості вищої освіти на основі взаємозацікавленості та вмотивованості учасників ринку освітніх послуг в забезпеченні конкурентоздатної якості вищої освіти, розширенні академічних свобод і автономії ВНЗ; необхідності впровадження механізму визнання і врахування результатів громадсько-професійної оцінки якості вищої освіти при прийнятті рішення органами державного управління вищою освітою про державну акредитацію.

Для досягнення неперервного прогресу у підготовці фахівців якість цієї підготовки має оцінюватися професійними спільнотами разом зі споживачами. При цьому слід розуміти громадсько-професійну акредитацію не як засіб протиставлення державній акредитації, а як її істотне доповнення з точки зору інтересів суспільства, виявлення особливостей і сильних сторін освітніх програм, спеціальностей, освітнього процесу [14].

Такий механізм уможливить прозору демонстрацію громадськості відмінностей випускників даного ВНЗ від спеціалістів, що отримують освіту в інших вищих навчальних закладах.

Оскільки органи державного управління вищою освітою сьогодні не в змозі забезпечити інтереси всіх учасників ринку освітніх послуг, то існуючі в Україні державні процедури контролю якості вищої освіти вкрай необхідно доповнювати ефективними громадськими процедурами оцінки, формуючи єдиний державно-громадський механізм управління якістю вищої освіти. Для цього необхідно, перш за все, здійснити модернізаційні зміни в структурі державної управлінської системи: створити і відповідно оформити відповідні інституції в правовому полі, визначити їх статус, місію, мету, завдання, функціонал. На часі – створення національних агенцій забезпечення якості вищої освіти у відповідності до стандартів і рекомендацій Європейської мережі забезпечення якості (ENQA), створення агенції з академічного визнання і міжнародного обміну як національного центру Європейської інформаційної мережі із визнання (ENIC/NARIC) [1]. Ці питання потребують подальших досліджень за умови розуміння того, що управління якістю – це не стільки подолання існуючих проблем, скільки усвідомлене їх сканування та вибір варіантів усунення або розв'язання.

Список джерел

1. Аврамов Ю., Калашников Н., Крылова Е., Хохлов Н. Независимая общественно-профессиональная оценка качества в свете Болонской декларации //Высшее образование в России.-2007.-№3.- С.118-124.

2.Апкарова Е. Болонский процесс и система высшего образования Франции // Высшее образование в России.-2008.- №10.- С.112-115.

3. Глобализация и конвергенция образования: технологический аспект: Научное издание /Под общ.ред. проф. Ю.Б.Рубина.-М.:ООО “Маркет ДС Корпорейшн”, 2004.-540 с.- (Академическая серия). ISBN 5-7958-0083-X

4. Дзвінчук Д.І. Освіта в історико – філософському вимірі: тенденції розвитку та управління. – Монографія. - К.:ЗАТ “Нічлава”, 2006.- 378 с.

5. Касьянова С.П. Механізми управління якістю у системі вищої освіти Польщі у контексті європейських інтеграційних процесів //Вища освіта України - Додаток 3(Т.3) Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. - К.: Інститут ВО АПН України, Гнозис, 2006.-С.113 – 118.

6. Корсак К.В. Формування культури оцінювання і забезпечення якості роботи вищих шкіл // Вища освіта України.- 2004.-№1.-С.41-47.

7. Лукіна Т.О. Державне управління якістю загальної середньої освіти в Україні: Автореф. дис. ... докт. наук з держ. упр.: 25.00.02./ НАДУ при Президентові України. –К.: 2005. - 36с.

8. Максименко А.П. Французька університетська освіта у контексті формування європейського освітнього простору //Вища освіта України - Додаток 3(Т.1) Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору”. - К.: Інститут ВО АПН України, Гнозис, 2006.-С.213 – 219.

9. Перспективи Болонського процесу 2010-2020рр. [Електронний ресурс].- Режим доступу: //http://iteach.com.ua/files/vnz-seminar-2009/finicov_3.ppt

10. Рубин, Ю. Б. Современное образование: качество, стандарты, инструменты: монография / Ю. Б. Рубин.- 2-е изд.- М.: Маркет ДС, 2009.-336 с.(Академическая серия). ISBN 978-5-94416-039-3

11. Сафонова В.Є. Управління якістю освіти: вітчизняний та зарубіжний досвід //Вища освіта України – Додаток 3(Т.3): Тематичний випуск “Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.” - К.: Інститут ВО АПН України, Гнозис, 2006. – С.245 – 254.

12. Трайнев, В.А. Повышение качества высшего образования и Болонский процесс. Обобщение отечественной и зарубежной практики / Трайнев, В.А., Мкртчян, С.С., Савельев,

А.Я.- М.: Издательско-торговая корпорация « Дашков и К», 2008.-392с. ISBN 978-5-91131-258-9

13. Цимбалюк С. Оцінювання якості освітньої діяльності вищих навчальних закладів: сучасний стан і напрями вдосконалення // Україна: аспекти праці. - 2006.-№3.- С.46-51.

14. Шевченко С.О. Акредитація вищих навчальних закладів як основний інструмент розвитку державно – громадського механізму управління якістю вищої освіти // Ефективність державного управління: Зб. наук. пр. - Л.:ЛРІДУ НАДУ, 2008.- Вип. 14/15. – С.339-348.

15. Шевченко С.О. До проблеми оцінювання якості вищої освіти в Україні //Держава та регіони: Серія: Державне управління: Науково – виробничий журнал.- Запоріжжя: Класичний приватний університет, 2008.-№3.- С.216-221.

16. Шевченко С.О. Проблеми формування механізму державно-громадського управління якістю вищої освіти [Електронний ресурс] //Теоретичні та прикладні питання державотворення : Електронне наукове фахове видання. – О.: ОРІДУ НАДУ при Президентіві України, 2008.- Вип. 3.-10с.- Режим доступу до журн.: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/tppd/2008-4/R_2/09ssojvo.pdf

17. Higher Education in Finland. – Helsinki, CIMO, 1999. – 44р.

2.2. Система управління трансфером освітніх технологій та механізм її функціонування

Формування в Україні інформаційного суспільства, розбудова економіки знань, інтеграція системи вищої освіти України у світовий освітянський простір вимагають створення у країні цілісної системи перетворення нових знань в нові технології, предмети та послуги – національної інноваційної системи (НІС). В прийнятому Розпорядженні Кабінету міністрів України від 17.06.2009 р. «Про схвалення концепції розвитку національної інноваційної системи» зазначається, що впровадження ефективного механізму трансферу технологій є актуальним завданням на сучасному етапі розвитку країни. Формування системи трансферу технологій розглядається за важливу складову Державної програми економічного та соціального розвитку України. За ініціативою Міністерства освіти, науки, молоді та спорту України передбачено створення Національної мережі трансферу технологій.

Питанням трансферу технологій присвячено багато досліджень та публікацій, зокрема, праці П. М. Цибульова, В. П. Чеботарьова, В.Г.Зінова, Ю.Суїні, Ю.В.Колесника, О.О.Кожевникова, С.В.Ковалевського, Н.Я.Воловця, Н.Б.Ємельяникової, О.С.Ковалевської, М.О.Колесникова та інших. Значна кількість досліджень пов'язана з проблематикою інноваційних освітніх технологій, що знайшло відображення в публікаціях Л.П.Крившенко, С.М.Гончарова, В.А.Туріна, З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюка, А.В.Семенової, В.В.Олійника, М.М.Левіна, В.В.Сєрикова, І.М.Богданової, Г.К.Селевка, Т.І.Сущенко, О.М.Олексюка, В.Д.Кисельова, С.Д.Журавльова та інших.

Однак, проблематика трансферу освітніх технологій як комплексних об'єктів інтелектуальної власності на цей час залишається поза увагою фахівців з інтелектуальної власності, науково-педагогічних працівників і відповідних органів державного регулювання. Освітній процес як надання освітніх послуг, з одного боку, має усі ознаки технологічності, а з іншого боку все більше виступає як об'єкт комерціалізації. Це обумовлює можливість та доцільність розглядання трансферу

освітніх технологій як підсистеми у загальній системі трансферу технологій. У структурі цієї підсистеми особливе значення має трансфер освітніх технологій вищих навчальних закладів, які інтегрують у собі наукову та педагогічну діяльність і максимально наближені до сфери практичної економічної діяльності в різних галузях суспільного виробництва.

Виходячи з цього, метою дослідження є визначення основних елементів та зв'язків в системі управління трансфером освітніх технологій вищих навчальних закладів та механізму її функціонування.

Вища освіта – це освіта, отримана особою в результаті засвоєння відповідного змісту навчання, виходячи з попередньої наявності повної загальної середньої освіти, і підтверджена присвоєнням певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Вищий навчальний заклад – це заклад освіти, основною статутною метою діяльності якого є надання вищої освіти відповідно вимогам державних стандартів освіти [6, с. 143].

Зміст освіти – це обумовлені цілями та потребами суспільства вимоги до системи знань, умінь і навичок, світогляду, громадянських і професійних якостей майбутнього фахівця, що формуються у процесі навчання з урахуванням перспектив розвитку науки, техніки, технології та культури. Зміст навчання – це науково обґрунтований методичний дидактичний навчальний матеріал, засвоєння якого забезпечує набуття освіти і кваліфікації згідно з освітньо-кваліфікаційним рівнем.

В суто педагогічному контексті освітні технології покликані адаптувати розроблені в дидактиці принципи та методи до специфіки предмету і навчального контингенту, забезпечивши досягнення поставлених навчальних цілей у реальному процесі навчання [7, с. 168]. Місце освітньої технології в структурі процесу навчання і взаємодія основних її складових ілюструє Рисунок 1 [7, с. 169].

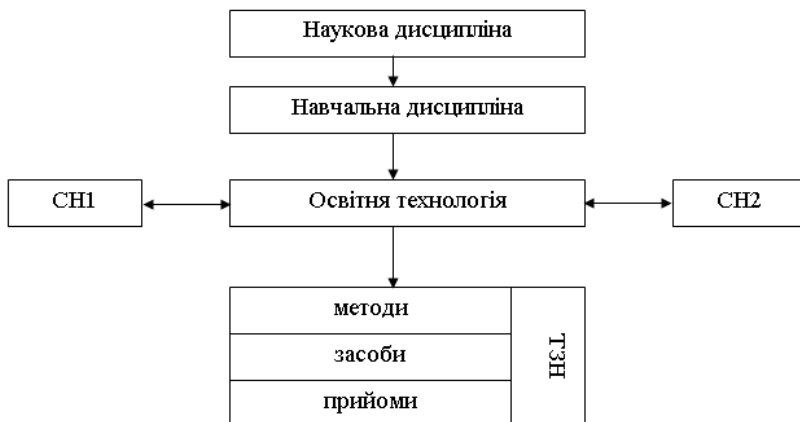


Рис.1. Структура процесу навчання
 СН1 – суб'єкт, що навчає;
 СН2 – суб'єкт, що навчається;
 ТЗН – технічні засоби навчання

У сфері освіти поняття «технологія» з'явилося у 1960-х роках як реакція на появу технічних засобів навчання [7, с. 171]. Аналіз досліджень по проблемам освітніх технологій дозволяє виділити такі їх специфічні ознаки: діагностичне ціле полягання, результативність, алгоритмованість, проєктованість, візуалізація тощо. Освітня технологія є частиною педагогічної системи. Якщо дидактична система відповідає на питання «чому навчати» і «навіщо навчати», а методична – «як навчати», то освітня технологія відповідає на питання: «як навчати результативно, з гарантованим досягненням цілей».

У залежності від аспекту дослідження, освітню технологію визначають по-різному:

- як професійний вибір операційного впливу на особу, що навчається, для досягнення мети навчання;
- як проєкт педагогічної системи, яка реалізується на практиці;
- як сукупність установок, що визначають вибір і компонування способів, прийомів та засобів навчання;

- як систематичний метод планування й оцінки процесу навчання;
- як упорядковану сукупність дій, операцій і процедур, які інструментально забезпечують досягнення передбачуваного результату в умовах освітнього процесу;
- як модель спільної діяльності з проектування, організації та проведення навчального процесу із забезпеченням комфортних умов для його учасників;
- як законодавствідповідна освітня діяльність, що реалізує науково обґрунтований проект дидактичного процесу.

Узагальнюючи ці положення, освітню технологію в педагогічному контексті доцільно розглядати як спосіб реалізації освітнього процесу шляхом розділення його на систему послідовних і взаємопов'язаних етапів, процедур і операцій, спрямований на досягнення навчальних і виховних цілей [4].

У вищому навчальному закладі елементи освітньої технології знаходять відображення у навчальних планах. Навчальний план – це нормативний документ вищого навчального закладу, який складається на підставі освітньої професійної програми та структурно-логічної схеми підготовки і визначає перелік та обсяг навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми та засоби проведення поточного і підсумкового контролю. Встановлюється також нормативний термін навчання, тобто визначений освітньо-професійною програмою термін викладання нормативної та вибіркової частин змісту освітньо-професійної програми.

Освітньо-професійна програма підготовки фахівця – це державний нормативний документ, в якому узагальнюється зміст навчання, встановлюються вимоги до змісту, обсягу і рівня освітньої та професійної підготовки фахівця за певною спеціальністю певного освітньо-кваліфікаційного рівня. Структурно-логічна схема підготовки – це наукове і методичне обґрунтування процесу реалізації освітньо-професійної програми підготовки. Таким чином, наведені документи містять у собі, з одного боку, результати інтелектуальної діяльності

щодо процесу надання освітніх послуг, а, з другого боку, - визначають перелік, строки, послідовність виконання окремих елементів та блоків цього процесу.

Це дає підставу розглядати освітні технології в контексті інтелектуальної власності, набуття та передачі пов'язаних з нею прав. Освітню технологію будемо розглядати як результат інтелектуальної діяльності; сукупність систематизованих наукових знань, технічних, організаційних та методичних рішень щодо переліку, строків, порядку та послідовності виконання операцій процесу надання освітніх послуг. Освітня технологія є комплексним об'єктом інтелектуальної власності, який може включати окремі об'єкти інтелектуальної власності:

- винаходи (щодо технічного обладнання проведення лабораторних робіт з фізики, хімії, металознавства тощо);

- корисні моделі (щодо технічного обладнання проведення лабораторних робіт, студентських наукових досліджень, а також тренажерів тощо);

- промислові зразки (як результат студентських науково-дослідних робіт на дослідницькій базі ВНЗ);

- об'єкти авторського права: технологічна та технічна документація; підручники; навчальні посібники, методичні вказівки; спеціальні навчально-методичні видання (робочі зошити, задачники, атласи тощо); комп'ютерні програми; освітні електронні видання; бази даних; аудіовізуальні навчально-методичні твори; навчально-контролюючі комп'ютерні системи та системи дистанційного навчання як комплекси комп'ютерних програм тощо;

- торговельна марка (наприклад, «ЄШКО», «Школа Соловова» тощо).

Якщо окремо взяті об'єкти авторського права у складі освітніх технологій і торговельна марка щодо них підлягають реєстрації, охороні, захисту та використанню як об'єкти прав інтелектуальної власності, то патентне право, на сьогодні, не поширюється на освітні технології та окремі їх елементи, хоча у статті 6 Закону України «Про охорону прав на винаходи і корисні моделі» зазначається, що об'єктом винаходу (корисної моделі), правова охорона якому надається, може бути, зокрема, процес (спосіб), а також нове застосування відомого процесу.

Можна не виключати, що це поширюється і на освітній процес. За статтею 7 цього ж Закону, винахід (корисна модель) відповідає умовам патентоздатності, якщо він є новим, має винахідницький рівень і є промислово придатним. Винахід (корисна модель) визнається промислово придатним, якщо його може бути використано у промисловості або в іншій сфері діяльності (не виключаючи, можна очікувати, і сферу освіти) [2, с. 4].

Водночас, згідно з Державним стандартом України «Патентні дослідження. Основні положення та порядок проведення» (ДСТУ 3575-97), патентні дослідження впливають з правової охорони об'єктів промислової власності, а промислова власність поширюється на промисловість, торгівлю, сільськогосподарське виробництво, продукти промислового чи природного походження [1, с. 2]. Очевидно, що сфера освіти безпосередньо не включена до тих, на які поширюється промислова власність, але при певних умовах, зважаючи на поширення платних освітніх послуг, формально окремі елементи цієї сфери можна вважати причетними до сфери торгівлі, в частині торгівлі послугами.

Таким чином, в правовому відношенні питання про правову охорону освітніх технологій як об'єктів інтелектуальної власності залишається неврегульованим в частині патентного права і потребує окремих рішень.

Щодо авторського права, то воно захищає значну частину окремих елементів освітніх технологій, але не освітню технологію в цілому. Разом з тим, завдання щодо стимулювання розробки і впровадження інноваційних освітніх технологій потребують створення системи управління трансфером освітніх технологій вищих навчальних закладів.

Згідно з Законом України «Про державне регулювання діяльності в сфері трансферу технологій», трансфер технологій визначається як передача технологій, яка оформляється заключенням двостороннього або багатостороннього договору між фізичними та/або юридичними особами, яким установлюються, змінюються або припиняються майнові права і обов'язки щодо технології та/або її складових [3, с. 2].

За визначенням Асоціації університетських менеджерів США, трансфер технологій – це формальна передача нових знань або інновацій, отриманих при виконанні науково-дослідних робіт в університетах і неприбуткових дослідницьких організаціях комерційному сектору для сумісної вигоди [4, с. 14].

Трансфер освітньої технології будемо розглядати як передачу прав на об'єкти інтелектуальної власності, які в ній використані, а також, за необхідністю, пусконаладжувальні роботи, навчання персоналу та інші роботи, пов'язані із впровадженням інноваційної технології в освітній процес.

Американський економіст Б. Твісс так визначив різницю між поняттям «новації» та «інновації»: «Винахід (новація) – формулювання, висування ідеї. Нововведення (інновація) – використання, тобто процес, в якому винахід або ідея набувають економічний сенс» [8], тобто отримують втілення у вигляді виведеного на ринок нового або удосконаленого продукту, технологічного процесу або підходу до соціальних послуг. Таким чином, трансфер освітніх технологій можна вважати за процес, що включає перетворення освітніх новацій в інновації (інноваційну продукцію або послуги), а також оберті освітніх новацій як об'єктів інтелектуальної власності (інтелектуальних продуктів) [9].

Трансфер освітніх технологій має включати такі типи для трансферу технологій етапи:

- 1) ідентифікація потреби в технології та об'єкта продажу;
- 2) оцінка затрат, пов'язаних з придбанням технології;
- 3) інформаційний пошук;
- 4) оцінка, порівняння та вибір найкращого варіанту;
- 5) переговори між продавцями та покупцями технології;
- 6) заключення угоди та передача технології;
- 7) використання технології [5, с. 111].

Окрім визначених проблем щодо трансферу суто освітніх технологій, існують загальні проблеми трансферу технологій в Україні, які поширюються і на освітні. Серед них такі:

- низький обсяг фінансування наукових досліджень та незначна кількість інноваційних підприємств;
- низький рівень комунікації щодо трансферу технологій;
- відсутня теоретико-методологічна основа трансферу технологій з урахуванням особливостей національної економіки України;
- недосконалість законодавчої бази трансферу технологій;
- недостатньо розвинута інфраструктура трансферу технологій;
- недостатнє кадрове забезпечення спеціалістами з трансферу технологій;
- недостатнє фінансування досліджень з трансферу технологій [5, с. 113].

Трансфер освітніх технологій може здійснюватись у таких традиційних формах трансферу:

- внутрішній трансфер, коли здійснюється передача технології від одного підрозділу організації іншому;
- квазивнутрішній трансфер, тобто рух технологій всередині альянсів, союзів, об'єднань самостійних юридичних осіб;
- зовнішній трансфер, тобто процес поширення технології, в якому беруть участь незалежні розроблювачі та споживачі технологій [8, с. 386].

В контексті трансферу освітніх технологій, до об'єктів технологій можуть належати відповідні результати наукових і науково-прикладних досліджень як об'єкти права інтелектуальної власності, технологічне (лабораторне) обладнання та його комплектування, перелік, порядок і послідовність виконання технологічних елементів освітнього процесу.

Трансфер як передача майнових прав на технологію за договором є ефективним шляхом комерціалізації об'єктів права інтелектуальної власності, які являються складовими технології. Для сторони продавця основна мотивація трансферу технологій полягає в отриманні доходів від роялті та проникненні на ринки відповідних товарів чи послуг, що виробляються за допомогою

даних технологій. Для сторони покупця мотивація пов'язана з економією часу на власну розробку аналогічної технології [8, с. 384].

Система управління трансфером технологій має своїми елементами основних суб'єктів трансферу технологій. Її можна визначити як сукупність основних елементів (суб'єктів) трансферу технологій і зв'язків між ними. Згідно з Законом України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій», суб'єктами трансферу технологій є:

1 - центральний орган виконавчої влади у сфері освіти і науки, а також інші центральні та місцеві органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, які беруть участь у закупівлі, передачі та/або використанні технологій;

2 - Національна академія наук України і галузеві академії наук, установи науки, освіти, охорони здоров'я та інші установи, де створюються та/або використовуються технології і яким належать майнові права на технології;

3 - науково-виробничі об'єднання, підприємства, установи і організації незалежно від форм власності, де створюються та/або використовуються технології;

4 - фізичні особи, які беруть участь у створенні, трансфері та впровадженні технологій, надають інформаційні, фінансові та інші послуги на всіх стадіях просування технологій та їх складових на ринок;

5 - юридичні та фізичні особи, які є постачальниками складових технологій, що використовуються під час застосування технологій, які пропонуються до трансферу;

6 - юридичні та фізичні особи, що надають технічні послуги, пов'язані із застосуванням технологій;

7 - технологічні брокери [3, с. 3].

Виходячи з цього, виділимо 4 основні елементи узагальненої схеми системи управління трансфером освітніх технологій ВНЗ (Рисунок 2):

1. Покупці (споживачі, замовники) освітніх технологій: вищі навчальні заклади, АПН України.

2. Продавці (розробники, виконавці) освітніх технологій: вищі навчальні заклади, АПН України, установи науки, підприємства, фізичні особи, які беруть участь у створенні та

впровадженні технологій; юридичні та фізичні особи, які є постачальниками складових технологій; юридичні та фізичні особи, що надають технічні послуги, пов'язані із застосуванням технологій.

3. Держава в особі Міністерства освіти, науки, молоді та спорту; центральні та місцеві органи виконавчої влади, органи місцевого самоврядування, які беруть участь у закупівлі, передачі та/або використанні технологій.

4. Технологічні брокери.

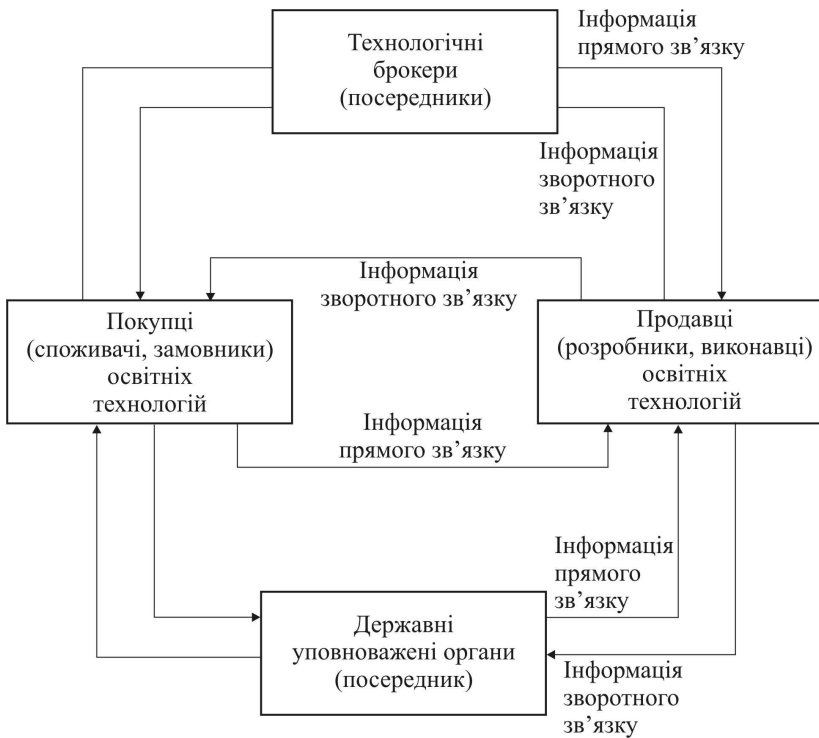


Рис.2. Система управління трансфером освітніх технологій

Інформація прямого зв'язку містить вимоги споживачів освітніх технологій, що відображають їх потреби і виражаються у формі замовлень. Вона може передаватися від потенціальних покупців до розробників безпосередньо або через

посередництво державних уповноважених органів чи технологічних брокерів.

Інформація зворотного зв'язку характеризує можливості розробників відносно вимог споживачів. Вона також може передаватись безпосередньо від розробників до замовників або через посередників.

Якщо ініціатива трансферу належить розробникам, то прямі і зворотні зв'язки змінюють свій напрямок. Запит продавця до потенціальних покупців буде носити характер інформації прямого зв'язку. Від покупця до розробника буде йти інформація зворотного зв'язку щодо можливості трансферу, додаткових вимог тощо.

Схема відображає можливість використання державних замовлень щодо розробки інноваційних освітніх технологій, а також безпосередній ринковий зв'язок самостійних суб'єктів трансферу або через технологічного брокера.

Метою системи управління трансфером освітніх технологій є, з одного боку, формування найвищого потенціалу інноваційних освітніх технологій, а з іншого боку – максимальна його реалізація у сфері вищої освіти шляхом ефективного трансферу освітніх технологій.

Виходячи з цього систему трансфера освітніх технологій ВНЗ можна розділити на дві підсистеми (Рисунок 3):

- підсистема формування потенціалу інноваційних освітніх технологій;
- підсистема використання потенціалу інноваційних освітніх технологій.

Їх взаємодія має відбуватися як через ринкове саморегулювання, так і шляхом заходів державного регулювання трансферу освітніх технологій.

Для досягнення своєї мети система управління трансфером освітніх технологій має виконувати такі основні функції:

1) планування – вибір цілей і плану дій для їх досягнення;

2) організація – розподіл робіт між окремими підрозділами або працівниками і регламентація взаємодії між ними;

3) мотивація – стимулювання виконавців до здійснення запланованих дій і досягнення поставлених цілей;

4) контроль – співставлення реально досягнутих результатів з тими, що були заплановані [9, с. 47].

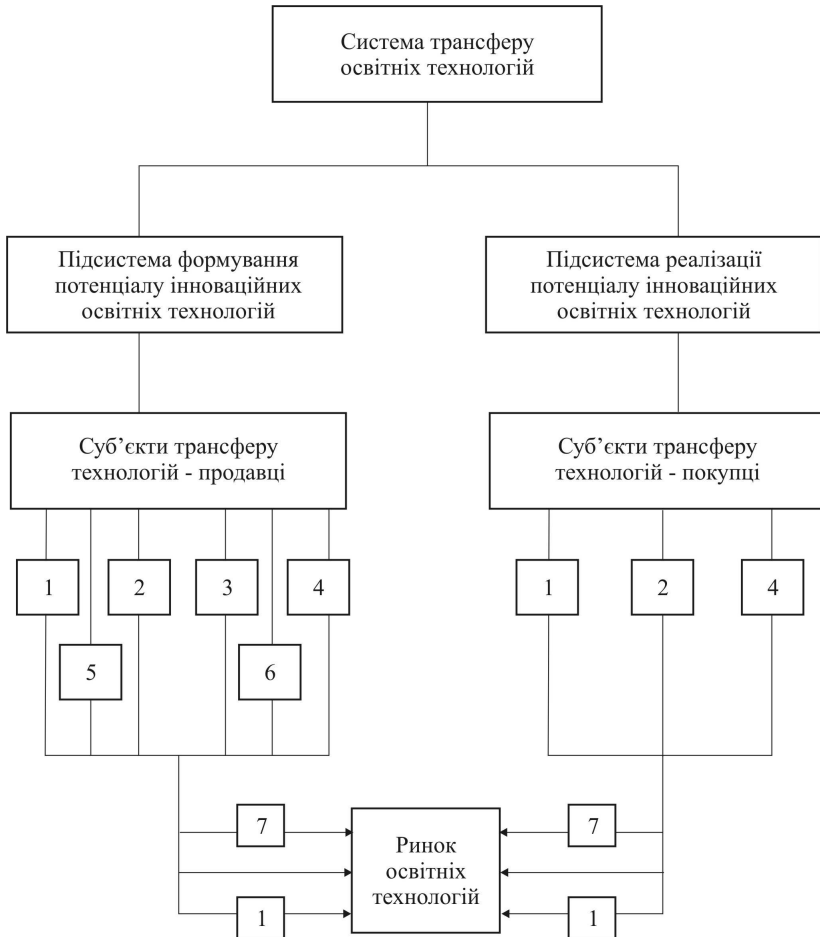


Рис.3. Структура системи трансферу освітніх технологій

Функції управління є основою для формування структури системи і взаємодії її підсистем. Ця взаємодія

визначається зв'язками між елементами системи, що забезпечують її цілісність. Зв'язок між елементами має місце, якщо вони накладають обмеження на поведінку одне одного.

В системі управління трансфером технологій ВНЗ мають місце прямі та зворотні зв'язки, а також зв'язки взаємодії (у тому числі, зв'язки властивостей і зв'язки об'єктів); генетичні зв'язки; зв'язки перетворення; структурні зв'язки; зв'язки функціонування та зв'язки розвитку.

Зв'язки взаємодії забезпечують функцію організації. Наприклад, взаємодія між підрозділами при розробці окремих елементів загальної технології (зв'язок об'єктів) і узгодження ними певних їх параметрів (зв'язок властивостей). Зв'язки взаємодії можуть мати кооперативний і конфліктний характер. Наприклад, надання технічних послуг та навчання персоналу новим технологіям з боку розробника або постачальника технології характеризує кооперативні зв'язки. В результаті переговорів щодо величини роялті зв'язок між покупцем та продавцем може отримати конфліктний характер. Генетичні зв'язки проявляються, наприклад, в процесі тиражування освітніх технологій для подібних споживачів. Зв'язки перетворення притаманні функції контролю, коли співставлення запланованих та досягнутих результатів може привести до прийняття корегуючи рішень по перетворенню умов трансферу або об'єкту трансферу.

Структурні зв'язки забезпечують функцію організації. Зв'язки субординації важливі для реалізації функцій планування та мотивації. Зв'язки управління, які будуються на основі певної програми, забезпечують функції контролю і планування. Це системостворюючі зв'язки, які забезпечують саморегулювання системи шляхом механізму позитивного та негативного зворотного зв'язку. Зворотній зв'язок проявляється у впливі результатів функціонування системи на характер цього функціонування. Якщо вплив зворотного зв'язку посилює результати функціонування, то такий зворотний зв'язок називається позитивним. Це зв'язок розвитку. Наприклад, підвищення якості освіти з використанням певної освітньої технології приводить до поширення трансферу цієї технології. Негативний зворотний зв'язок послаблює результат

функціонування, приводить до стабілізації системи на певному рівні. Це зв'язок функціонування. Наприклад, зменшення попиту на певну освітню технологію стабілізує її трансфер на певному рівні.

Елементи та зв'язки у системі управління трансфером освітніх технологій ВНЗ підпорядковані досягненню мети максимального розвитку потенціалу освітніх технологій і його найкращої реалізації. Перспективи подальших розробок у цьому напрямку пов'язані з дослідженням методів, інструментів та механізму управління трансфером освітніх технологій ВНЗ.

При управлінні трансфером освітніх технологій доцільно дотримуватись таких основних принципів, спрямованих на забезпечення його максимальної ефективності:

- погодження інтересів суб'єктів трансферу, зокрема, з урахуванням галузевих та регіональних особливостей ВНЗ;

- системність як взаємопов'язаність трансферу освітніх технологій з психофізіологічними, економічними, соціальними, екологічними, науково-технічними, культурними та іншими чинниками;

- цілеспрямованість як виділення певних цілей та завдань удосконалення освітніх послуг, на досягнення та вирішення яких спрямований трансфер технологій;

- пріоритетність як відбір за результатами оцінки найбільш переважних технологій за певними критеріями;

- комплексність як використання усього арсеналу методів та інструментів управління трансфером освітніх технологій;

- ефективність як переважність результатів трансферу технологій над пов'язаними з ним затратами.

Методи управління трансфером освітніх технологій ВНЗ – це сукупність способів, прийомів та засобів, спрямованих на формування потенціалу інноваційних освітніх технологій і максимальну його реалізацію у сфері вищої освіти шляхом трансферу цих технологій.

Методи управління трансфером освітніх технологій можна розділити:

- за суб'єктами впливу: на ринкові, державні та громадські;

- за часом дії: на довгострокові та короткострокові;
- за характером впливу: на прямі та непрямі;
- за змістом: на правові, економічні та адміністративні;
- за гнучкістю: імперативні та індикативні.

Методи прямого управління з боку суб'єкта управління можуть полягати у формулюванні певного замовлення, фінансуванні спеціальних програм розробки та трансферу технологій, встановленні стандартів та нормативів тощо. Непрямі методи мають опосередковано впливати на об'єкт управління шляхом правових та економічних важелів.

Правові методи знаходяться у сфері компетентності держави. Відповідно системи управління трансфером освітніх технологій вони мають включати систему законів та законодавчих актів, що регламентують діяльність суб'єктів трансферу освітніх технологій. Незважаючи на дію Закону України «Про державне регулювання діяльності у сфері технологій», він безпосередньо не регулює трансфер освітніх технологій. Лише опосередковано та разом із Законом України «Про авторське право та суміжні права» можна забезпечити набуття, використання та захист прав на окремі складові освітніх технологій. Щодо трансферу освітніх технологій взагалі, у правовому відношенні проблема залишається неврегульованою.

Економічні методи пов'язані зі створенням фінансових чи матеріальних стимулів, здатних впливати на економічні інтереси суб'єктів трансферу. До них належить, власне, ринкове ціноутворення, у тому числі, в межах монополістичної конкуренції з можливістю певний час отримувати монополійний прибуток, а також такі важелі державного регулювання, як ставки податків, процентні ставки по кредитах, митні тарифи тощо.

Адміністративні методи є прерогативою держави та органів місцевого самоврядування, які діють через відповідні укази, розпорядження, ліцензування на право займатися певним видом діяльності, встановлення стандартів тощо.

Імперативні методи мають застосовуватись у випадку рішення державних органів щодо обов'язкового впровадження певних освітніх технологій, а індикативні методи – у випадку

рекомендаційного характеру цих рішень. Для цього можуть також використовуватись такі заходи, як соціальна реклама, публікації у періодичних виданнях, спеціальні програми на радіо та телебаченні тощо.

Управління трансфером освітніх технологій має охоплювати всі його етапи [5, с. 111], зокрема кон'юнктурне дослідження ринку та його довгострокове прогнозування. Проблемою є те, що ринок освітніх технологій на сьогодні не достатньо розвинутий і це ускладнює дослідження попиту та пропозиції щодо окремих технологій, а також прийняття рішень про форми їх комерціалізації як об'єктів інтелектуальної власності: використання у власному освітньому процесі з метою підвищення його якості і відповідно ціни освітніх послуг, або у вигляді різних форм трансферу. У випадку приватного ВНЗ права на освітню технологію могли б вноситися до статутного капіталу. Можлива також поступка (продаж) прав на освітню технологію, або передання (трансфер) права на використання освітньої технології за ліцензійним договором, за договором франшизи (комерційної концесії), або за договором лізингу (наприклад, комп'ютерного класу з відповідною оригінальною навчально-контролюючою автоматизованою системою).

В управлінні трансфером освітніх технологій важливе значення має бути надано її експертизі, в якій пріоритетне місце займає порівняльна оцінка освітніх технологій, на основі якої здійснюється їх відбір.

За результатами відбору передання прав на користування освітньою технологією може бути здійснено за трьома варіантами [9]:

- за ліцензійним договором;
- за договором комерційної концесії (франшизи);
- за договором лізингу.

Основними інструментами управління трансфером освітніх технологій на макрорівні виступають договори про трансфер технологій, які мають узгоджувати інтереси суб'єктів трансферу і втілюють у собі інформацію прямого чи зворотного зв'язку в залежності від того, з чиєї сторони (покупця або продавця) виказується ініціатива трансферу.

Якщо ініціатором є замовник, то договір містить інформацію прямого зв'язку (замовлення) та інформацію зворотного зв'язку від продавця, щодо можливостей або обмежень у виконанні замовлення. Якщо ініціатива трансферу належить продавцю (розробнику), то корегуючи інформація зворотного зв'язку йде від покупця і досягнуті результати переговорів мають бути відображеними у відповідному договорі.

Договори про трансфер освітніх технологій як інструмент управління уособлюють у собі результат впливу усієї сукупності методів управління цим трансфером. Договір про трансфер освітньої технології має відповідати Закону України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій» [3] і включати такі основні складові:

- перелік складових технології, що передається, з визначенням їх функціональних властивостей;
- ціна технології чи розмір плати за її використання;
- строки, місце та спосіб передачі об'єктів технології;
- умови передачі знань, необхідних для використання технології;
- ліцензія й умови використання освітньої технології та її складових;
- територіальні обмеження на застосування технології, які констатують заборону використовувати передану за договором технологію та її складові на території, не передбаченій у договорі;
- обмеження галузі застосування технології та її складових (наприклад, технічні ВНЗ або медичні ВНЗ і т.ін.);
- порядок надання субліцензій на складові технології третім особам, у разі потреби їх включення у технологічний процес надання освітніх послуг (наприклад, підприємствам та установам, що виступають місцями виробничої практики для студентів ВНЗ), з визначенням обмеження кола осіб, яким дозволено використовувати складові технології і мати доступ до інформації про них;
- умови передачі прав на методичну, технічну та технологічну документацію;

- умови проведення робіт з удосконалення технологій та їх складових і порядок надання сторонами інформації про ці вдосконалення;

- умови надання консультацій та послуг з асистування та навчання кадрів, які забезпечують реалізацію технології у освітньому процесі, а також управлінського персоналу особи, якій передаються права на технологію та її складові;

- розмір, порядок та умови виплати винагороди за використання технології, а також від виплат (паушальні, тобто разові платежі; роялті, тобто періодичні відрахування, або комбіновані платежі);

- умови страхування технології та її складових;

- відповідальність сторін за порушення умов договору;

- порядок вирішення спірних питань стосовно виконання умов договору;

- порядок компенсації витрат, пов'язаних із трансфером технології, включаючи витрати по пристосуванню освітньої технології та її складових до умов конкретного ВНЗ, де вона має застосовуватися, а також по навчанню персоналу;

- умови, щодо яких за заявою хоча б однією із сторін має бути досягнуто згоди;

- обмеження, що стосуються діяльності сторін у разі закінчення строку дії договору, його розірвання або виникнення форс-мажорних обставин (обставин непереборної сили).

Ліцензійний договір щодо трансферу освітньої технології має укладатися у письмовій формі. Він являє собою договір щодо розпорядження майновими правами інтелектуальної власності, комплексним об'єктом якої виступає освітня технологія. Ліцензія на її використання може бути оформленою як окремий документ або бути складовою частиною ліцензійного договору. Ця ліцензія може бути винятковою, одиничною, невиключеною, а також іншого виду, який не суперечить закону.

Виключна ліцензія має надаватися ліцензіаром лише одному ліцензіатові. Вона унеможливує використання ліцензіаром освітньої технології в сфері, яка обмежена цією ліцензією, та надання іншим особам ліцензій на використання цього об'єкта в зазначеній сфері.

Одинична ліцензія на використання освітньої технології має надаватися лише одному ліцензіатові. Вона унеможливило видачу ліцензіаром іншим особам ліцензій на використання технології в сфері, яка обмежена цією ліцензією, але допускає використання її в зазначеній сфері самим ліцензіаром.

Невиключна ліцензія допускає використання ліцензіаром освітньої технології в сфері, яка обмежена цією ліцензією, і видачу ним ліцензій на використання освітньої технології в зазначеній сфері як першому ліцензіату, так і іншим особам.

Ліцензійний договір має укладатися на термін, який не перевищує строк вичерпання прав дії охоронного документу (або документів) на освітню технологію.

Таким чином, за ліцензійним договором одна сторона (ліцензіар) надає другій (ліцензіатові) дозвіл на використання освітньої технології (ліцензію) на умовах, визначених за взаємною згодою сторін з урахуванням вимог законодавства.

У випадках, передбачених ліцензійним договором, може бути укладений субліцензійний договір, за яким ліцензіат надає іншій особі (субліцензіату) субліцензію на використання освітньої технології або її елементів. Відповідальність перед ліцензіаром за дії субліцензіата несе ліцензіат, якщо інше не встановлене ліцензійним договором [8, с. 392].

Окрім типового ліцензійного договору, трансфер освітніх технологій може здійснюватись шляхом укладання певних спеціальних договорів:

- про постачання освітньої технології;
- методико-технологічної кооперації щодо передачі знань та надання послуг, необхідної для використання освітньої технології;
- про надання методичної допомоги щодо розробки проєктів інноваційних освітніх технологій;
- інжинірингу, що передбачає авторський нагляд і, за необхідністю, пусконаладжувальні роботи;
- про створення освітніх консорціумів ВНЗ із взаємним частковим трансфером освітніх технологій;
- про передачу в оренду або лізинг складових освітньої технології або її в цілому;

- про комерційну концесію (франчайзинг), яка передбачає можливість користувачеві освітньої технології (франчайзі) надавати освітні послуги під відомим фірмовим найменуванням власника технології (франчайзера), який має високий діловий авторитет та позитивну репутацію на ринку освітніх послуг.

Таким чином, необхідно враховувати, що освітня технологія, як і будь-який об'єкт прав інтелектуальної власності, може бути комерціалізованою двома шляхами:

- безпосередня комерціалізація через передачу (трансфер) прав на освітню технологію, як інноваційний продукт;

- опосередкована комерціалізація шляхом продажу освітніх послуг, надання яких відбувається з використанням певної інноваційної освітньої технології; у цьому випадку надані освітні послуги можна розглядати як аналог інноваційної продукції (за термінологією Закону України «Про інноваційну діяльність»).

При трансфері освітніх технологій доцільно використовувати досвід передліцензійних угод, який виправдав себе у трансфері промислових технологій. До таких угод належать угода про конфіденційність та протокол про наміри.

Угода про конфіденційність покликана забезпечити захист інформації, що належить тому суб'єкту трансферу, який ініціює переговори про трансфер освітньої технології. Всі сторони переговорів повинні мати можливість оцінити запропоновану технологію, що передбачає розкриття певної інформації про неї до заключення ліцензійного договору. Договір про конфіденційність зобов'язує сторону, що одержала інформацію, повідомляти її тільки тим співробітникам, яким ця інформація необхідна для роботи, а ці співробітники зобов'язані не розголошувати таку інформацію. За цим договором доцільно також обмежити для отримувача інформації її копіювання тільки копіям, необхідними для погодженого використання відповідного матеріалу. В угоду про конфіденційність включається також стаття про повернення всієї переданої інформації на вимогу власника, зокрема, якщо переговори

матимуть негативний результат. Угода про конфіденційність є офіційним документом.

Протокол про наміри не накладає на сторони конкретних зобов'язань, фіксує їх намір і, як правило, містить план подальших переговорів.

До передліцензійних угод належить також опційний договір щодо передачі технологічної інформації, яка не має правової охорони як об'єкт інтелектуальної власності, але є таємницею розробника технології. За цим договором покупець виплачує продавцеві певну суму винагороди за змогу ознайомитись з ноу-хау та ризик, пов'язаний з його розкриттям. У випадку укладання основного договору ця сума зараховується до загального платежу. Якщо основний договір щодо трансферу освітньої технології не буде укладено, то сума, сплачена за опційним договором, поверненню не підлягає.

Поряд з договорами на трансфер освітніх технологій можуть укладатися договори щодо передачі прав на окремі її складові, що являються об'єктами права інтелектуальної власності. Разом з дозволом на використання результатів розробки освітньої технології, як правило, необхідна передача методичної та технічної документації, знань, досвіду, певного обладнання від продавця (ліцензіара) до покупця (ліцензіата), щоб забезпечити фактичне надання освітніх послуг з використанням даної технології. Договір має відповідати взаємним інтересам сторін і відображати правові, технічні й економічні аспекти трансферу.

У ліцензійному договорі щодо освітньої технології доцільно використовувати постатейну структуру. Він має містити такі розділи:

1. Преамбула.
2. Визначення термінів.
3. Предмет договору.
4. Права та обов'язки сторін.
5. Методична документація.
6. Технічна документація.
7. Гарантії та відповідальність.
8. Платежі.
9. Методична та технічна допомога.

10. Збори та податки.
11. Конфіденційна інформація та документація.
12. Реклама.
13. Інформація та звітність.
14. Методичні й технічні удосконалення та права на нові об'єкти.
15. Захист прав, що передаються.
16. Термін дії та умови розірвання договору.
17. Форс-мажорні обставини (непереборної дії).
18. Арбітраж (розв'язання спорів).
19. Територія.
20. Інші умови.

Можуть використовуватись також додаткові договори, що супроводжують трансфер технологій, зокрема, щодо інжинірингових послуг, передання ноу-хау тощо, а також договори про співробітництво. Договір про співробітництво доцільно укласти між розробником та інвестором для спільного доведення освітньої технології до комерційного використання. Логічно накласти відповідальність за технологічний аспект просування технології на ринок на розробника, а за комерційний – на інвестора.

Механізм управління трансфером освітніх технологій ВНЗ має включати такі три складові:

- ринкове саморегулювання трансферу освітніх технологій;
- державне регулювання трансферу освітніх технологій;
- громадське регулювання трансферу освітніх технологій.

Ринок освітніх технологій будемо розглядати як систему взаємовідносин споживачів освітніх технологій та їх складових та їх розробників, спрямованих на задоволення потреб у цих технологіях та освітніх послугах, наданих з їх використанням.

У контексті державного регулювання економіки система трансферу інноваційних освітніх технологій ВНЗ має стати складовою національної інноваційної системи. Державні регулюючі заходи щодо неї мають бути спрямованими на безперервне технологічне оновлення сфери освітніх послуг ВНЗ на основі економічних стимулів та споживацького попиту. Для

їх здійснення в структурі уповноважених органів влади у сфері освіти і науки необхідно створити відповідний підрозділ щодо державного регулювання трансферу освітніх технологій. Функціями цього підрозділу мають стати:

- розробка проектів державних програм технологічного оновлення системи вищої освіти шляхом трансферу інноваційних освітніх технологій;

- створення реєстру освітніх технологій;

- розповсюдження інформації про освітні технології, які можуть бути використані для технологічного оновлення сфери вищої освіти;

- відбір на конкурсних засадах пропозицій з розробки нових освітніх технологій та їх складових та забезпечення їх фінансової підтримки;

- державна експертиза та державна реєстрація договорів з трансферу освітніх технологій;

- сприяння залученню інвестицій до розробки інноваційних освітніх технологій;

- забезпечення захисту прав на об'єкти права інтелектуальної власності, які є складовими технологій;

- участь у підготовці договорів про трансфер освітніх технологій.

Громадські організації в особі професійних спілок працівників ВНЗ, товариства з охорони прав споживачів, молодіжні організації, зокрема, студентські також мають відігравати суттєву роль у трансфері освітніх технологій, оскільки освітні послуги є змішаним благом, в якому поєднуються приватна (індивідуальна) та суспільна складові з точки зору можливості відшкодування затрат, пов'язаних з їх наданням.

За ринковою класифікацією інтелектуальної власності, запропованою Б. Претнаром, яка будується за ознакою впливу форм інтелектуальної власності на ринкову систему попиту та пропозиції [11], на конкурентному ринку патентне і авторське право належать до прав інтелектуальної власності з боку пропозиції, а товарні знаки і стримання недобросовісної конкуренції – з боку попиту. Освітня технологія як комплексний об'єкт прав інтелектуальної власності має риси приналежності

до обох цих класів, хоча переважають ознаки першого класу – з боку пропозиції. Виходячи з цього, розробникам інноваційних освітніх технологій необхідно забезпечити стимули для їх створення. Для споживачів мають бути стимули до впровадження таких технологій. Таким стимулом може стати економія часу, коли для ВНЗ взагалі або окремих його підрозділів та осіб існує альтернатива між самостійною розробкою освітньої технології, відповідних навчально-методичних комплексів дисциплін, комп'ютерних навчально-контролюючих систем тощо та можливістю їх придбання у зовнішнього розробника шляхом трансферу освітніх технологій із заключенням відповідних ліцензійних та інших договорів.

Державна підтримка фінансування розробки інноваційних освітніх технологій може здійснюватись шляхом створення сприятливого інвестиційного середовища, зокрема, через податкові пільги; сприяння отриманню позик на пільгових умовах; створення спеціальних державних та регіональних фондів для надання стартового капіталу тощо.

Механізм управління трансфером інноваційних освітніх технологій ВНЗ має упорядковувати та взаємо узгоджувати стимули та дії суб'єктів трансферу. Можливий варіант такого механізму надано на рис.4.

Він передбачає 5 рівнів трансферу освітніх технологій ВНЗ. На першому рівні відбувається трансфер освітніх технологій безпосередньо між ВНЗ. Передбачається, що в цьому випадку технологія має форму кінцевого продукту, повністю придатного для використання і зареєстрованого як ОПІВ (об'єкт права інтелектуальної власності).

На II рівні відбувається трансфер окремих складових інноваційних освітніх технологій між ВНЗ та державними уповноваженими органами в особі АПН України та Міністерства освіти, науки, молоді та спорту (МОНМС) України. Такими складовими мають бути загальні ідеї та концепції, що потребують подальшого розвитку та втілення у закінченні освітні технології, але пройшли експертизу та отримали правову охорону.

Ідеї інноваційних освітніх технологій можуть надходити і безпосередньо від АПН України та МОНМС України.

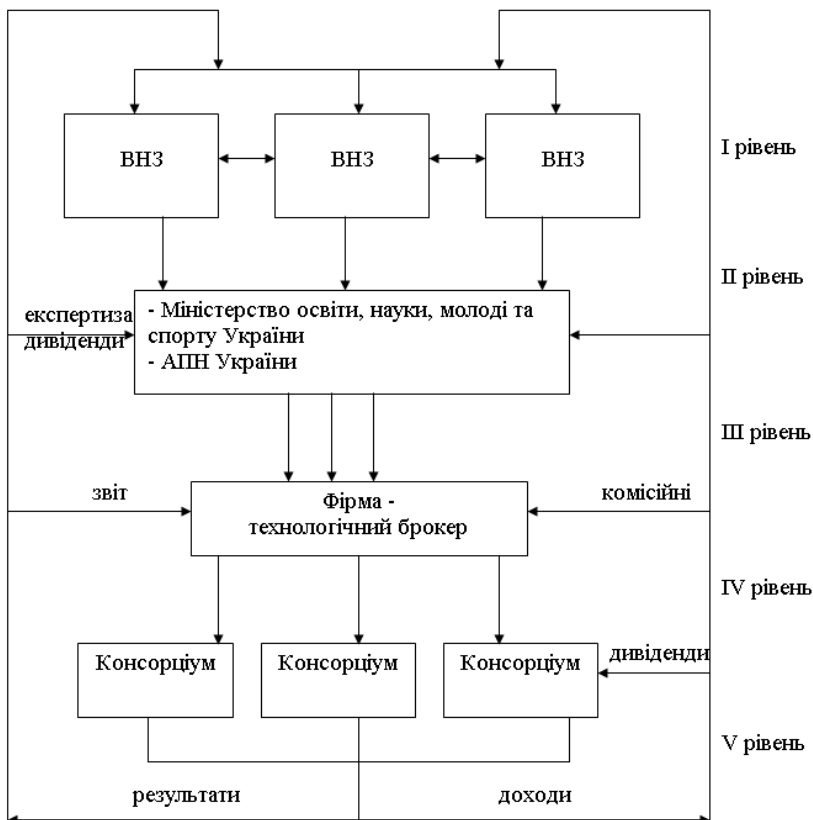


Рис. 4. Механізм управління трансфером освітніх технологій
ВНЗ

На III рівні відбувається трансфер відповідних складових запропонованих ВНЗ освітніх технологій між державними уповноваженими органами та приватною (або із змішаним капіталом) фірмою, яка виконує роль певного посередника на зразок технологічного брокера, і для реалізації кожної концепції нової освітньої технології створює тимчасову фірму-консорціум (за участю, можливо, також співробітників ВНЗ, за сумісництвом, та інших спеціалістів – психологів, програмістів тощо).

На IV етапі фірма-технологічний брокер передає окремі складові освітніх технологій відповідним фірмам-консорціумам, які проектують, розробляють та доводять до готовності інноваційні освітні технології, у повному їх складі. Ці технології пропонуються на ринку освітніх технологій для споживачів – вищих навчальних закладів, що складає V трансферу освітніх технологій. Попередньо вони проходять кінцеву експертизу та оцінку в уповноважених державних органах.

Фірма-консорціуми формуються як акціонерні товариства за участю держави, якій належить 50% їх акцій. Відповідно, 50% доходів від трансферу освітніх технологій ВНЗ отримує держава. Узгоджений роялті отримують автори концепції, обумовлені договором комісійні отримує фірма-технологічний брокер, а залишкова сума розподіляється між акціонерами відповідного консорціуму, які можуть бути одночасно і працівниками консорціуму. Участь працівників у власності та прибутках фірми широко використовується у країнах з розвинутою економікою.

Система управління трансфером освітніх технологій включає комплекс правових, економічних та адміністративних методів управління з відповідними інструментами, серед яких важливе місце належить ліцензійним та іншим угодам щодо трансферу освітніх технологій. В механізмі управління трансфером освітніх технологій важлива роль належить державі, зокрема, щодо їх експертизи та оцінки. Виходячи з цього, перспективи подальших розробок у цьому напрямку пов'язані з проблемами кваліметричної оцінки стану та розвитку освітніх технологій.

Список джерел

1. Державний стандарт України «Патентні дослідження. Основні положення та порядок проведення. ДСТУ 3575-97». – К.: Держстандарт України, 1997.
2. Закон України «Про охорону прав на винаходи і корисні моделі»//Відомості Верховної Ради України, 2003, №35. – 27 с.
3. Закон України «Про державне регулювання діяльності у сфері трансферу технологій»//Відомості Верховної Ради України, 2006, №45. – 8 с.

4. Колесников М. А., Кожевников А. А. Проблемы трансфера технологий в Украине. – В сб.: Трансфер технологий: від ідеї до прибутку: Матеріали І міжнар. наук.-практ. конф. студ., асп. і мол. учених, [текст] в 2т. – Д.: Національний гірничий університет, 2010. – Т. 2. – 256 с. – С. 113-116.

5. Колесник Ю. В. Трансфер технологий и почему он важен для Украины. – В сб.: Трансфер технологий: від ідеї до прибутку: Матеріали І міжнар. наук.-практ. конф. студ., асп. і мол. учених, [текст] в 2т. – Д.: Національний гірничий університет, 2010. – Т. 2. – 256 с. – С. 111-113.

6. Національна гірнича академія України. Підготовка фахівців. – Дніпропетровськ: НГА України, 1999. – 165 с.

7. Польшакова Н. В., Коломейченко А. С. Информационные аспекты педагогических технологий. – В сб.: Инновации в управлении и образовании: технико-технологические и методические аспекты: Материалы II Междунар. науч.-практ. конф./Под общ. ред. В.Д. Киселева, С.Д. Журавлева. В 2т. Т. 1. – Тула: Филиал ГОУВПО «Орловская региональная академия государственной службы» в г. Туле, 2009. – С. 168-173.

8. Цибульов П. М., Чеботарьов В. П., Зінов В. Г., Суїні Ю. Управління інтелектуальною власністю/За ред. П. М. Цибульова: монографія. – К.: КІС, 2005. – 448 с.

9. Цибульов П. М. Управління інтелектуальною власністю. – К.: Держ. ін.-т інтел. власн., 2009. – 312 с.

10. Цимбал Л. І. Особливості регулювання ринку освітніх послуг в Україні. Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата економічних наук. – Чернігів: 2010. – 20 с.

Елисеєв А. Н., Шульга И. Е. Институциональный анализ интеллектуальной собственности. Учеб. пособие. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 192 с.

2.3. Структурування інформації в управлінні якістю підготовки кваліфікованих робітників

Розвиток національної освіти, який відбувається в умовах зміни соціально-економічної системи в Україні, і реструктуризації різних галузей народного господарства спонукав оновлення змісту та структури освіти, розробку інноваційних стандартів з метою підвищення якості професійної підготовки кваліфікованих робітників та їх відповідності сучасним вимогам. Очевидно, що проблема довготривалого розвитку вітчизняної системи професійної освіти не може бути розв'язана лише за рахунок реформ організаційно-управлінського і змістового характеру. Сучасне суспільство очікує на фахівців, здатних до проєктивної детермінації майбутнього, відповідальних за нього, з вірою в себе і свої професійні здібності впливати на це майбутнє. У цьому плані система професійно-технічної освіти має чимало позитивного досвіду в здійсненні підготовки робочих кадрів практично за всіма напрямками науки, техніки і виробництва. Проте зміни, які відбуваються у сучасному суспільстві, все гостріше об'єктивізують недоліки цієї системи. До них відносять насамперед ті, які раніше вважалися позитивними якостями. Наприклад, надмірне захоплення професійною підготовкою нашкочило духовному і культурному розвитку особистості; традиційний підхід до особистості як до «середньостатистичного учня», валовий випуск «трудовак резервів», відсутність протягом десятиріч потреби в інтелекті, таланті, моральності, професіоналізмі призвело до деградації моральних цінностей, деінтелектуалізації суспільства; надмірна централізація управління освітою, уніфікація вимог придушували ініціативу і відповідальність педагогічного корпусу; за довгі часи мілітаризації суспільства, економіки і освіти сформувалось технократичне уявлення про роль робітничих кадрів, неповага до природи і людини; економічний застій і криза економіки у часи перебудови та перехідного періоду викликали різке зниження фінансування системи професійно-технічної освіти. Сьогодні під впливом глобалізаційних процесів, інформатизації суспільства ситуація в

країні змінилась. Вітчизняна економіка потребує таких кваліфікованих робітників, які не тільки не випускаються із професійно-технічних навчальних закладів, але й для їхнього навчання взагалі не створена необхідна навчальна і науково-методична база.

У зв'язку з цим постає важлива проблема оновлення змісту освіти та пошуку ефективних шляхів удосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців для виробництва і сфери обслуговування. Перспективні напрями її вирішення визначено Законами України «Про освіту» (1995 р.), «Про професійно-технічну освіту» (1998 р.), Національною доктриною розвитку освіти в Україні (2002 р.), Концепцією розвитку професійно-технічної (професійної) освіти (2004 р.), Концепцією державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки (2010 р.).

Визнано, що інноваційний шлях розвитку суспільства можливо забезпечити, лише сформувавши покоління людей, які і мислять, і діють по-інноваційному [4]. Саме на таких кваліфікованих робітників очікує сучасне виробництво в різних галузях машинобудування, яке вже зараз працює за зарубіжними зразками, використовуючи прогресивні імпортні технології, що вимагають високої професійної компетентності. Тому значна увага має приділятися професійній підготовці, загальному розвитку особистості та її інтелектуальних, комунікативних здібностей, засвоєнню знань, формуванню інформаційних і соціальних навичок, самостійності в прийнятті рішень, критичності та культури мислення. До таких підходів спонукає головна педагогічна ідея сучасності — освіта впродовж життя.

Відомо, що успіх будь-якої справи, у тому числі і підготовки кваліфікованих робочих, в першу чергу визначається основними принципами її організації і здійснення. Формування цілісної системи професійних знань має здійснюватися на основі принципів відбору і структурування інформації (навчального матеріалу) з урахуванням джерел отримання знань, чинників впливу на процес навчання, обов'язковим визначенням критеріїв засвоєння знань і певних компетенцій.

Завдання навчальних закладів полягає не тільки в тому, щоб надати молоді загальну середню освіту і професію на високому рівні, але щоб сформувати у неї передумови до постійної, неперервної протягом усього життя освіти, отриманню нових і нових спеціальностей і кваліфікацій. Молодому поколінню сучасних кваліфікованих робітників необхідно надати базисні кваліфікації (освітні компоненти, які не можна віднести ні до загальноосвітніх, ні до власно професійних), тобто «наскрізні» уміння: користуватися комп'ютером, інформаційними базами і банками даних, уміннями презентації продукції, себе як високопрофесійних і конкурентноспроможних фахівців, використовувати іноземну мову тощо.

Вагомі результати з проблеми реалізації загальнодидактичних принципів в системі професійної підготовки кадрів висвітлені у працях вітчизняних і зарубіжних науковців В.С. Авансова, В.Г. Айнштейна, М.В. Буланової-Топоркової, М.Г. Гарунова, М.Т. Громкової, О.В. Довженко, А.В. Коржуєва, А.М. Новикова, В.А. Попкова, М.І. Махмутова, А.А. Пінського, Ю.С. Тюннікова, В.Т. Фоменко, та інших. Проблема впровадження у навчально-виховний процес професійно-технічної школи дидактичної інтеграції загальноосвітніх і спеціальних дисциплін є предметом наукового розгляду українських учених у галузі професійної педагогіки С.У. Гончаренка, Р.С. Гуревича, О.І. Джулик, О.С. Дубинчук, Б.Т. Камінського, Я.М. Кміта, І.М. Козловської, Б.І. Костіва, В.К. Сидоренка, Л.В. Сліпчишин, Р.М. Собка, Я.М. Собка, Н.О. Талалуєвої, Т.Д. Якимович та інших.

Питання якості освіти висвітлено у дисертаціях вітчизняних і зарубіжних учених (Ануфрієва О.Л., Даниленко Л.І., В.П. Панасюк, І.П. Підласий, Л.М. Петренко, В.П. Стельмашенко та інші), монографіях (В.А. Кальней, Н.М. Островерхова, С.Є. Шишов), наукових публікаціях (В.О. Головінова, В.П. Головінов, Н.В. Житник, О.І. Ляшенко, О.Я. Савченко, А.І. Севрук, А.І. Субетто та ін.). Наукові підходи до інформаційного забезпечення управління організаціями, в тому числі навчальними закладами, вивчали В.Г. Афанасьєв, Г.Г. Воробйов, В.І. Волович, Н.К. Дніпренко, Л.М. Калініна, Т.І.

Коваль, Л.С. Козачкова, В.В. Лапінський, А.І. Олійник, Т.Б. Поясок, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко, В.В. Тарасенко, Н.Т. Тверезовською, І.Г. Утюж С.Б. Шапіро тощо.

Однак аналітичний огляд наукової літератури з проблем організації діяльності професійно-технічних навчальних закладів з підготовки кваліфікованих робітників, ознайомлення із станом їх розв'язання в педагогічній практиці показав, що питанню структурування інформації в управлінні якістю підготовки кваліфікованих робітників наукових праць небагато. Здебільше висвітлюються окремі аспекти цієї проблеми. Ознайомлення з результатами наукових досліджень, їх аналіз у контексті заявленої проблеми вказує на існування суперечності між високим технологічним рівнем розвитку виробництва, що потребує постійного інформаційного оновлення змісту навчання, та якістю підготовки кваліфікованих робітників. Актуальність заявленої проблеми та об'єктивна потреба педагогічної практики у визначенні наукових підходів до структурування інформації для оновлення змісту навчання кваліфікованих робітників зумовили необхідність цього дослідження. Його *метою* визначено теоретичне обґрунтування дидактичних принципів структурування навчальної інформації.

У своєму дослідженні ми виходили з того, що інформація (франц. information < inform надаю форму, створюю уявлення про щось, зображаю) – це: 1) відомості про які-небудь події, ситуацію, чийсь діяльність тощо; 2) повідомлення про що-небудь; 3) сукупність знань про навколишній світ [10, с. 314]. Аналіз цього поняття здійснено на сторінках Вільної енциклопедії Вікіпедія (<http://uk.wikipedia.org/wiki/>). Саме третя позиція цього концепту покладена в основу визначення змісту навчання як структури, змісту і обсягу навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття професійної освіти і певної кваліфікації. [3]. Таким чином, зміст навчальної дисципліни складає навчальна інформація, до складу якої входить науково-технічна інформація (сукупність документованих або публічно оголошуваних відомостей про вітчизняні та зарубіжні досягнення науки, техніки і виробництва, одержані в ході науково-дослідної, дослідно-конструкторської, проектно-технологічної, виробничої та

громадської діяльності), інформація довідково-енциклопедичного характеру (систематизовані, документовані або публічно оголошені відомості про суспільство, державне життя та навколишнє середовище), статистична інформація (офіційно документована державна інформація, що дає кількісну характеристику подій та явищ, які відбуваються в економіці, соціальній, культурній та інших сферах життя України) тощо [7, с.153-154]. Тобто, зміст навчання за суттю є соціальною інформацією – «матеріалізоване відображення суспільством як самої соціальної форми руху матерії, так і всіх інших форм її руху в тій мірі, в якій вони використовуються суспільством, залучені в суспільне життя» [2, с.28]. Це підтверджено результатами дослідження науковців, на основі яких доведено, що поняття соціальної інформації співпадає за своєю суттю із поняттям матеріалізованого і узагальненого знання. Соціальна інформація є тією частиною знань, яка будучи зафіксованою на матеріальних носіях і виражена знаковою системою, включається в комунікативний, міжсуб'єктний процес. Її сприйняття змінює рівень знань людей і сприяє перетворенню та використанню в різних сферах діяльності. Навчальна інформація має свій склад, структура якого здійснюється за такими принципами: випереджувальний характер професійної підготовки; неперервність; фундаменталізація; науковість; систематичність й послідовність; доступність й посиленість; інтеграція професійної освіти, науки і виробництва; диверсифікація; регіоналізація професійної освіти; поєднання загальноосвітньої і професійної підготовки; стандартизація; наступність; єдність професійного навчання і виховання; гуманітаризація й гуманізація; екологізація; варіативність, індивідуалізація і диференціація.

Серед пріоритетних напрямів розвитку професійної освіти і навчання – її інтелектуалізація, впровадження в навчально-виробничий процес науково-технічних досягнень та новітніх технологій, особистісно орієнтованого підходу у професійному навчанні і вихованні; вдосконалення інформаційного, науково-методичного забезпечення та інші [4].

Нині модернізація професійної освіти спрямовується на створення необхідних умов для інноваційного розвитку

професійної освіти і навчання різних категорій населення, забезпечення якісної професійної підготовки кваліфікованих робітників для галузей економіки, малого і середнього підприємництва з урахуванням потреб ринку праці. Зростання вимог до якості професійного навчання кваліфікованих робітничих кадрів потребує систематичного оновлення його змісту та методики навчання, враховування не лише стану сучасного виробництва, а й перспективи його розвитку в майбутньому. Цим і зумовлена модифікація і модернізація цілої низки загальнодидактичних принципів відбору і структурування інформаційної основи змісту навчання з усіх навчальних дисциплін, зокрема з матеріалознавства машинобудування.

Фундаментом професійної підготовки кваліфікованих робітників цієї виробничої сфери, незаперечно, є глибокі знання з дисциплін природничо-математичного циклу, з якими інтегрує зміст матеріалознавства. Цикл гуманітарних дисциплін, що входять до навчального плану підготовки майбутніх машинобудівників, є підмурком для формування в учнів світогляду та уяви про закономірності розвитку оточуючого середовища, соціально-економічного клімату в країні. Таке світосприйняття значно спростить перебіг адаптаційних процесів у молодого робітника при входженні на ринок праці.

Відтак, можна впевнено стверджувати, що педагог сучасного ПТНЗ має володіти не тільки знаннями з навчальної дисципліни, що викладає. Йому належить опанувати певну суму психолого-педагогічних знань і знань про те, як їх використовувати у власній практичній діяльності. Дане питання сьогодні перебуває у центрі уваги вітчизняних і зарубіжних вчених та керівників професійно-технічних навчальних закладів. Так, російські дослідники теорії навчання у професійній школі В. Попков та А. Коржуєв, вивчають дидактичні категорії, положення й закономірності структурування змісту навчання з фундаментальних наук. Дидактичні принципи відбору і структурування змісту дисциплін екологічного блоку у процесі підготовки майбутнього інженера вивчає Т. Ніколаєва. Особливу роль у вивченні навчальних дисциплін вітчизняний вчений В.І. Бондар відводить підручнику, інформаційна і дидактична організація якого повинні слугувати ефективній

побудові навчального процесу з усіх предметів. І.В. Малафійк визначає зміст освіти на основі суперпозиції (накладання) інтересів суспільства та інтересів особистості. Вивченню дидактичних засад розробки навчально-методичного комплексу з курсу хімії основної школи присвятила кандидатську дисертацію М.-В. Савчин. Дидактичні принципи відбору та структурування змісту навчання з різних навчальних дисциплін у системі професійної освіти досліджували Н. В. Апатова, О. Н. Гончарова, Л. Я. Зорина, Н. С. Пуришева, С. А. Солдатова та інші вчені сучасності.

Безперечно, на організації навчально-виховного процесу в професійно-технічних навчальних закладах «відбиваються» сучасні тенденції модернізації системи національної освіти. Тому все частіше до розробки активізуючих форм навчальної діяльності, спеціальних форм організації пізнавальної діяльності учнів, які б сприяли закріпленню і міцному засвоєнню знань, систем підтримки слабовстигаючих, тренінгів звертаються не тільки вчителі, а й майстри виробничого навчання. В минуле відходить думка, що майстру виробничого навчання не обов'язково володіти теорією виховання і навчання, адже учні ПТНЗ мають слухати і так фахівця, висококваліфікованого і досвідченого працівника, майстра своєї справи – буде спрацьовувати авторитет. Сьогодні активно поширюється практика підготовки інженерів-педагогів в українських ВНЗ. Само собою зрозуміло, що підвищення якості підготовки робітничих кадрів безпосередньо пов'язане з проблемою підготовки і становлення педагогічного професіоналізму педагогічного складу ПТНЗ. Тому роль особистісного компоненту викладача в сучасній професійній школі значно зростає. В умовах стрімкого розвитку технологій виникла необхідність запровадження сучасних підходів до професіоналізму педагога в різних освітніх системах. Передусім зазначимо, що і викладач, і майстер повинні здійснювати підготовку спеціалістів у «випереджальному режимі». Така вимога часу – навчання в системі професійної освіти як за своїм змістом, так і процесуально має випереджати розвиток виробництва.

Навчальний предмет „Матеріалознавство” за класифікацією, наведеною І. Малафійком, належить до групи технічних наук, що вивчають «штучно створені людиною технічні системи, які є знаряддями праці людини і водночас наслідком цієї праці» [5, 207]. Будь-який навчальний предмет він розглядає як засіб розкриття змісту освіти, а точніше засіб його реалізації, що включає в себе два види знань: основних, змістових і допоміжних, процесуальних, технологічних. Саме основні, змістові і допоміжні знання складають інформаційну основу навчальної дисципліни. Так, змістові знання відображають у навчальному предметі основи наук, що означає знання основ сучасних фундаментальних теорій, а також деякий комплекс знань, що відображають факти, закони, які ще не оформлені в науці в теорію. Мінімальний зміст основ сучасних фундаментальних теорій має бути таким, на його думку, щоб у змісті основ наук було відображено цілісну структуру теорії. Вибір елементів знань, які не ввійшли в теорію і включення їх у зміст основ наук обумовлений цілями навчання та інтересами науки. Допоміжними, процесуальними, технологічними знаннями, які входять у навчальний предмет як невід’ємна, органічна його складова вважаються логічні, методологічні, філософські, історико-наукові, міжпредметні та оцінні знання. Вони є засобом засвоєння основ наук, розвитку і виховання учнів і потрібні насамперед для певної діяльності – діяльності засвоєння конкретного змісту (інформації) [5, с. 208].

Перехід до багаторівневої професійної освіти вимагає створення необхідних педагогічних умов для продовження навчання випускників ПТНЗ на вищих ступенях. Йдеться про розробку стандартів професійної освіти з урахуванням світового досвіду, оновлення змісту професійного навчання, посилення уваги до навчально-методичного забезпечення, створення підручників нового покоління. Впровадження інформаційних технологій і телекомунікацій, побудова навчально-виховного процесу на основі особистісно орієнтованого і діяльнісного підходів, перехід до компетентнісної підготовки фахівців для різних галузей виробництва (у т.ч. машинобудування) визначають специфіку реалізації загальнодидактичних принципів у професійній освіті. Вона характеризується

системою положень, які виконують роль принципів, вимог і критеріїв.

Їх урахування, на думку В.А.Попкова та А.В. Коржуєва, дозволить певним чином структурувати навчальний матеріал (інформацію). Ця система складається із компонентів: джерела (соціальний досвід – предметні наукові знання, додаткові знання, способи діяльності; знання про процес навчання; знання про закономірності засвоєння); чинники (цілі навчання, пізнавальні можливості учнів, здібності інтереси); принципи (загальні принципи формування змісту освіти, дидактичні та частковометодичні принципи); загальнодидактичні та частковометодичні критерії. Таким чином, у систему структурування інформації, що складає зміст освіти, окрім дидактичних принципів вчені включають джерела, чинники та критерії.

З огляду на предмет нашого дослідження та в зв'язку із змінами в сучасній професійній освіті та навчанні, ми вважали за доцільне більш детально розглянути той компонент даної системи, який включає загальні принципи формування інформаційної основи змісту освіти. Нашу увагу привернули спеціальні пояснення загальних принципів формування змісту освіти, які дають В.Попков та А.Коржуєв. На їхню думку, *принцип відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку* полягає в тому, що в зміст освіти необхідно включати не тільки знання, але й фрагменти, які забезпечують відображення досвіду творчої діяльності людства та досвіду особистісного ставлення до системи вироблених людством цінностей. *Принцип єдності змістової і процесуальної сторін навчання* заключається в тому, що предметний зміст має бути поєднаним із способами засвоєння цього змісту. *Принципу структурної єдності змісту освіти* треба дотримуватися на різних його рівнях [6, 32-33]. До цих принципів науковці додають загальнодидактичні принципи і визначають специфіку їх прояву в системі вищої професійної освіти. Ми вважали за необхідне відобразити вище зазначені принципи у таблиці 1.

Таблиця 1

Загальнодидактичні принципи відбору та структурування змісту освіти (за В.Попковим та А. Коржусьвим)

Загальнодидактичні принципи	Специфіка прояву загальнодидактичних принципів
Науковість	Відповідність навчального матеріалу рівню сучасної науки. Відображення загальних методів наукового пізнання. Відображення закономірностей наукового пізнання.
Систематичність і послідовність	Відображення змістовно-логічних зв'язків з урахуванням пізнавальних можливостей учнів, попередньої підготовки, змісту інших дисциплін.
Міжпредметні зв'язки	Узгоджене вивчення теорій, законів, понять, загальних для поріднених предметів, загальнонаукових методів пізнання і методологічних принципів, формування загальних видів діяльності і систем відношень.
Зв'язок теорії та практики навчання з життям	Внесення до змісту певних видів діяльності, а також матеріалу прикладного характеру, зв'язаного з спостереженням і поясненням явищ природи і явищ, що відбуваються в тій чи іншій галузі людської діяльності.
Політехнізм і професійна спрямованість	Відповідність прикладного матеріалу важливішим напрямом науково-технічного прогресу, найбільш розповсюдженим технічним устроєм. Поєднання прикладного матеріалу із змістом теоретичного матеріалу. Спрямованість прикладного матеріалу на формування політехнічних знань, умінь учнів, їхній творчий розвиток. Введення у навчальні курси професійно значущого матеріалу і професійно значущих умінь.
Наочність	Включення діяльності, пов'язаної з моделюванням, ідеалізацією, мислинським експериментуванням.
Доступність	Відповідність об'єму і складності навчального матеріалу реальним можливостям учнів у зоні його найближчого розвитку.
Диференційований та індивідуальний підходи (диференціація та індивідуалізація)	Облік у змісті здібностей, інтересів і професійних намірів учнів
Створення позитивного ставлення до навчання	Новизна матеріалу; використання відомостей із історії науки і техніки; використання наукових знань у житті, їх життєва значущість; включення матеріалу про новітні досягнення і відкриття в навчальні курси.

Розглянемо більш детально принцип науковості в інтерпретації учених-дидактів вищої професійної школи. Розкриваючи зміст цього принципу відносно до середньої освіти, вони зазначають, що його суттю є відповідність навчальних знань науковим і ознайомлення учнів з методами наукового пізнання. На практиці у цій структурі перевага, як правило, надається першому компоненту, а другий «залишається за «кадром».

На думку науковців, це є одним із суттєвих недоліків системи шкільного навчання. Вони дійшли висновку, що під науковістю необхідно розуміти «*якісну характеристику* (курсив – авт.) змісту освіти, яка припускає відповідність освіти рівню сучасної науки, створення в учнів вірних уявлень про загальні методи наукового пізнання та ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання» [6, с. 35].

Звідси випливає, що науковість змісту освіти містить три ознаки: відповідність освіти рівню сучасної науки; створення в учнів вірних уявлень про загальні методи наукового пізнання; ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання. Оскільки ж зміст освіти складає соціальна інформація, то цілком логічно буде припустити, що їй мають бути також притаманні зазначені вище ознаки. Дослідники вважають, що ці ознаки можна прийняти за *критерії* відповідності змісту освіти наведеному принципу і вимагати включення в навчальний матеріал наступної інформації: власно предметних знань; знань про методи наукового пізнання; історико-наукових знань, які ілюструють як та чи інша галузь людських знань розвивалась у минулому, а також відповідних способів пізнавальної діяльності учнів.

Проте відносно другої ознаки можуть виникнути заперечення з огляду на рівень загальноосвітньої підготовки учнів ПТНЗ, але дана проблема очікує на розв'язання і набуває своєї актуальності у зв'язку із постійним введенням новітніх технологій на виробництві. Думається, що учні професійно-технічної школи мають володіти не тільки знаннями, за допомогою яких можна здобувати нові знання протягом усього професійного життя, а й опанувати уміннями дослідницької, інформаційно-аналітичної діяльності, що дозволить їм у

майбутньому швидко орієнтуватися у нових технологіях, весь час підвищувати свою кваліфікацію, тобто йти в ногу з часом. Тому методи наукового пізнання мають органічно вплітатися в зміст освіти, включатися в навчальну діяльність як на уроці, так і під час виробничої практики.

Розкриваючи суть першої ознаки наведеного принципу (власно предметні знання), вчені мають на увазі відображення у змісті освіти якнайбільшого числа тих фундаментальних наукових досягнень, без яких не можливе функціонування сучасного фахівця і які, вочевидь, не зміняться у ході розвитку науки. Є зрозумілим, що у зміст освіти мають бути включені відкриті у минулому наукові істини, у той же час ті чи інші фрагменти сучасного навчального матеріалу визначаються широким комплексом чинників: рівень розвитку мислення і рівень знань учнів на момент вивчення певного навчального матеріалу; ступень впевненості наукового загалу в істинності конкретних знань; місце відповідного цьому матеріалу фрагменту в системі наукового знання тощо [6, с. 37].

Разом з тим, науковці зауважують, що при вивченні фізики, математики, хімії та низки інших навчальних предметів сучасний матеріал потребує «якісно іншого рівня знань» і тому може використовуватися як інформація, посилання, повідомлення основних результатів. Але як об'єкт вивчення, сучасний матеріал використовуватися не може. Здається ці рекомендації можуть бути віднесені і до спеціальних дисциплін, зокрема, матеріалознавства.

На переконання науковців (В. Попков та А. Коржуєв), основоположним принципом науковості має бути ствердження того, що при визначенні змісту навчального предмету і методів його вивчення необхідно формувати знання про загальнонаукові методи пізнання у конкретному прояві і про методи, специфічні для того чи іншого етапу розвитку науки, про яку йдеться. У такому разі треба зазначати наскільки продовжують користуватися даним методом у науковому середовищі на сучасному етапі. Тоді для організації пізнавальної діяльності учнів варто використовувати такі способи, які в тій чи іншій мірі відповідають логіці наукового пізнання, запропоновану вченими: на першому етапі наводяться емпіричні факти, які не

відповідають сучасним уявленням; на другому етапі – ці факти інтерпретують, висувають гіпотези; на третьому етапі відбувається теоретична та експериментальна перевірка гіпотез, що дозволяє включити висунуті гіпотези у систему наукового знання та відмовитися від не підтверджених гіпотез або скорегувати їх. Таким чином до наукового пошуку долучаються учні, розвивається їхня уява і творчість. Головне не відмовлятися ні від яких ідей, навіть самих абсурдних.

На необхідність формування знання про загальнонаукові методи пізнання вказує також Є. Рибалко. Він порівняв характеристики дидактичних принципів традиційного та дистанційного навчання і зазначив, що «розташування принципів навчання в логіці розвитку компонентів цілісного циклу процесу робить їх перелік не тільки чітко послідовним, але й відносно цілісним» [9]. Це дозволило вченому більш детально охарактеризувати кожний окремо принцип в залежності від його розвитку в дистанційній освіті.

Так, *принцип науковості* навчання, який ґрунтується на закономірний зв'язок між змістом науки та навчального предмету, на думку дослідника, передбачає розвиток в учнів умінь і навичок наукового пошуку. Його реалізація вимагає від учнів професійної школи знань методів наукового пізнання. Тобто, цей висновок Є.Рибалка збігається з думкою інших учених (В. Попков, А. Коржуєв). Методи наукового пізнання можуть бути засвоєні в процесі застосування елементів проблемності дослідницьких лабораторних і практичних робіт, навчання умінню спостерігати явища, фіксувати й аналізувати результати цих спостережень, уміння вести наукові дискусії, дебати, доводити власну точку зору, раціонально використовувати наукову літературу тощо. Аналогічної думки дотримуються Н. Апатова, О. Гончарова, С. Солдатова. Вони зазначають, що *принцип науковості* визначає зміст початкової дисципліни і потребує включення в нього не тільки традиційних наукових знань, але й найбільш фундаментальних положень сучасної науки, а також питань її розвитку. На їхню думку, «способи засвоєння навчального матеріалу мають бути адекватні сучасним науковим способам пізнання» [1], який використовується при викладанні інформаційного складу

навчального матеріалу, його структуруванні, виокремленні основних понять і зв'язків між ними. Оскільки предметом їхнього дослідження визначено дидактичні аспекти комп'ютерного навчання, то вони звертають увагу на системний підхід, як один із методів сучасного наукового пізнання. Саме він застосовується як основа для розробки змісту комп'ютерної навчальної програми. Види навчальної діяльності щодо засвоєння інформаційної складової змісту при комп'ютерному навчанні також відображають основні моменти наукового пізнання: зміст навчальної дисципліни структурований у відповідній системі; у самому змісті при структуруванні виокремлено різні рівні складності навчального матеріалу, який належить засвоїти учням тощо. Це дозволяє включати окрім обов'язкового для засвоєння мінімуму рівня знань, більш широкі поняття даного навчального предмета, що «по-перше, розширює світогляд учня, робить його знання більш фундаментальними, по-друге, зв'язує ці поняття з іншими предметами, вивчаючи їх у взаємозв'язку і формуючи тим самим більш повну і наукову картину світу» [1].

Використання комп'ютерних і медіатехнологій, електронних підручників у навчально-виховному процесі сприятиме використанню експертних систем у будь-якому навчальному закладі, укомплектованому комп'ютерами, методичного і наукового досвіду експертів вищої кваліфікації, дозволить вивести навчання на новий якісний виток. Таким чином, на їхню думку, науковість змісту забезпечуватиметься самою інформаційною технологією навчання. У принципі науковості закладені певні вимоги. І.В. Малафійк звертає увагу передусім на те, що до інформаційного змісту освіти і навчання повинні входити тільки наукові знання, тобто знання за своєю формою, суттю і змістом має бути «таким, яким його відкрила наука, а практика перевірила і підтвердила, що знайшло своє застосування в природі, житті техніці, в економіці і політиці» [5, с. 93]. Оскільки шлях розвитку науки не завжди простий і прямолінійний, то урахування співвідношення історичного й логічного у змісті та процесі навчання є необхідною педагогічною умовою і водночас є іншою умовою принципу науковості. Суть ще однієї вимоги науковості, з точки зору

науковця, виражається у певному обмеженні кожного елементу дидактичної системи. Наприклад, щодо вчителя вимога науковості полягає у необхідності володіння ним психолого-педагогічним знаннями і вміннями (достовірні і об'єктивні знання задатків учня, його здібностей, наявного рівня розумового розвитку і фонду фактологічних знань).

У своїх працях вітчизняний дослідник-дидакт зазначає, що вибір змісту, форм і методів навчання не можна опосередковувати лише рівнем розумового розвитку учня (включати в навчальні програми лише той матеріал, до якого в учнів сформовані відповідні психічні функції, що закріплює наявний рівень розумового розвитку і не розвиває учня). Необхідно враховувати його зони актуального і ближнього розвитку. Зона актуального розвитку визначається тим змістом, який учень спроможний засвоїти самостійно, без допомоги вчителя. Зона ближнього розвитку визначається тим матеріалом, для засвоєння якого учню потрібна незначна допомога вчителя. Отже, навчання, яке перебуває у зоні ближнього розвитку, логічно поєднується з принципом науковості. Розкриваючи суть і зміст принципів науковості і доступності навчання, він простежив, що «в основі виникнення проблем навчання лежить суперечність між зростаючою культурною спадщиною, а також накопиченим суспільством фондом знань і обмеженими можливостями їх безпосередньої, власне емпіричної передачі» [5, с. 93]. На розв'язання даної суперечності спрямовані безпосередні зусилля науковців і практиків протягом усієї історії розвитку дидактики.

Зрозуміло, що метою пізнання світу є перетворення його відповідно до потреб людини. Саме на цьому положенні, як одному з основних у виборі змісту навчання та форм і методів його організації, наголошує І.В. Малафійк. Рушієм наукового прогресу завжди був і є розвиток продуктивних сил, тому доцільно показати учням «як народжувалися і розвивалися науки в силу практичних потреб людини» [5, с. 114]. У цьому сенсі слід замітити, що при вивченні матеріалознавства розкривається можливість продемонструвати такий стан розвитку науки, коли «теоретична думка у своєму розвитку випереджає практику». У зв'язку з цим необхідно звернутися до

наукових досягнень у даній галузі, до новітніх технологій виготовлення матеріалів у сучасному виробництві. Треба запропонувати учням самостійно підготувати повідомлення під рубрикою «Майбутнє у машинобудівництві», з якої можна починати кожний урок, урізноманітнюючи інформацію відповідно до теми, що виноситься для вивчення. З методичної точки зору така інформація може слугувати засобом актуалізації знань, виноситься як проблема на розгляд учнівського колективу, пробуджувати його до наукового пошуку. Більш сприятливого ґрунту для формування в учнів пізнавального інтересу до вивчення навчальної дисципліни, ціннісних орієнтацій на вивчення предмету і підвищення результатів важко знайти. Застосування фактичного матеріалу, яскравих прикладів у процесі вивчення навчальної дисципліни є запорукою і необхідною умовою підвищення ефективності засвоєння знань і умінь учнів. Можливість доторкнутися до того, з чим ознайомилися на уроці, в дійсності безпосередньо на виробництві у період практики, набути певних навичок у високотехнологічних процесах дозволить сформувати у майбутніх працівників позитивну мотивацію на високопродуктивну працю, удосконалення професійної майстерності, підвищити самооцінку і відчутти власну значущість у суспільстві. В цьому і полягає суть принципу зв'язку навчання з практикою.

Отже, ті творчі пошуки під час теоретичних занять, що здійснюють учні у дослідницьких лабораторіях, здобуваючи професію, проходять випробування і перевірку під час виробничого навчання. Таким чином, реалізація принципу науковості сприяє розвитку пізнавальної активності учнів, їхніх творчих здібностей, вчить спостерігати за певними явищами у виробничому процесі, використовувати набуті знання в практичній діяльності, створює умови для подальшого пошуку знань з даної дисципліни. Застосування інформаційних технологій навчання посилює науковість змісту навчання.

Принцип науковості навчання у професійній школі все тісніше змикається із *принципом фундаменталізації* освіти. Тому наступним кроком у нашому дослідженні буде порівняльний аналіз різних підходів до визначення суті

названого принципу. Так, звертаючись до праць В. Попкова та А. Коржусьва, ми дійшли думки, що суть фундаменталізації освіти треба розуміти як поглиблену загальнотеоретичну, загальноосвітню і загальнопрофесійну підготовку тих, хто навчається, та розширення профілю їхньої підготовки.

Науковці застерігають викладачів від спрощеного розуміння принципу фундаменталізації – «вивчи основи, а використати їх завжди зможеш сам». Оскільки знати ще не означає вміти. Вони вказують на необхідність «диференційованої фундаменталізації», що означає, з їхньої точки зору, орієнтацію перш за все на глибокий зв'язок змісту профільних курсів старшого ступеню навчання з фундаментальним блоком молодшого ступеня [8, с. 40].

Особливу увагу вони приділяють вивченню майбутніми фахівцями технічних і природничонаукових спеціальностей циклу гуманітарних дисциплін як найважливішої складової фундаменталізації професійної освіти. Приділивши значну увагу вивченню стану дослідження даної проблеми в сучасній педагогічній науці, вони звертають увагу на її актуальність, яка обумовлена великим гуманітарним потенціалом природничонаукового знання. Складність проблеми конструювання елементів природничонаукової освіти у професійній школі вказує на необхідність її подальшого глибокого вивчення. Сьогодні лише деякі загальні позиції мають певну ясність. Це: необхідність створення інтегрованих конструктів типу «природознавство», а не поділ на традиційні фізику, хімію, математику, біологію тощо; велике світоглядне і методологічне начало, введення в навчальний процес елементів історії наукового знання у логіці боротьби ідей і таке ін. [8, с. 41].

Аналогічної точки зору відносно даного питання дотримуються О.Голубєва, В.Кагерманьян, А.Савельєв, А.Суханов. З метою дати «обґрунтовані аргументи pro і contra» вчені розпочали спеціальне дослідження проблеми формування теоретичної платформи оновлення змісту загальної природничонаукової освіти. Їхні наукові праці привернули нашу увагу у зв'язку з тим, що природничі науки по суті є підґрунтям для розвитку матеріалознавства, що обрано нами як приклад для

вивчення принципів структурування інформації в управлінні якістю підготовки кваліфікованих робітників.

Аналіз існуючих програм і підручників дозволив їм дійти висновку, що реформування інформаційної основи змісту навчання з науковоприродничих дисциплін відбувалася, як правило, за рахунок механічного доповнення нового матеріалу без оцінки й урахування його впливу на усвідомлення фізичної картини світу в цілому. У результаті чого структура і зміст як навчального предмету, так і підручника не отримали нових якісних змін, які б відповідали сучасним вимогам. До недоліків структурування змісту навчальної дисципліни вчені відносять і спрощений розгляд процесу фундаменталізації освіти (основна увага приділялася збільшенню об'єму і акцентуванню уваги на професійно значущих знаннях). Вони зазначають, що сучасне розуміння фундаменталізації не можна зводити до встановлення фундаментального ядра навчальної дисципліни. Треба трактувати фундаменталізацію як процес, спрямований на становлення цілісної наукової картини оточуючого світу та інтелектуальний розквіт особистості.

Необхідні для цього знання акумульовані в загальних науковоприродничих областях науки. Проте адекватні їм навчальні дисципліни не є фундаментальними *ex definite*. Навчальні дисципліни стають такими, якщо вони узагальнено та адекватно відтворюють фундаментальні ідеї й уявлення, логіку і структуру відповідних наук з позицій сучасності. На їхню думку, процес фундаменталізації освіти має бути цілісним. Для цього окремі навчальні дисципліни необхідно розглядати не як сукупність традиційних автономних курсів, а як інтегровані в єдині цикли фундаментальних дисциплін, пов'язані загальною метою. Цим положенням слід керуватись, відбираючи необхідну інформацію. У свою чергу окремі цикли повинні поєднуватись між собою шляхом трансдисциплінарних комунікацій і суміжних галузей знань й культури, забезпечуючи цілісність освіти як такої.

Підсумовуючи все сказане, зазначимо, що матеріалознавство, як навчальну дисципліну, що вивчається у ПТНЗ машинобудівельного профілю і як галузь знань, необхідно розглядати як інтегрований курс

науковоприродничих знань. Він поєднує в собі знання з фізики, хімії, математики, екології та ін., що створює педагогічні умови для надання можливості інтелектуального розвитку учнів на основі досягнень вищого рівня освіти в галузі природознавства, опанування стратегій та універсальних методів раціонального пізнання. Отже, уявляється правомірним указувати на його особистісну спрямованість.

Здійснене дослідження сучасного стану загальних науковоприродничих дисциплін дозволило науковцям дійти висновків, що реформування загальної науковоприродничої освіти ще не відповідає в повній мірі сформульованим критеріям. З їхньої точки зору, знадобляться значні і погоджені зусилля викладачів усього циклу зазначених навчальних дисциплін, щоб фундаментальність освіти в цій сфері стала реальністю.

У зв'язку з упровадженням у навчальний процес інформаційно-комунікативних технологій, не можна обійти проблему вивчення принципу фундаменталізації освіти в контексті організації й впровадження дистанційного навчання. Його перетворення у дистанційній освіті, на думку Є.В. Рибалко, отримує більш фундаментальну форму як дидактичний *принцип відповідності фундаментальності освіти пізнавальним потребам тих, хто навчається*. Він зазначає, що освіта може вважатися фундаментальною тільки тоді, коли вона орієнтована на виявлення глибинних сутнісних підвалин і зв'язків між «різними процесорами оточуючого світу», проте даний принцип висуває й певні критерії до психологічних потреб самого учня. Серед них такі: висока мотиваційна потреба учня; спрямованість особистості на досягнення мети; достатньо висока здатність до комунікації; прагнення до саморозвитку і самокорекції; відповідність зовнішнього освітнього продукту учня його внутрішнім особистісним потребам [9].

Даний принцип закладено у розробку електронного підручника з матеріалознавства. Він припускає, що учень має виконати з конкретної теми певну кількість творчих робіт. Реалізація даного принципу у дистанційному навчанні, при використанні комп'ютерних технологій суттєво відрізняє його від традиційного, спрямованого лише на засвоєння певного

об'єму змісту освіти. Існуюча система освіти в якості освітніх стандартів припускає діагностику результатів навчання, проте не припускає діагностування змін в продукції тих, хто навчається. Відомо, що продуктом навчальної діяльності є сама особистість, оскільки відбуваються зміни безпосередньо в її структурі. Такий підхід (орієнтація на конкретний завчасно відомий і не залежний від індивідуальності учня результат), на думку дослідника, приводить до зниження пізнавального рівня. Результатом цього є використання чужих рефератів, списування, що, в свою чергу, являється показником недосконалості контролю традиційної системи освіти. В ній по суті перевіряється не власний продукт навчальної діяльності, а відчужена від учня діяльність, не його власні зміни.

При вивченні матеріалознавства слід урахувати, що з принципами науковості і фундаменталізації тісно пов'язаний інший принцип – *принцип системності*. Вивчаючи його, В. Попков та А. Коржуєв звернулись до праць Н.С. Пуришевої, в яких зроблено висновок, що принцип системності – це така якість знань, котра характеризує наявність у свідомості учнів структурних зв'язків, адекватних зв'язкам між знаннями всередині наукової теорії. У науковому доробку Л.Я. Зориної вони звернули увагу на необхідність введення в зміст освіти з основ наук ще й спеціальних методологічних знань. Система методологічних знань складається з *трьох груп*: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання.

В учнів доцільно формувати уявлення про структуру таких видів знань: *про теорію, закон, поняття, науковий факт, експеримент, прикладні знання*. У відповідності з вимогами знайомства з методами наукового пізнання у зміст навчання треба включати *методи емпіричного пізнання* (спостереження, експеримент) і *методи теоретичного пізнання* (ідеалізація, моделювання, аналогія, мислинневий експеримент). На думку вчених-дидактів, положення, що входять до змісту освіти з кожного питання, мають бути такими, щоб задовольнити стан знань з методології науки. Водночас вони повинні бути достатніми для створення в учнів цілісного уявлення з даного питання, що забезпечить керівництво у процесі навчання. Отже

принцип системності також передбачає опанування учнями методів наукового пізнання.

Одним із аспектів реалізації принципу системності навчання у професійній школі є розповсюджена операція, яку називають інтерпретацією. Йдеться про тлумачення «змісту, суті тієї чи іншої інформації про явища, які спостерігаються або описуються, узагальнення фактів, малюнків, графіків, формул, таблиць, визначень понять, законів і часткових закономірностей, їх наслідків тощо» [8, с. 47]. Здатність до інтерпретації вважається головним свідоцтвом розуміння і свідомого засвоєння навчального матеріалу. Для цього потрібна спеціальна система питань, завдань, вправ на інтерпретацію незалежно від профілю навчального закладу, в якому викладається дана навчальна дисципліна. При цьому акцент повинен робитися на змісті цих завдань і вправ, які припускають ті форми інтерпретування, які є найбільш адекватними аналогами майбутньої професійної діяльності випускника. У даному разі інтерпретація може відноситися до непрофесійних елементів процесуального компоненту освіти. Використання електронного підручника з матеріалознавства створює належні умови для інтерпретації, а отже і для успішного розуміння і засвоєння змісту навчальної дисципліни.

До непрофесійних, а отже, загальнозначущих аспектів інтерпретування, які необхідно ілюструвати учням при вивченні природничих наук, науковці відносять найважливіші особливості, пов'язані з пошуковою діяльністю, які здійснюють суб'єкти наукового дослідження. Таким чином, інтерпретування актуальне при вивченні матеріалознавства, що позитивно позначається на розвитку психічних процесів учнів (уяви, пам'яті, уваги), а отже і засвоєнні навчального матеріалу.

В основі вимог до структурування змісту навчання, до організації навчально-виховного процесу та його суб'єктів, які втілює в собі принцип системності, на думку І. Малафіка, лежить поняття системи, зокрема, її функціонально-морфологічної будови. Він вважає, що одна з вимог полягає у тому, що зміст навчального матеріалу має бути організований в систему ієрархічної будови, представляючи відповідні системи знань.

Аналіз даного питання дав йому змогу виділити три рівні ієрархії побудови системи змісту навчання:

I – система знань предметного рівня ієрархії (рівень навчального предмета – найвищий рівень),

II – система знань середнього (базового) рівня (рівень явища чи художнього твору, хімічного елемента, географічного регіону тощо);

III – система знань понятійного рівня ієрархії (рівень поняття, закону, теорії – нижній рівень). Він звертає увагу на те, що процес навчання треба будувати таким чином, що працюючи з середнім рівнем ієрархії, разом з тим здійснювати переходи до систем знань як нижнього, так і вищого рівнів. Тобто навчання має протікати таким чином, щоб між функціями систем знань усіх рівнів ієрархії весь час «працював зв'язок» (зв'язок між рівнями ієрархії реалізується через зв'язок між функціями цих трьох систем знань) [5, с. 116-118]. Оскільки зміст навчання представлено в підручнику, то ієрархічна будова змісту повинна мати місце в кожному з них.

Отже, трьохрівнева будова змісту підручника (його інформаційної основи), як і змісту навчання, є обов'язковою вимогою для формування системності знань в учнів. Ця вимога є обов'язковою також для навчально-методичних посібників з матеріалознавства для учнів ПТНЗ. Відповідно до цих вимог розроблено електронний підручник.

У процесі навчання необхідно звернути увагу на те, що розгортання змісту навчання (наповнення конкретним змістом кожного із функціонально-морфологічних компонентів системи) повинно здійснюватися у такому порядку: спочатку встановлюється рівень ієрархії системи, потім її функція, вибирається системоутворюючий чинник. На наступному етапі виділяються елементи системи, на основі аналізу зв'язків між цими елементами розробляється структура цієї системи знань. І, на решті, встановлюється і осмислюється системна (емерджентна) властивість цієї системи та оцінюється її вплив на елементи і структуру системи.

Щодо вимог до суб'єктів навчального процесу, то «вони обмежуються тим, що учні, і учитель повинні знати функціонально-морфологічну системну структуру і бути

психологічно готові до її використання» [5, с. 119]. Вчитель, майстер виробничого навчання має усіма можливими засобами розвивати системність мислення учня, тобто всі види навчальних дій (розв'язання задач, вправ, виконання певних операцій тощо) повинні виконуватися під кутом зору системної «призми».

З огляду на те, що в сучасних ПТНЗ у навчальний процес активно впроваджуються інформаційні технології, доцільно розглянути дидактичні аспекти комп'ютерного навчання. Так, Н. Апатова, О. Гончарова, С. Солдатова *принцип систематичності і послідовності* організації навчального матеріалу пов'язують із системою дій учня щодо його засвоєння. Вони пояснюють такий підхід тим, що комп'ютерне навчання характеризується послідовністю дій, частина яких притаманна навчанню у будь-яких формах, а частина – тільки комп'ютерному (сприйняття інформації тільки з екрана дисплею, робота в знакових моделях, введення відповіді з клавіатури). Тому на початку сеансу комп'ютерного навчання рекомендується зорієнтувати дії учнів, сформулювати мету навчання. Шлях учнів до досягнення визначеної мети буде у кожного різний, проте, незважаючи на це їхні дії будуть систематичні і послідовні. Науковці дали власну інтерпретацію поняття «послідовність» в інформаційних технологіях навчання. Суть його розуміється як черговість подання фрагментів навчаючої програми, побудова і корегування найбільш ефективної послідовності в процесі самостійної роботи учня в інтелектуальних навчальних середовищах. Послідовність надання знань учням залежить від змісту навчального матеріалу (інформації) і може будуватися за індуктивним чи дедуктивним методом. В інформаційних технологіях подання знань забезпечує принцип систематичності.

Характеризуючи *принцип систематичності і послідовності*, Є. Рибалко зазначає, що цей принцип «у традиційному навчанні вимагає, щоб знання, уміння і навички формувалися в системі, у певному порядку, коли кожний новий елемент навчального матеріалу логічно зв'язувався з іншими, наступне спирається на попереднє, готує до засвоєння нового» [9]. Тому що при дотриманні логічних зв'язків навчальний

матеріал запам'ятовується у більшому об'ємі і міцніше. І це є закономірністю, яка дозволяє досягти найкращих результатів у навчанні.

У дистанційному навчанні, вважає вчений, даний принцип доповнює *принцип індивідуальної освітньої траєкторії* особистості. Вчений характеризує його посиленням активності учня у власному процесі навчання. Для чого передбачена система вибору ним на всіх методологічних рівнях навчального процесу як при визначенні власних освітніх цілей на початку вивчення предмету, так і при виборі домінантних напрямів занять, форм і темпів навчання в різних освітніх галузях.

Формуванню пізнавального інтересу до предмету і підвищенню рівня сформованості ціннісних орієнтацій учнів на навчальну діяльність і її результати сприяє реалізація ще одного загальнодидактичного принципу відбору та структурування змісту освіти принципу *міжпредметних зв'язків*. На думку В. Попкова та А. Коржуєва, він виступає як еквівалент міжнаукових зв'язків та їх методологічною основою, є процесом інтеграції і диференціації наукового знання, засвоєння різної інформації. Утворені міжсистемні асоціації, які дозволяють відобразити різні предмети і явища реального світу в їх єдності і протилежності, в їх багатосторонності і протиріччях, складають психологічну основу міжпредметних зв'язків. Принцип міжпредметних зв'язків припускає, що в змісті навчальних дисциплін «повинні знайти відображення ті діалектичні взаємозв'язки, які діють в природі і пізнаються сучасними науками» [8, с. 42]. Теоретичний аналіз наукових праць І. Звереві та В. Максимові дозволив їм дійти висновку, що досвід інтеграції науки повинен віддзеркалюватися в трьох основних компонентах: в системі знань, яка якісно перетворюється під впливом міжпредметних зв'язків; в системі умінь, які набувають специфіку в навчально-пізнавальній діяльності, що реалізує міжпредметні зв'язки; в системі відносин, які формуються навчальним пізнанням у процесі синтезу знань з різних предметів. Реалізація міжпредметних зв'язків припускає узгоджене вивчення теорій, законів, понять, загальних для споріднених предметів, загальнонаукових методологічних принципів і методів наукового пізнання,

формування загальнонавчальних прийомів мислення. Практика викладання матеріалознавства у ПТНЗ підтверджує справедливість зауваження науковців відносно того, що незважаючи на солідні розробки проблеми реалізації міжпредметних зв'язків, більшість дисциплін, які вивчають одні й ті ж явища, розщеплені в свідомості тих, хто навчається, на абсолютно не зв'язані відомості із різних навчальних предметів.

Вони вважають, що при визначенні змісту навчальної дисципліни (її інформаційної основи) необхідно здійснити структурний підхід таким чином: послідовність вивчення матеріалу має відображати поступове його ускладнення, а також принцип єдності об'єкта та методу, що його вивчає, і, звичайно, принцип професійної спрямованості навчання.

Треба зазначити, що *принцип професійної спрямованості навчання* вперше був розроблений в профтехпедагогіці і досі є в ній провідним. Цьому принципу в професійній школі надають особливого значення. Існує низка визначень цього принципу, які відрізняються одне від одного. Оскільки шляхи реалізації цього принципу при вивченні матеріалознавства не розкриті, до вважаємо за необхідне знов звернутися до змісту курсів науково-природничих дисциплін. Мова йтиме про такі складові принципи профспрямованості: введення в зміст навчання професійно значущої інформації на основі аналізу змісту загальнотехнічних і спеціальних дисциплін за умов збереження логіки і цілісності навчального предмету; введення в зміст навчального предмету професійно значущих умінь або видів діяльності [8]. Ці компоненти повинні розглядатися в єдності та взаємозв'язку.

Аналізуючи негативні тенденції в процесі реалізації даного принципу, виявлені В.Попковим та А.Коржуєвим, слід взяти до уваги необхідність формування в учнів умінь виконувати «широкий комплекс розумових операцій, аналоги яких у той чи іншій мірі вони повинні будуть виконувати в своїй майбутній професійній діяльності» [8, с. 46]. Отже, є підстави вважати, що суть професійної спрямованості на першому курсі ПТНЗ полягає у формуванні тих розумових умінь, які відповідають майбутній професійній діяльності учня, реалізації певних операцій і дій не тільки в стандартних, але й нових

умовах. Вони вважають, що успішна реалізація принципу професійної спрямованості можлива за умов уміння учнями: імітувати майбутню професійну діяльність в процесі вивчення певного навчального предмету; аналізувати ролі і ступені впливу факторів і умов на характер перебігу явища, яке досліджується, визначення найбільш значущих й тих, на які можна зневажити; виявляти такі умови, коли значущі при одних обставинах фактори гублять цю значущість або, навпаки, знехтувані спочатку фактори набувають значущості при різних змінах; інтерпретувати експериментальні дані, відображені на графіках, діаграмах, в таблицях, гістограмах та інших засобах наочного уявлення наукового знання [8,с. 46-47]. Теоретичний аналіз дидактичної літератури свідчить, що формування в учнів важливих для майбутньої професії розумових умінь і якостей особистості, з одного боку реалізує їхню підготовку до успішного здійснення в майбутньому професійних функцій, а з іншого – забезпечує засвоєння і закріплення наукових знань певного профілю.

Таким чином, структурування інформації, яка складає зміст навчальних дисциплін у системі професійно-технічної освіти, здійснюється на основі загальнодидактичних принципів (науковість, систематичність и послідовність, міжпредметні зв'язки, зв'язок теорії та практики навчання з життям, політехнізм і професійна спрямованість, наочність, доступність, диференційований та індивідуальний підходи (диференціація та індивідуалізація), створення позитивного ставлення до навчання), які слід використовувати з позицій системного, цілісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходу. Вони мають відповідати дидактичним цілям.

Інформаційну основу навчальних дисциплін складають основні, змістові і допоміжні знання, що вимагає включення в навчальний матеріал наступної інформації: власно предметних знань (відображення у змісті освіти якнайбільшого числа тих фундаментальних наукових досягнень, без яких не можливе функціонування сучасного фахівця і які, вочевидь, не зміняться у ході розвитку науки); знань про методи наукового пізнання, які мають органічно вплітатися в зміст освіти, включатися в навчальну діяльність як на уроці, так і під час виробничої

практики; історико-наукових знань з метою ілюстрації розвитку різних галузей людських знань у минулому, а також формування відповідних способів пізнавальної діяльності учнів; знань, за допомогою яких можна здобувати нові знання протягом усього професійного життя, опанувати уміннями дослідницької, інформаційно-аналітичної діяльності, що дозволить майбутнім кваліфікованим робітникам швидко орієнтуватися у нових технологіях, весь час підвищувати свою кваліфікацію, тобто йти в ногу з часом.

Вибір змісту навчання, форм і методів його організації має відповідати потребам людини і забезпечувати її високу мотивацію і пізнавальний інтерес; спрямованість на досягнення мети; достатньо високу здатність до комунікації; прагнення до саморозвитку і самокорекції; відповідність зовнішнього освітнього продукту його внутрішнім особистісним потребам.

Структурування інформації в управлінні якістю підготовки кваліфікованих робітників потребує врахування ієрархії побудови системи змісту навчання: I – система знань предметного рівня ієрархії (рівень навчального предмета – найвищий рівень), II – система знань середнього (базового) рівня (рівень явища чи художнього твору, хімічного елемента, географічного регіону тощо); III – система знань понятійного рівня ієрархії (рівень поняття, закону, теорії – нижній рівень). Такий підхід забезпечує дієвість зв'язку між функціями систем знань усіх рівнів ієрархії в процесі всього періоду навчання (зв'язок між рівнями ієрархії реалізується через зв'язок між функціями цих трьох систем знань).

У систему структурування інформації, що складає зміст освіти, окрім дидактичних принципів вчені включають джерела, чинники та критерії. Засоби, методи і форми навчання повинні бути адекватні змісту. Завдяки інтегрованій взаємодії цих компонентів може здійснюватися професійна підготовка в змістовому та організаційному аспекті, а також цілісність процесу і результату відповідно до державного стандарту освіти на кожному рівні підготовки кваліфікованого робітника, що сприятиме підвищенню якості професійно-технічної освіти. Навчання як традиційне, так і з використанням сучасних інформаційних технологій, повинне сприяти не тільки

формуванню знань, умінь і навичок учня, а й виступати важливішою умовою формування особистості, світоглядна спрямованість якої проявляється у розумінні й оцінюванні дійсності, в соціальній поведінці, вчинках, а головне – в її діяльності. Сучасні підходи до підготовки кваліфікованих робітників є свідченням того, що не можна говорити про непохитність і неможливість змін їх структури, адже все має розвиватися.

Список джерел

1. Апатова Н. В., Гончарова О. Н., Солдатова С. А. Дидактические аспекты компьютерного обучения // Ученые записки Таврического национального университета. – 2006. - N 3(42). – С. 14-18.

2. Ващекин Н.П., Абрамов Ю.Ф. Информационная деятельность и мировоззрение [монография] / Николай Павлович Ващекин, Юрий Федорович Абрамов. Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1990. 296 с.

3. ВР України, Закон "Про вищу освіту" від 17.01.2002 N 2984-III

4. Кремень В. Освіта: парадигми розвитку, технології // Освітнянські обрії: реалії та перспективи /Зб. наук. праць / Н.Т. Тверезовська та ін. – К.: ІПТО, 2007. - № 1(1). – С. 3-9.

5. Малафік І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 398 с.

6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: “Соврем. слово”, 2005. – 720 с.

7. Петренко Л.М. Система соціальної інформації в управлінні професійно-технічним навчальним закладом / Л.М. Петренко // Комп'ютерно-інтегровані технології: освіта, наука, виробництво. № 4. 2011.

8. Попков В.А., Коржуев А.В. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр “Академия”, 2001. – 136 с.

9. Рыбалко Е.В. Сравнительный анализ дидактических принципов традиционного и дистанционного образования // www.tdukation.rekon.ru

10. Сучасний словник іншомовних слів: Близько 20 тис. слів і словосполучень / Уклали: О.І. Скопенко, Т.В. Цимбалюк. – К.: Довіра, 2006. – 789 с. (Словники України).

РОЗДІЛ 3. РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ПІДВИШЕННІ ЯКОСТІ ОСВІТИ МОЛОДІ

3.1. Технології аналізу уроку як педагогічної системи

3.1.1 Модифікації технології аналізу уроку в теорії і практиці

У процесі дослідження окресленої проблеми з'ясовано, що теоретичну основу технологій аналізу якості уроку як педагогічної системи становлять теорії, концепції, наукові підходи та принципи, які зумовлюють їх модифікації. Окрім того встановлено, що видозміни технологій аналізу уроку залежать і від інших факторів (морфології типових і нетипових уроків, мети спостереження, вибору об'єкта переважного спостереження на уроці та ін.). Їх об'єктивність теоретично обґрунтована нами у концепції аналізу уроку, яка розроблена на засадах системно-диференційованого підходу. У ній розкрито сутність аналізу основних підсистем уроку (організаційної, дидактичної, психологічної, виховної, санітарно-гігієнічної) та діяльнісних підсистем (педагогічна діяльність учителя, навчальна діяльність учнів), компонентів кожного із них як відносно самостійних підсистем.

Серед існуючого в теорії та практиці розмаїття технологій найскладнішою є технологія загального аналізу уроку, яку ми розглядаємо як *цілеспрямований процес оцінювання стану реалізації його сумативних та діяльнісних підсистем, якості навчальних досягнень учнів, елементів їх виховання та розвитку*. Їх складність підтверджується технологіями, розкритими у працях вітчизняних і зарубіжних учених. Так, Т. І. Шамова і Ю. А. Конаржевський рекомендують технологію загального аналізу уроку у вигляді порад керівнику школи, дотримання яких дає можливість оцінити його ефективність – це: чіткість та осмисленість формулювання мети уроку; побудова програми спостереження уроку шляхом декомпозиції мети аналізу; дотримання поставленої мети та програми в ході аналізу; виділення в ході аналізу складових

уроку, етапів чи їх елементів; визначення серед етапів уроку центрального, системоутворювального та тих етапів, які є умовами, необхідними для ефективного здійснення утворювального етапу. При цьому важливими є: характеристика мікроструктури кожного етапу уроку, тобто виконання дидактичного завдання через взаємодію трьох основних складових кожного етапу (зміст навчального матеріалу, методи навчання, способи організації навчальної діяльності учнів); розгляд того, як виконання кожного етапу уроку впливає на досягнення триєдиної мети уроку та його кінцевого результату. Необхідним є з'ясування впливу результатів даного уроку на наступні уроки, його зв'язок з попередніми уроками; розгляд морфології уроку і його кінцевого результату через ракурс поставленої мети відвідування, програми аналізу уроку; формулювання висновків з аналізу уроку; оцінка якості проведеного уроку на основі даних його кінцевого результату; розробка пропозицій учителеві щодо усунення недоліків, виявлених в ході спостереження та аналізу уроку [26, с. 173]. Наведені приклади підтверджують висновок про те, що загальний аналіз уроку є досить складним процесом. Щоб забезпечити його якість, необхідно з кожного із перерахованих вище параметрів одержати достовірну інформацію в процесі спостереження уроку, зафіксувати її в технологічній карті, оцінити за певною шкалою і критеріями, зробити висновки і розробити пропозиції вчителю.

Технологію спостереження та аналізу уроку в цілому (як системи) запропонував М. І. Махмутов. Вона включає такі оцінні параметри: науково-теоретичний рівень уроку; шляхи та засоби, що забезпечують розвиток пізнавальних здібностей учнів; актуалізація раніше набутих учнями знань, зв'язок навчання з життям; організація самостійної роботи учнів; методи та прийоми пізнавальної активності та самостійності учнів; методика отримання зворотної інформації; система обліку та оцінки знань учнів; здійснення на уроці індивідуального підходу до учнів; навчальна діяльність учнів на уроці; обсяг та характер домашнього завдання; структура уроку, її педагогічна доцільність [15, с. 178-179]. Автором висунута ідея варіювання узагальненої схеми аналізу уроку. «Теоретичне узагальнення

досвіду аналізу уроку дає підставу для побудови узагальненої схеми аналізу, яка може варіюватися залежно від того, хто аналізує, з якою метою, який та чий урок», – зазначає автор [15, с. 179].

Педагогічна доцільність модифікації технологій аналізу уроку як цілісної системи підтверджується наявністю їх розмаїття в теорії та практиці. При цьому детермінуючими факторами виступають не лише їх внутрішня першооснова, але й зовнішні чинники впливу. Так, наприклад, Ю. А. Конаржевський розробив технологію аналізу комбінованого уроку як типу, де домінантою виступає його структура [7, с. 202 – 211]. А. А. Окунев розкриває характерні ознаки технології оцінки високопродуктивного, результативного уроку – це: створення і підтримка високого рівня пізнавального інтересу та самостійної розумової активності учнів; економні та доцільні витрати часу уроку; застосування різноманітного арсеналу методів і засобів навчання; формування і тренінг способів розумових дій учнів; вклад у формування і розвиток особистісних якостей учнів, і в першу чергу, самокерованих механізмів особистості, що сприяють навчанню; високий позитивний рівень міжособистісних відношень учителя і учнів; обсяг і міцність одержаних учнями на уроці знань, умінь та навичок. На його думку, технологічна схема аналізу сучасного уроку є досить варіативною і значною мірою зумовлюється нетрадиційною авторською (А. А. Окунева) класифікацією, а саме: уроки, на яких учні навчаються пригадувати матеріал; урок пошуку раціональних рішень; урок перевірки результатів навчання шляхом зіставлення з метою; урок однієї задачі (задоволення учнів від того, що вони думають); урок самостійної роботи, що вимагає творчого підходу; урок самостійної роботи над матеріалом, який не пояснювався вчителем; урок, на якому повертаються до раніше вивченого матеріалу, розглядають знання під новим кутом зору; урок-бенефіс; лабораторні роботи; урок-усна контрольна робота; урок-залік (тематичний і підсумковий) [16].

Теоретичну і практичну значущість мають методичні рекомендації щодо технології аналізу уроку, розроблені В. О. Онищуком. Вони включають такі показники: загальні відомості

про урок, тип і структуру уроку, зміст уроку, методи і прийоми навчання на уроці, поведінка учнів, поведінка вчителя; результати уроку (обсяг і якість знань учнів: усвідомленість, глибина, міцність), висновки і пропозиції [6, с. 332 – 336]. При цьому автор вживає поняття «результативність уроку», яку характеризує обсягом і якістю знань учнів, тобто традиційними з огляду дидактики показниками.

Методологію залежності технології педагогічного аналізу від мети управління розкриває В. І. Бондар. Він наголошує: «Зміст і технологія педагогічного аналізу закономірно залежить від мети управління, що відбиває врахування потреб учителів у нових знаннях» [3, с. 94]. Оригінальне і водночас науково обгрунтоване бачення системного підходу до уроку як певної сукупності мікропроцесів (дидактичних клітин) дозволило автору ідеї розробити орієнтовні приписи алгоритмічного типу системного аналізу уроку. Їх сутність полягає у вичленуванні з уроку всієї сукупності дидактичних клітин; встановленні способів зв'язку (прямого і зворотного) елементів у структурі кожної дидактичної клітинки; аналізі відношення цільового завдання і проміжного результату кожної дидактичної клітинки, а також мети і кінцевого результату уроку. При цьому дидактична клітинка розглядається як сукупність двох процесів: викладання і учіння, які функціонують навколо кожного цільового завдання, що детермінують кількість дидактичних клітинок [3, с. 97]. Запропонована технологія ілюструється автором моделлю системного аналізу уроку будь-якого типу, яка включає: оцінку мети і завдань уроку; знань, умінь і навичок учнів; методів навчання; форм організації навчальної діяльності; проміжних результатів кожної дидактичної клітинки; кінцевого результату уроку [3, с. 100 – 101]. На допомогу практичним працівникам школи автором запропонована технологічна карта педагогічного аналізу, яка включає: мету, об'єкт, зміст, обсяг, інтенсивність, форму впливу [3, с. 170]. Зазначимо, що технологія аналізу уроку за концепцією В. І. Бондаря, яка базується на ідеї дидактичної «клітинки», спрямована переважно на аналіз дидактичної підсистеми уроку. Проте, засобом дидактичної «клітинки» не можна визначити ступінь працездатності та

натомлюваності учнів, темпоритму навчальної праці та інших аспектів і компонентів уроку як педагогічної системи.

О.Я.Савченко надає великого значення не лише аналізу, але й самоаналізу уроку вчителем початкових класів. Самоаналіз автор відносить до обов'язкової складової процедури аналізу уроку. Вона пише: «Після уроку бажано спочатку вислухати вчителя, який висловлює свої міркування щодо реалізації задуму, говорить про те, що було несподіваним, вимагало додаткових пояснень» [21, с. 35]. Автор наголошує на правомірності та педагогічній доцільності поелементного та системного підходів до аналізу уроку, на їх раціональному поєднанні. «Поелементний підхід передбачає розчленування уроку на окремі складові за різними напрямками і оцінювання їх якості відповідно до мети уроку та вимог методики. Системний – розгляд уроку як певної педагогічної цілості, у якій взаємопов'язано розв'язуються психолого-дидактичні й методичні завдання» [21, с. 116].

Теоретичні основи, розроблені О.Я.Савченко, закладено в технологію та критерії аналізу уроку у початковій школі, яка включає такі показники: готовність класу до роботи, визначення в плані уроку теми і мети відповідно до програмних вимог, загальна відповідність фактичного змісту уроку його цілям, організації навчальної діяльності школярів на уроці, режиму навчальної праці на уроці; оцінка структури уроку та якісна характеристика його окремих етапів, мотиваційний мікроклімат уроку, загальна оцінка результативності уроку [21, с. 116 –117]. При цьому наголошується, що найвагоміший показник якості уроку – це такий результат, коли учні безпосередньо в ньому розібралися і в основному засвоїли матеріал.

Досить розгорнуті методичні рекомендації щодо технології аналізу уроку запропоновано Г. І. Горською та Р. Г. Чураковою. Вони охоплюють такі складові: аналіз мети і змісту уроку, аналіз ефективності методів, форм і засобів навчання учнів на уроці, аналіз структури і організації уроку, аналіз технології уроку, аналіз стилю діяльності вчителя на уроці, самоаналіз учителем свого уроку, оцінка результатів уроку відповідно до поставленої мети, висновки щодо результатів навчально-виховної роботи на уроці, пропозиції та рекомендації

вчителів з урахуванням висновків про результативність уроку [5, с. 165 –167]. Автори роблять цілком правомірний висновок про те, що рівень педагогічного аналізу, компетентність керівника школи – це основне. «Творча праця вчителя вимагає не менш творчого підходу до аналізу й оцінки його діяльності, поваги до особистості, характеру, досвіду вчителя, нарешті, до витрачених зусиль на підготовку та проведення уроку» [5, с. 168].

Висвітлені технології аналізу уроку в літературі свідчать про те, що кожна з них охоплює лише один-два його аспекти (переважно – організаційний і дидактичний). Технології, присвячені суто психологічному аналізу уроку, зустрічаються рідше. Наводимо один із прикладів аналізу психологічного аспекту уроку, запропонований С. Хайрулліною, за такими параметрами: психологічна мета уроку (проектування розвитку учнів, врахування в меті уроку психологічного завдання вивчення теми і досягнення результатів, використання окремих способів психологічного впливу, методичних прийомів, які забезпечують розвиток учнів); стиль уроку (визначення змісту і структури відповідно до принципів розвивального навчання, особливості самоорганізації діяльності вчителя); організація пізнавальної діяльності учнів (визначення заходів щодо забезпечення умов продуктивної роботи, мислення та уяви учнів, активізація мислення у процесі формування нових знань і вмінь, закріплення результатів роботи); організація і самоорганізація учнів (ставлення до навчання, рівень їх розумового розвитку, наявність укомплектованих груп учнів за рівнем навченості); врахування вікових особливостей учнів (планування уроку відповідно до індивідуальних і вікових особливостей учнів, проведення уроку з урахуванням наявності сильних і слабких учнів, диференційований підхід до сильних і слабких учнів) [25]. Для оцінки ефективності уроку автор пропонує такі параметри: раціональність структури уроку, реалізація основної дидактичної мети уроку, розвивальний аспект уроку, дотримання основних принципів дидактики, методи навчання, виховний аспект уроку, підготовка вчителя до уроку, робота учнів на уроці, гігієнічні умови уроку [25, с. 12].

Більш науково і ґрунтовно розкрито схему аналізу

одного з основних компонентів психологічного аспекту уроку (розвиток пізнавальних психічних процесів в учнів) Б. С. Волковим, Н. В. Волковою, А. В. Губановим, яка включає:

- готовність до заняття (підготовленість учителя до уроку, класного приміщення і учнів);

- увага учнів на уроці (прийоми організації уваги, організація уваги на кожному етапі уроку, підтримка активної уваги, види виявлення уваги, зосередженість уваги, випадки розсіяності уваги, розподіл уваги, переключення уваги, формування чуттєвого досвіду учнів, формування спостережливості в учнів, помилки у сприйманні учнів);

- сприймання навчального матеріалу (підготовка учнів до сприймання матеріалу уроку, співвідношення образу і слова, їх взаємозв'язок; особливості наочних ілюстрацій, їх застосування; вибірковість сприймання; осмисленість сприймання; формування чуттєвого досвіду учнів; формування спостережливості в учнів; помилки у сприйманні учнів);

- мислення учнів на уроці (застосування відповідних методів на уроці, мотивація розумової діяльності учнів, формування понять, навчання в учбових ситуаціях, навчання в навчальному процесі, використання прийомів активізації мислення учнів; характер питань, що формулює вчитель; ступінь самостійності мислення учнів; виявлення мислительних операцій при викладанні вчителем навчального матеріалу; як учитель навчає прийомів мислительної діяльності, врахування індивідуальних особливостей мислення учнів; мова учнів, характер помилок у мові, ставлення вчителя до мови учнів);

- пам'ять у пізнавальній діяльності учнів (прийоми, які використовує вчитель для свідомого і міцного запам'ятовування навчального матеріалу; навчання учнів методів продуктивного запам'ятовування інформації для роботи в класі й вдома; види пам'яті, що використовуються на уроці; використання цілеспрямованого та довільного запам'ятовування; індивідуальні особливості пам'яті учнів; актуалізація пам'яті учнів);

- поведінка вчителя (зустріч учителя з класом; зовнішній вигляд, одяг, зачіска; манера звертання до учнів, контакт з класом, мова вчителя, організація навчальної роботи,

інструктаж щодо виконання самостійних робіт у класі та вдома, зауваження вчителя);

– організація вчителем зворотного зв'язку (на яких етапах уроку та з приводу чого зворотний зв'язок, мета зворотного зв'язку; оцінка діяльності учнів, її обґрунтованості; як навчати учнів вчитися, як перебудовуються учні на певні дії вчителя, яка система контролю навчальної діяльності учнів);

– поведінка учнів (уважність, активність і працездатність; реакції на успіхи та невдачі товаришів; особливості групової роботи учнів – роль керівника і керованого, причини організації (дезорганізації) учнів на уроці; ставлення учнів до вчителя, його зауважень, вказівок щодо їх навчальної роботи; взаємодія учнів один з одним);

– результати уроку: а) досягнення мети уроку щодо організації навчально-пізнавальної діяльності учнів, наявності інтересу та уваги; розвитку психічних процесів, виявлення емоцій; рівня засвоєння навчального матеріалу та вихованості учнів тощо; б) значення матеріалу для учнів з точки зору пізнавальної, наукової, моральної, естетичної, практичної, соціальної, виховної та особистісно значущої; в) загальні висновки щодо уроку, оцінка, побажання [4].

Перераховані вище показники аналізу розвитку пізнавальних психічних процесів учнів на уроці не викликають заперечення – вони класичні. Однак, бракує оцінної шкали та критеріїв оцінювання якості їх реалізації на уроці, технології спостереження як складової психологічної підсистеми уроку, яка, окрім окресленого компоненту, включає: психологічні засади навчально-пізнавальної діяльності учнів, емоційно-вольові процеси, індивідуально-психологічні особливості особистості [17, с. 138 – 185]. Слід зазначити, що особливою різноманітністю відрізняються технології нетипових уроків, які зумовлюються нестандартними структурою, змістом, технологіями навчального процесу. Для кожного з них технологія аналізу буде своєрідною, відмінною від технології аналізу типових уроків.

Чимало спроб зроблено практичними працівниками системи освіти щодо розробки та вдосконалення технологій спостереження і аналізу уроку. Так, на основі наукових праць

Ю. К. Бабанського, В. О. Онищука, Н. М. Острроверхової, О. Я. Савченко працівниками науково-методичного центру управління освіти Деснянського району у м. Києві розроблено схему спостереження й аналізу уроку (табл. 1). Вона включає основні сумативні підсистеми уроку: зміст, цілі, мотивація учіння, основні типи уроків, нетрадиційні уроки, принципи навчання, методи навчання, методичне забезпечення уроку, характер домашнього завдання, висновки та пропозиції щодо досягнення окреслених цілей уроку (освітньої, розвивальної, виховної). Водночас запропонована технологічна карта позбавляє експертів можливості фіксувати стан реалізації окреслених оцінних параметрів кожного її блоку, робити цифрові, кодові чи словесні позначки, проміжні висновки, зауваження тощо. Наведений приклад технології загального аналізу уроку не вичерпує їх розмаїття. Він доповнюється багаточисельними схемами аналізу занадто вузьких сторін уроку, розроблених практичними керівниками школи та органів управління освітою. Аналіз їх змісту свідчить, що більшість із них недостатньо теоретично обґрунтовані та носять локальний характер.

Чимало схем аналізу уроку присвячено раціональному використанню ТЗН у навчально-виховному процесі. Але ж відомо, що ТЗН – це один із засобів навчання. Тому постановка такої вузької мети спостереження та аналізу уроку, розробка «стандартизованої» схеми його аналізу педагогічно не виправдані. ТЗН та їх використання на уроці слід розглядати лише у комплексі з іншими засобами навчання. А в цьому випадку матимемо справу з компонентним аналізом уроку (складовою дидактичної підсистеми уроку).

Вивчення та аналіз стану розробленості технологій аналізу уроку в науці і практиці свідчать, що вони переважно спрямовані на оцінку однієї-двох його сторін. Практично жодна із них оптимально не охоплює його як педагогічну систему. Розглянуті технології не є уніфікованими (і в цьому немає потреби), що підтверджує теоретичну і практичну об'єктивність їх модифікацій з урахуванням виду аналізу уроку (компонентний, аспектний, загальний), специфіки типів уроку, нетипових уроків, мети відвідування та об'єкта переважного спостереження. У зв'язку з цим ці питання стали предметом нашого теоретичного і експериментального дослідження, в результаті якого розроблено технології компонентного, аспектного та загального аналізів уроку, нестандартних форм організації навчально-виховного процесу [17, с. 7 – 34].

Аналіз уроку як цілісної складної динамічної педагогічної системи значною мірою залежить від підготовки керівника школи до спостереження процесу навчання, озброєння засобами одержання необхідної і достатньої інформації, яка б дозволила зробити об'єктивні висновки щодо його якості та виявити резерви подальшого вдосконалення. Тому для керівника школи важливо відповідним чином підготуватися до відвідування та спостереження уроку. Для цього у процесі дослідження розроблено та впроваджено в практику їх роботи такі методичні рекомендації:

- визначити об'єкт переважного спостереження на уроці (компонент, аспект, урок як цілісна система, педагогічна діяльність учителя, навчальна діяльність учнів, результативність навчання);

- окреслити мету поглибленого вивчення об'єкта переважного спостереження на уроці з урахуванням його специфіки;

- розробити (чи скористатися готовою) технологію спостереження і аналізу уроку залежно від особливостей об'єкта, що поглиблено вивчатиметься;

- попередити вчителя про відвідування його уроків, ознайомити з метою вивчення та аналізу уроку (чи системи уроків);

- уточнити разом з учителем, які уроки і в яких класах

будуть відвідуватися;

- ознайомитися з навчальними програмами, підручниками, навчальними посібниками з предмета, що контролюється: з'ясувати, за яким варіантом навчального плану працює вчитель (планом Міністерства освіти і науки України, авторським, змішаним);

- визначити теми, які будуть вивчатися експертом, з'ясувати їх логіко-структурні, дидактичні та методичні особливості викладання;

- бути обізнаним у питаннях новітніх досягнень теоретико-прикладних досліджень у галузі психології та педагогіки, змісту навчального предмета, який перевіряється;

- ознайомитися з передовим педагогічним досвідом роботи інших учителів з

того самого навчального предмета, який перевіряється;

- вивчити систему опитування учнів, стан ведення класного журналу, поурочного планування вчителем уроків;

- методом індивідуальної бесіди отримати інформацію про систему роботи вчителя над підвищенням своєї кваліфікації, фахового рівня, розвитком творчості.

Поліпшенню сприймання, усвідомлення та осмислення психолого-педагогічних процесів, які відбуваються на уроці, об'єктивності аналізу та висновків щодо їх ефективності сприяє науково обґрунтована технологія спостереження. У процесі дослідження ми виходили з того, що *технологія спостереження уроку – це сукупність форм, прийомів, засобів та інструментарію фіксації педагогічних фактів, процесів, явищ, що відбуваються на уроці, тобто тих сторін навчально-виховного процесу, які передбачено метою і зумовлені особливостями об'єкта переважного спостереження*. Це можуть бути таблиці, карто-схеми, хронокарти, графіки, технічні засоби, за допомогою яких фіксуються хід, зміст і результативність уроку.

Якщо керівник школи планує відвідати уроки з метою поглибленого вивчення однієї з основних підсистем уроку чи компоненту, то доцільно скористатися технологіями спостереження, аналізу і оцінки якості, адекватними їх особливостям [17]. Від володіння технікою спостереження

уроку, фіксації явищ, процесів, фактів певною мірою залежить ефективність його аналізу. При цьому слід дотримуватися таких вимог до процесу спостереження уроку:

- чітко дотримуватися окреслених мети та завдань спостереження уроку;

- у разі необхідності загальну мету та завдання спостереження розчленувати на проміжні цілі та більш конкретні завдання;

- тримати постійно в полі зору той компонент чи аспект уроку, який є об'єктом переважного спостереження;

- фіксувати педагогічні факти, явища та процеси відповідно до поставленої мети і особливостей об'єкта переважного спостереження;

- оптимально використовувати розроблену технологію спостереження уроку, тобто сумлінно заповнювати таблицю, схему, карту тощо;

- дотримуватися етики взаємовідносин з учителем та учнями у процесі спостереження уроку.

Інформація, що отримується в процесі спостереження уроку, має бути об'єктивною, оптимальною, точною, конкретною. Ефективність аналізу уроку, як підтверджує досвід роботи керівників загальноосвітніх навчальних закладів, підвищується, якщо дотримуватися відповідної процедури аналізу, а саме:

- аналізувати урок за умови наявності вірогідних та об'єктивних фактів, отриманих у процесі його спостереження;

- аналізувати кожен відвіданий урок за умови, що всі його деталі та нюанси усвідомлені, а факти спостереження вивчені, проаналізовані, синтезовані;

- перед аналізом уроку вислухати думку вчителя про його зміст та ефективність, досягнення мети (самоаналіз);

- висновки про якість відвіданого уроку робити тільки на основі синтезу виявлених фактів під час його спостереження та їх зіставлення з результативністю навчання;

- висновки і пропозиції, висловлені в процесі аналізу уроку, мають відображати суть та зміст теми уроку, бути конкретними і обґрунтованими;

- аналіз якості уроку, висновки і пропозиції слід

корелювати з поставленою метою відвідування та поглибленого вивчення об'єкта переважного спостереження;

- рекомендації мають бути спрямовані на усунення виявлених недоліків у процесі спостереження уроку, підвищення ефективності педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів, результативності уроку.

Слід підкреслити важливість самоаналізу вчителем уроку, у процесі якого є можливість поставити йому питання, уточнити певні факти, істотно вплинути на об'єктивність висновків та пропозицій щодо якості уроку. Така процедура створює доброзичливу атмосферу спілкування, взаєморозуміння та взаємоповаги. У зв'язку з цим технологія самоаналізу уроку стала предметом дослідження окремих учених, які подають її у формі порад, схем, рекомендацій, алгоритмів тощо. Так Ю. К. Бабанський запропонував пам'ятку для самоаналізу уроку у вигляді переліку питань, які керівник школи ставить учителю: які завдання ви поставили перед уроком; які завдання вважали особливо важливими та як при цьому враховували особливості класу, місце уроку серед інших уроків з теми, що вивчається, чому вибрали саме такі методи, форми та засоби навчання; яким чином враховували особливості учнів, які відстають у навчанні та сильно підготовлених; як забезпечували попередження перевантаження учнів домашньою роботою; як ви самі оцінюєте результати реалізації основних завдань уроку [2, с. 170-171]. З цього приводу Ю. А. Конаржеський писав: «У процесі спільної аналітичної діяльності важливо домогтися, щоб у самоаналізі вчитель поєднував оцінку результату своєї діяльності зі способами його досягнення, тому що відносно один і той самий результат може досягатися різними, в тому числі й антипедагогічними способами. Таке поєднання лежить в основі самопізнання вчителя, коли він починає бачити, розуміти зв'язок між способами його діяльності та її кінцевим результатом» [7, с. 254].

На основі узагальнення досвіду Каноницької середньої школи Володимирецького району Рівненської області розроблено технологію самоаналізу уроку (Т. С. Рабченюк), яка передбачає оцінку: навчально-виховних завдань, що

розв'язувалися на уроці; обґрунтування плану уроку з урахуванням мети, змісту, методів і засобів навчання; врахування навчальних можливостей учнів; підготовка до уроку (використання методичних рекомендацій, передового досвіду, додаткової літератури); реалізації тематичного плану уроку; самооцінку уроку вчителем. Автором зроблено теоретико-прикладне узагальнення сутності самоаналізу уроку, розкрито його практичну значущість. «Самоаналіз уроку – один з важливих резервів підвищення професійного рівня вчителя, особливо молодого. Щоб проаналізувати свою роботу з учнями на уроці, потрібно добре знати: навчальну програму, зміст пояснювальної записки до свого предмета, вимоги до знань, умінь і навичок учнів, нормативні документи та методичні рекомендації щодо викладання предмета; структуру і зміст навчальних програм із суміжних дисциплін з метою встановлення міжпредметних зв'язків тощо» [20, с. 69]. Від уміння аналізувати свій урок, конкретні педагогічні ситуації, які виникають на ньому, результати педагогічного впливу на учнів і своєї праці залежить майстерність учителя та продуктивність його праці.

Керуючись ідеєю значущості самоаналізу уроку та теоретико-педагогічними засадами оцінювання його якості, концепцією аналізу уроку як педагогічної системи, в процесі дослідження ми розробили та апробували технологію самоаналізу уроку вчителем, яка включає такі параметри:

- характеристика учнів класу з точки зору їх організованості, дисциплінованості, навченості, вихованості, працездатності, ставлення до навчання, виявлення інтересу до знань, творчого потенціалу;

- правильність формулювання теми уроку, постановки мети і завдань відповідно до навчальної програми, за якою вчитель працює;

- розкриття логіко-структурних, дидактичних та методичних особливостей теми уроку;

- педагогічна доцільність вибору дидактичного матеріалу (зміст, обсяг, ступінь складності) відповідно до триєдиної мети та завдань уроку;

- раціональність вибору та стан реалізації комплексу

принципів навчання, визначення і реалізація принципу-домінанти;

- педагогічна доцільність вибору та реалізації методів і засобів навчання, форм організації навчальної діяльності учнів;

- виявлення та реалізація на уроці виховного потенціалу навчального матеріалу;

- зміст і методи формування психологічних якостей особистості засобом навчального матеріалу, що вивчався на уроці;

- зміст, способи і засоби розвитку здібностей учнів, задоволення їх інтересів та потреб;

- ступінь організації педагогічної діяльності вчителя та навчально-пізнавальної діяльності учнів на уроці, стан їх дисципліни, активності й самостійності;

- забезпечення вчителем на уроці відповідних санітарно-гігієнічних умов та морально-психологічного мікроклімату;

- самооцінка вчителем стану досягнення триєдиної мети уроку, тобто оцінка якості реалізації освітнього, розвивального, виховного потенціалів програмного матеріалу, що вивчався на уроці, рівня навчальних досягнень учнів [17, с. 22].

Вивчення літератури та практичного досвіду керівників загальноосвітніх шкіл з аналізу уроку уможливило зробити висновки про те, що у більшості рекомендацій не забезпечується єдність мети спостереження уроку, висновків та пропозицій. У зв'язку з цим у процесі дослідження розроблено технологію загального аналізу уроку, де об'єктом спостереження та оцінки якості є навчально-виховний процес (у всій його багатогранності та складності) як органічна єдність взаємопов'язаних і взаємозумовлених його основних сумативних і діяльнісних підсистем. Причому кожна із основних підсистем уроку має свою специфіку і може бути об'єктом переважного спостереження, аналізу, оцінки якості реалізації [17]. Водночас, спостерігається тяжіння до розробки вченими та практичними працівниками школи методик і технологій аналізу нових типів уроку, які на сьогодні є актуальними і практично значущими, зокрема: особистісно орієнтованого у розрізі предметів основної школи (М. І. Лук'янова), векторного аналізу уроку – проектно-

впроваджувальний аспект (О.Малиновська), інтерактивного уроку (О. І. Пометун, Л. В. Птроженко), технологічного аспекту уроку (В. Д. Шарко) та ін.

Викладене вище дає підставу для висновку, що модифікації технології аналізу уроку – це закономірний об'єктивний, педагогічно доцільний процес їх видозміни, підґрунтям якої є теорії систем і управління, навчання, виховання і розвитку особистості, наукові підходи, концепції та принципи їх побудови. З'ясовано, що педагогічно доцільними складовими технології аналізу якості уроку є «технології-супутники» – це: технологія спостереження уроку, технологія самоаналізу уроку вчителем, процедура аналізу уроку як алгоритмізований процес взаємного спілкування вчителя і керівника школи, який відвідав урок.

Вивчення літератури та практичного досвіду з питань технологій аналізу якості уроку дає підставу для висновку, що у їх змісті превалюють організаційна й дидактична підсистеми уроку, меншою мірою – виховна та психологічна, мінімальною – санітарно-гігієнічна. З позицій авторської концепції аналізу уроку, побудованої на засадах системно-диференційованого підходу до нього як педагогічної системи, розроблено технологію загального аналізу уроку, яка гарантує оптимальне охоплення сумативних та діяльнісних його підсистем. При цьому використовуються дві категорії оцінювання уроку: «ефективність» та «якість». Якщо зважити на те, що «ефективний» (лат. *effectivus*) означає «продуктивний», то домінуючими категоріями оцінювання уроку в процесі його аналізу залишаються поняття «ефективність» (процесуальна оцінка) і «якість» уроку як кінцевий результат спільної діяльності вчителя і учнів на уроці, який характеризується рівнями навчальних досягнень учнів, їх вихованості та розвитку.

3.1.2. Технології моніторингу якості навчальних досягнень учнів на уроці

Проблема моніторингу навчальних досягнень учнів стала особливо актуальною у період трансформації нового змісту освіти, введення державних стандартів загальної

середньої освіти в країні, 12-бальної системи їх оцінювання. Тому природно, що предметом дослідження вітчизняних учених стали різні аспекти технологій педагогічного оцінювання якості навчальних досягнень учнів. Так В. Семиченко і В. Заслуженюк, аналізуючи 5-бальну систему оцінювання знань учнів як негнучку і таку, що багато нюансів відповіді учнів не враховувала, зазначають: «Прагнення вкласти у будь-яку з цих оцінок все багатство подій шкільного життя призводило до того, що смислові, змістові й афективні навантаження на кожному з них ставали дуже напруженими» [22, с. 3]. Особливі труднощі виникають при оцінюванні нестандартних відповідей або результатів роботи учнів. Чимало вчителів орієнтуються при цьому не на реальний результат навчання, а на порівняння з визнаними ними еталонами, якими є учень, або ж сам учитель. Автори наголошують на важливості включення процедури оцінювання знань учнів у всі функції педагогічної діяльності вчителя: навчальну, діагностичну, стимулювальну, виховну, розвивальну, прогностичну, методичну, коригуючу, констатуючу, соціалізуючу тощо.

З приводу оцінювання знань учнів М. М. Фіцула висловився так: «Оцінювання знань – це визначення й вираження в умовних одиницях (балах), а також в оцінних судженнях учителя знань, умінь та навичок учнів відповідно до вимог шкільних програм» [24, с. 196]. До основних критеріїв оцінки знань, умінь та навичок учнів автор відносить: обсяг (повноту), міцність, оперативність, гнучкість, конкретність і узагальненість, систематичність і системність, вміння викласти знання, якість умінь. Можна навести чимало прикладів технологій оцінювання знань, умінь і навичок учнів, висвітлених у науково-методичній вітчизняній і зарубіжній літературі. Однак, в умовах активізації інтегративних та глобалізаційних процесів, розвитку інформаційних технологій, від яких школа не може стояти осторонь, стрімко підвищуються вимоги до якості освіти. Впроваджена 12-бальна система оцінювання навчальних досягнень учнів ЗНЗ потребує її вдосконалення і корекції на засадах формування відповідних компетентностей в учнів; набуває прогресуючої актуальності впровадження тестової системи оцінювання освітнього рівня

випускників шкіл. Саме ці обставини зумовлюють необхідність розробки, наукового обґрунтування і впровадження в практичну діяльність учителів і керівників шкіл більш гнучких та адекватних сучасним вимогам критеріїв і технологій оцінювання навчальних досягнень учнів, їх вихованості та розвитку. Це питання набуває загальнодержавного характеру і оперативно розв'язується на рівні Міністерства освіти і науки України. На колегії МОН України розглянуто і затверджено «Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти». У цьому документі зазначається: «Завданням системи оцінювання є визначення на кожному етапі навчання рівня навчальних досягнень учнів відповідно до вимог Державного стандарту загальної середньої освіти, рівня компетентності учнів, їх готовності застосувати свої навчальні досягнення у житті. Визначення їх рівня є особливо важливим з огляду на те, що навчальна діяльність у кінцевому результаті повинна не просто дати людині суму знань, а сформувати комплекс компетенцій» [9]. У цьому ракурсі авторським колективом учених, відомими фахівцями початкової освіти (М. С. Вашуленко, Т. М. Барбара, Н. М. Бібік, О. Я. Савченко та ін.) розроблено методичні рекомендації щодо контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи. Ними класифіковано компетентності, яких потребує сучасне життя – це: соціальні, що пов'язані з формуванням у школярів цінностей демократичного суспільства, громадянських якостей особистості; полікультурні, що стосуються розуміння несхожості людей, взаємоповаги до їхньої мови, релігії, культури тощо; комунікативні, що передбачають опанування важливого в роботі й суспільному житті усного і писемного спілкування, оволодіння кількома мовами; інформаційні, що передбачають оволодіння вміннями здобувати різноманітну інформацію й використовувати її; саморозвитку та самоосвіти, що пов'язані з потребою і готовністю постійно навчатися, виконувати творчі завдання [8, с. 5]. До об'єктів контролю авторами віднесено: знання про предмети і явища навколишнього світу; взаємозв'язки і відношення між ними; способи розумової і практичної навчально-пізнавальної діяльності учнів; вміння та навички застосовувати засвоєні

знання; досвід творчої діяльності; досвід емоційно-ціннісного ставлення до навколишнього світу, до інших людей, до самого себе. Важливим є також визначення умов забезпечення об'єктивності контролю – це: конкретність цілей контролю; наявність та дотримання вимог до досягнень учнів з окремих навчальних предметів; обґрунтування вибору об'єктів контролю; адекватність цілей навчання змісту і способам перевірки; застосування науково обґрунтованих критеріїв оцінювання початкових досягнень. «Отже, оцінювання – це процес встановлення рівнів навчальних досягнень учнів в оволодінні змістом предмета порівняно з вимогами чинних програм» [8, с. 9]. Цінним є й те, що авторами розроблено норми оцінок якості навчальної компетентності учнів початкової школи з усіх навчальних предметів (для кожного класу).

Зауважимо, що незалежно від вікових особливостей учнів кожного ступеня навчання в процесі оцінювання їх знань слід виявляти толерантність, терпимість і терпеливість, дотримуватися етичних норм спілкування. З цього приводу В. О. Сухомлинський підкреслював: «Найголовніше заохочення і найсильніше (та не завжди дієве) покарання в педагогічній практиці – оцінка. Це найгостріший інструмент, використання якого потребує величезного вміння і культури» [23, с. 167]. Незаперечно значущість для науковців і практичних працівників освіти мають праці Ш. О. Амонашвілі, в т.ч. про виховну й освітню функції оцінки знань школярів.

В останні роки «зунівська» концепція і технології оцінювання якості освітніх систем поступаються новій формі контролю – моніторингу (від лат. Monitoring – контроль, відстеження). Нині українські вчені підійшли впритул до проблем моніторингу якості освіти, який виступає водночас об'єктом теоретичних досліджень і сферою педагогічної діяльності.

Концептуальні засади моніторингу якості освіти розкриваються О. І. Ляшенко [14]. Автор наголошує, що моніторинг в освіті – це насамперед системна процедура, яка не обмежується контрольною функцією. Мета моніторингу полягає не лише у відстеженні стану певного об'єкта освітньої діяльності, а скоріш спрямована на з'ясування чинників, які

потрібні для його розвитку, зміни ситуації тощо. Тому об'єктом можуть бути учасники навчального процесу, тобто вчитель і учні. За цією ознакою система моніторингу розглядається на різних рівнях її функціонування: індивідуальному (самооцінка), локальному (оцінка учасників навчального процесу), муніципальному, регіональному, державному [10, с. 22] (. Автор розрізняє п'ять етапів здійснення моніторингу: ініціювання моніторингу, підготовка до його проведення, збір та аналіз даних, узагальнення й оприлюднення результатів, складання звіту й вироблення рекомендацій (стратегії змін) щодо розвитку досліджуваного об'єкта. Теоретико-методологічні позиції автора дозволили йому узагальнити визначення поняття «моніторинг» як систему заходів щодо збирання, опрацювання, аналізу та поширення інформації з метою вивчення й оцінювання стану функціонування певного об'єкта освітньої діяльності чи освітньої системи загалом та прогнозування їх розвитку на основі аналізу одержаних даних і виявлених тенденцій і закономірностей [14, с. 26].

Становлення та розвиток моніторингу якості освіти (світовий вимір) висвітлюється у сучасній періодичній літературі О. І. Локшиною. На її думку, важливе значення має висвітлення таких питань проблеми як сучасні підходи до організації моніторингових досліджень, міжнародні моделі освітніх індикаторів та ін. Автор зазначає: «Якісний рівень освіти забезпечується в світі за допомогою механізмів, що дістали назву моніторингу, який розуміється як система збору, опрацювання й поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження за її станом і прогноз розвитку» [10, с. 28]. О. І. Локшина розкриває концептуальні характеристики показників в освіті, посилаючись на іноземну літературу: «Показник, або індикатор, в освіті тлумачиться як політично значуща статистика, яка забезпечує інформацію про умови, стабільність або зміни, функціонування або досягнення освітньої системи чи її окремих аспектів» [1, с. 48]. При цьому індикатори мають бути кількісними, передавати узагальнену інформацію, інформувати всіх зацікавлених в освіті сторін, виступати в якості інструменту діагностики, аналізу та прийняття рішень. Об'єкти моніторингових досліджень у

системі освіти, види моніторингу, етапи моніторингового дослідження розкриваються у працях Т. Лукіної. Нею наголошується, що основними об'єктами моніторингу є: система освіти, педагогічний процес, діяльність (трудова, навчальна, виховна, викладацька), явища (освіченість та вихованість учня, майстерність учителя) [1, с. 40]. З точки зору ініціювання моніторингу він буває зовнішнім і внутрішнім, а за своєю сутністю – інформаційний, управлінський, педагогічний. «Оскільки педагогіка – це наука про виховання, навчання й освіти, то цілком правомірним є виокремлення дидактичного, виховного та освітнього як підвидів педагогічного моніторингу» [11, с. 41-42]. Вітчизняний досвід проведення моніторингових досліджень, зокрема якості засвоєння змісту фізики за курс основної школи учнями ЗНЗ, математичної освіти учнів ЗНЗ, основної навчальної літератури для ЗНЗ України розкривається та ілюструється Т. Лукіною конкретними кількісними даними [12, с. 6175]. Заслуговує на увагу її праця «Моніторинг якості освіти» (2006 р.), в якій подано теоретичні засади формування системи моніторингу якості шкільної освіти; методичні поради щодо організації, проведення та використання результатів моніторингових досліджень; нормативно-правові документи щодо функціонування системи моніторингу якості освіти в Україні [13].

В арсеналі психолого-педагогічної літератури певне місце посідають публікації з питань оцінювання якості роботи навчального закладу, діяльності методичних служб, експертизи результатів навчання учнів, комплексного оцінювання рівня розвитку учнів тощо. При цьому превалує масштабність періодів навчання та об'єктів моніторингу, що практично обмежує допуск його варіативності. У зв'язку з цим з'ясовано, що педагогічно доцільним є моніторинг якості освіти за ступенями навчання учнів ЗНЗ, усталеною періодизацією звітності про стан їх навченості, за потребами отримання оперативної інформації для надання допомоги вчителю та учням. Отже, на нашу думку, варіативно можливим є:

- моніторинг якості освіти, вихованості та розвитку учнів випускних (4, 10, 12-х) класів;
- моніторинг якості освіти, вихованості й розвитку учнів

за поточний навчальний рік (тотальний , вибірковий);

- моніторинг якості навчальних досягнень учнів ЗНЗ за півріччя;

- моніторинг якості навчальних досягнень учнів ЗНЗ за робочий тиждень;

- моніторинг якості навчальних досягнень учнів ЗНЗ за робочий день;

- моніторинг якості навчальних досягнень учнів ЗНЗ на уроці.

Моніторинг якості освіти, вихованості й розвитку учнів випускних класів може бути: зовнішнім (будь-яким органом управління освітою, батьками учнів, громадськими організаціями); внутрішньошкільним (управлінською ланкою школи, класним керівником, групою вчителів, одним учителем, учнями). Залежно від цього мета, організація, інструментарій, технології моніторингу якості освіти, форми прийняття рішення за його результатами будуть різними. Провідну роль при цьому відіграє мета моніторингу. За умов зовнішнього ініціювання моніторингу якості освіти його метою буде: перевірка її відповідності вимогам державних стандартів загальної середньої освіти, навчальних програм; рівень підготовки учнів до продовження навчання на наступному ступені навчання, в т.ч. у вищих навчальних закладах; посильність і доступність освіти; виявлення продуктивних інновацій у закладах освіти; стан упровадження прогресивних педагогічних технологій, в т.ч. комп'ютерних, як чинників забезпечення якості освіти; комфортність навчання учнів у конкретному закладі освіти тощо. Зовнішнім ініціатором моніторингу якості освіти учнів школи можуть бути батьки (в масштабах школи чи окремих класів). За цих умов не виключена доцільність створення експертної комісії фахівців, представників колегіальних органів управління, громадських організацій. Мета моніторингу якості освіти учнів зумовлюється сутністю запиту його ініціаторів. На жаль, ні теоретичного обґрунтування, ні методичних рекомендацій щодо індикаторів, технологій та критеріїв моніторингу якості освіти залежно від варіативності його ініціювання в літературі немає. Немає також описаного досвіду з цього аспекту проблеми.

У психолого-педагогічній літературі превалюють методичні рекомендації вчених і практичних працівників щодо моніторингу якості освіти випускників школи (В. П. Панасюк, В. М. Полонський, Н. М. Островерхова, Г. К. Селевко, О. Сібіль, Т. І. Шамова, С. Є. Шишов та ін.). Зокрема, у процесі дослідження проблеми аналізу уроку нами розроблено й експериментально перевірено загальнопедагогічні показники і технологію моніторингу якості освіти, вихованості та розвитку випускників загальноосвітніх навчальних закладів (на базі окремих шкіл м. Вінниці та Вінницької області, Ставищенського району Київської області). Параметрами якості освіти, вихованості й розвитку випускників виступали: рівні навчальних досягнень у межах державного стандарту загальної середньої освіти; навчальних досягнень, набутих понад державний стандарт; допрофесійної підготовки; сформованості практичних навичок і умінь; розвитку особистості випускника; сформованості самосвідомості, життєвих принципів і переконань; вихованості; негативні наслідки освіти. Мета моніторингу – виявити потенційний рівень життєздатності та життєдіяльності випускників школи, необхідний для визначення відповідного місця в соціумі (продовжувати навчання, працювати у виробничій чи обслуговуючій сферах людського життя, цікаво і корисно проводити своє дозвілля), тобто з'ясувати ступінь їх інтеріоризованості. При цьому ми свідомі того, що окреслені показники – це системні, інтегративні результати навчальних досягнень випускників школи, які поступово накопичувалися на уроках з різних навчальних предметів за весь період навчання в школі. Перераховані параметри якості освіти випускників шкіл занесені в анкету. Експериментом охоплено 249 респондентів, в т.ч. 201 випускник, 48 учителів, що працювали у випускних класах. Оцінювання здійснювалося випускниками (методом самооцінки) та вчителями методом педагогічного консиліуму. Результати експерименту подано в таблиці 2.

Таблиця 2

Результати оцінки якості освіти випускників загальноосвітніх навчальних закладів (249 респондентів, у т. ч. учнів 201, вчителів 48)

Показники оцінювання	Показники самооцінки		Показники оцінки експертами	
	кількісні	у %	кількісні	у %
1	2	3	4	5
Рівень навчальних досягнень учнів у межах державних стандартів:				
- початковий	–	–	6	3
- середній	25	12	52	26
- достатній	136	68	97	48
- високий	40	20	46	23
Рівень навчальних досягнень, набутих понад державний стандарт:				
- середній	24	12	36	18
- достатній	148	74	135	67
- високий	29	14	30	15
Де переважно набуті навчальні досягнення учнів над державний стандарт?				
- в ЗНЗ	29	15	67	38
- самостійно	45	23	19	11
- рівною мірою в школі і самостійно	123	62	92	51
Рівень допрофесійної підготовки учнів:				
а) з гуманітарних предметів:				
- середній	39	25	44	31
- достатній	82	53	65	46
- високий	35	22	33	23
б) з природничо-математичних предметів:				
- середній	57	39	43	25
- достатній	52	35	82	47
- високий	39	26	48	28
в) з предметів естетичного профілю:				
- середній	8	47	6	35
- достатній	5	29	6	35
- високий	4	24	5	30

Продовження таблиці 2

г) з предметів технічного профілю:				
- середній	-	-	-	-
- достатній	-	-	-	-
- високий	-	-	-	-
д) з предметів технологічного профілю:				
- середній	-	-	-	-
- достатній	-	-	-	-
- високий	-	-	-	-
Рівень сформованості практичних умінь та вичок:				
а) загальнонавчальних:				
- середній	27	13	61	30
- достатній	123	61	102	51
- високий	51	26	38	19
б) спеціальних:				
- середній	57	28	72	36
- достатній	100	50	81	40
- високий	44	22	48	24
Рівень розвитку особистості:				
- середній	6	3	42	21
- достатній	130	65	102	51
- високий	65	32	57	28
Рівень сформованості самосвідомості особистості, етичних принципів та переконань:				
- середній	5	2	34	17
- достатній	103	51	86	43
- високий	93	47	81	40
Рівень вихованості особистості:				
- середній	3	1	25	12
- достатній	112	56	95	47
- високий	86	43	81	41
Негативні наслідки освіти:				
- перевантаження	105	52	97	48
- перевтома	106	53	79	39
- дефекти здоров'я	51	25	54	27
- відроза до навчання	27	13	26	13
- негативний життєвий досвід	9	4	10	5

Аналіз експериментальних даних (табл. 3) дозволяє констатувати: 68% випускників шкіл (за даними самооцінки) мають достатній рівень навчальних досягнень, за даними експертів (учасників педагогічного консилиуму) вони складають 48%. Різниця в оцінках (20%) наштовхує на припущення, що самооцінка навчальних досягнень учнів є завищеною. Високий рівень навчальних досягнень становить за даними самооцінки 20%, експертної – 23%, тобто лише п'ята частина випускників шкіл досягає високого рівня знань. Щодо знань, набутих понад державний стандарт загальної середньої освіти, то достатній рівень визнали 74% випускників (методом самооцінки) та 67% – експерти, високий рівень – відповідно 14% і 15%. Переважно на достатньому рівні забезпечується допрофесійна підготовка випускників (53% і 46%), високий рівень 22% і 23% – відповідно. При цьому допрофесійна підготовка учнів шкіл здійснюється більшою мірою в галузі гуманітарних і природничо-математичних наук, значно меншою мірою з предметів естетичного профілю, а щодо технічного чи технологічного профілю, то серед респондентів не виявилось ні жодного. Рівень сформованості практичних навичок і вмій випускників шкіл такий: а) загальнонавчальних – достатній рівень 61% і 51% відповідно методом самооцінки та оцінки експертами; б) спеціальних – середній рівень у 50% і 40%; високий рівень стабільно спостерігається у п'ятій частини респондентів. Розвиток особистості 65% респондентів визнали достатнім, 32% – високим; експертні дані, відповідно, становлять 51% і 28%. Сформованість самосвідомості особистості, життєвих принципів та переконань: достатній – 51%, високий – 47% (самооцінка), 43% і 40% – експертна оцінка відповідно. Найвищими виявилися показники оцінки вихованості випускників: 56% – достатній рівень, 47% – високий (самооцінка); 47% і 41% – відповідно показники експертів. Серед негативних показників наслідків освіти превалюють: перевантаження (52% – самооцінка, 47% – експертна оцінка) та перевтома (53% – самооцінка, 39% – експертна оцінка). У четвертій частини випускників шкіл виявлено дефекти здоров'я (25% і 27% – відповідно), відразу до навчання (13% і 13%); виявилися й такі випускники, які набули

в школі негативного життєвого досвіду (9 учнів за даними самооцінки, 10 – за даними експертів).

Кількість випускників з показниками середнього рівня якості освіти (з усіх, які внесено до анкети), складає 22%, тобто п'ята частина з них слабо підготовлена до життєдіяльності після закінчення школи.

Оцінка якості освіти, вихованості й розвитку випускників школи – це «де – факто» результативності тривалої, багаторічної роботи педагогічного колективу школи з учнями, яке дає можливість проаналізувати досягнення й недоліки у навчально-виховній роботі, прогнозувати поліпшення якості роботи з учнями – майбутніми випускниками. Серед заходів чільне місце має посісти моніторинг якості освіти учнів на проміжних ступенях навчання як з боку членів управлінської ланки, так і з боку вчителів, які мають можливість відстежувати якість результатів навчання на кожному уроці тривалий період часу.

В цьому плані мають важливе значення науково обґрунтовані методики і технології оцінювання результативності уроку. Застосовуючи бальну систему оцінювання, важливо розуміти, що оцінка це не число, яке отримується в результаті виміру й обчислень, а приписане оцінному судженню значення. І. П. Підласий пише: «Кількісне значення рівня навченості є адекватним тоді, коли оцінку розуміють (і визначають) як відношення між фактично засвоєними знаннями, уміннями і загальним обсягом цих знань, умінь, окреслених для засвоєння [19, с. 548]. Показник засвоєння (продуктивності навчання) обчислюється за формулою: $O = \Phi/\Pi * 100\%$, де O – оцінка успішності (навченості, продуктивності), Φ – фактичний обсяг засвоєних знань, умінь, Π – повний обсяг знань, умінь, запропонованих для засвоєння. Як бачимо, технологія моніторингу продуктивності навчання на уроці включає: а) оцінку обсягу засвоєних учнями знань; б) рівні навчальних досягнень учнів. А тому, на думку автора, «Для визначення оцінки за цим критерієм необхідно навчитися вимірювати обсяги засвоєної та запропонованої інформації. Це завдання розв'язується на рівні зручної практичної технології» [12, с. 548].

В останні роки у науці та педагогічній практиці широко використовується поняття «коефіцієнт ефективності», який введено стосовно ефективності управлінської діяльності (Н. М. Островерховою, Л. І. Даниленко) як відносну величину фактично реалізованих її оцінних компонентів до оптимально визначених [18, с. 196]. Прикладом використання цієї ідеї та методики може слугувати матеріал щодо кваліметричного методу оцінювання педагогічної діяльності вчителя та навчальних досягнень учнів загальноосвітньої школи №4 м. Славутича Київської області. Автор (директор В. Янковський) пише: «Якість виражається у властивостях, а кожна властивість має певну інтенсивність. Кількість можна виразити математичними засобами (числами, графіками, формулами)» [27, с. 279]. Зокрема, на основі даних моніторингу семестрових і річних оцінок з кожного навчального предмета в школі обчислюється коефіцієнт результативності (К. р.) та коефіцієнт якості навчальних досягнень учнів (К. я.) за формулами (1) , (2) :

$$K.p. = (12*N12+11*N11+10*N10+ \dots+1*N01) : 12 \text{ п (1)},$$

$$K.y. = (12*N12 +11*N11 +10*N10 +\dots+7*N07) : 12 \text{ п (2)},$$

де п – кількість учнів у класі; N – кількість учнів, які мають оцінку від 12 балів і нижче. За цими показниками обчислюється і визначається К.р. і К.я. кожного учня школи і в результаті кожного вчителя. Ця система моніторингу навчальних досягнень учнів та визначення їх якості заслуговує на увагу і поширення. Зокрема, коефіцієнти результативності та якості за цими формулами можна визначати на кожному уроці будь-яким експертом, що відвідав урок. Критерії визначення навчальних досягнень учнів на уроці залежно від ступеня їх компетентності передбачають чотири рівні: початковий (рецептивно-репродуктивний); середній (реконструктивний); достатній (конструктивно-варіативний); високий (творчий). У загальнодидактичному плані ці рівні визначаються такими характеристиками: низький – характеризується дифузно-розсіяним уявленням про предмети та явища, за яких учень може розрізнати їх; середній – учень вказує на ознаки поняття

(явища), здатний вирішувати найпростіші завдання за зразком; достатній – характеризується знанням суттєвих ознак понять (явищ), оперуванням ними, тобто розв'язанням стандартних завдань, однак їх розуміння пов'язане з одиничними образами, не узагальнене, учень не вмє переносити знання і використовувати їх в інших навчальних ситуаціях; високий – характеризується засвоєнням не лише суттєвих ознак поняття, але й його зв'язків з іншими; поняття узагальнене, учень здатний використовувати його у знайомій і нестандартній ситуаціях [9].

Однак, системний підхід до аналізу результативності уроку передбачає лише визначення навчальних досягнень учнів, але й ступінь їх розвитку та вихованості, відстеження тенденцій їх підвищення чи зниження. Тому не виключено використання й інших варіантів показників і технологій визначення якості уроку як педагогічної системи: *за змістом і обсягом знань учнів, отриманих на уроці, елементами їх розвитку та виховання на уроці.*

Зміст і обсяг знань учнів передбачається планом уроку і включає: а) теоретичні знання (ідеї, закони, закономірності, принципи, гіпотези, концепції, правила); б) загальнонавчальні практичні вміння і навички (уміння аналізувати, систематизувати, узагальнювати, порівнювати, синтезувати, діагностувати, прогнозувати тощо); в) спеціальні вміння, що пов'язані зі специфікою навчального предмета, змістом теми уроку та її логіко-структурними особливостями.

Органічною складовою оцінки результативності уроку є вивчення якості розвитку особистості учня: а) пізнавальних психічних процесів (відчуття, сприймання, мислення, уява, пам'ять); б) емоційно – вольової сфери учнів (емоції, почуття, воля); в) індивідуально – психологічних особливостей учнів (темперамент, здібності, характер).

Виховання учнів на уроці здійснюється засобом змісту навчального матеріалу та індивідуального впливу педагога. У процесі спостереження уроку слід з'ясувати: а) які елементи змісту виховання (національне, моральне, розумове, трудове, фізичне, естетичне, економічне, екологічне, валеологічне тощо) передбачені планом уроку та які фактично формувалися; б) які

риси соціально спрямованої особистості виховувалися на уроці (психофізіологічні, прагматичні). Окреслені індикатори оцінки якості уроку як педагогічної системи за його кінцевим результатом (рівні навчальних досягнень, розвитку та вихованості учнів) подано в технологічній карті (табл. 3).

Отже, моніторинг результативності уроку (якості навчальних досягнень, розвитку та вихованості учнів) – це система спостереження, аналізу та оцінювання стану оволодіння учнями змістом навчального матеріалу, вміннями та навичками застосування знань при виконанні практичних завдань, позитивного просування у їх розвитку та вихованості; прийняття управлінського рішення щодо прогнозування підвищення якості навчального процесу.

Таблиця 3

Технологічна карта моніторингу якості уроку як педагогічної системи

Школа.....Клас.....Кількість учнів.....
Учитель.....Предмет.....

№ п/п	Індикатори	Рівні якості			
		початковий	середній	достатній	високий
	I. Знання і вміння:				
1.	Теоретичні				
2.	Загальнонавчальні уміння і навички				
3.	Спеціальні уміння і навички				
	II. Розвиток:				
1.	Пізнавальних психічних процесів				
2.	Емоційно-вольових процесів				
3.	Індивідуально-вольових властивостей особистості				
	III. Виховання:				
1.	Елементів змісту виховання (національних, моральних, трудових, фізичних тощо)				
2.	Формування рис соціально спрямованої особистості				
	а) психофізіологічних				
	б) прагматичних				

Висновки. Технології аналізу уроку як педагогічної системи зумовлюються особливостями об'єкта домінувального спостереження на уроці, знаннями його відмінностей, вмінням сконцентрувати на ньому увагу, використанням технологічних засобів фіксації фактів, процесів, які відбуваються на уроці, дотриманням етичних норм стосунків з учителем та учнями.

Список джерел

1. Monitoring the Standards of Education/ Papers in Honour of John Keeves. Ed. By A. C. Tuiman and T.N. Postletwate. – Pergamon, 1994. – 226 p.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Метод.основы). – М.: Просвещение, 1982. – 191 с.
3. Бондар В. Теорія і технологія управління процесом навчання в школі. – К.: Школяр, 2000. – 191 с.
4. Волков Б.С., Волкова Н.В., Губанов А.В. Методология и методы психологического исследования. – М.: Фонд „Мир“, 2005. – 350 с.
5. Горская Г.И., Чуракова Р.Г. Организация учебно-воспитательного процесса в школе. – М.: Просвещение, 1986. – 208 с.
6. Дидактика современной школы: Пособ. для учителей / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Рад. шк., 1987. – (Пед. б-ка). – 351 с.
7. Конаржевский Ю.А. Анализ урока. – М.: Центр “Пед. поиск”, 2000. – 336 с.
8. Контроль та оцінювання навчальних досягнень учнів початкової школи: Метод. реком. /Н.М.Бібік, О.Я.Савченко. – К.: Почат. шк., 2002. – 128 с.
9. Критерії оцінювання навчальних досягнень у системі загальної середньої освіти. – К.: Шк.світ, 2000. – 126 с.
10. Локшина О. Становлення та розвиток моніторингу якості освіти – світові досягнення та українські перспективи. За заг.ред. О.І.Локшиної. – К.: „К.І.С.“, 2004. – 128 с.
11. Лукіна Т. Види моніторингових досліджень // Моніторинг якості освіти – світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І. Локшиної.– К.: К.І.С., 2004.– С. 40-47.
12. Лукіна Т. Моніторингові дослідження з проблеми якості національної освіти відділу соціологічних досліджень та моніторингу якості загальної середньої освіти Науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України // Моніторинг

якості освіти – світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І.Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – С.61-75.

13. Лукіна Тетяна. Моніторинг якості освіти: теорія і практика. – К.: Вид.дім „Шкіл.світ“: Вид. Л. Галіцина, 2006. – 128 с.

14. Ляшенко О. Концептуальні засади моніторингу якості освіти // Моніторинг якості освіти – світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О.І.Локшиної. – К.: К.І.С., 2004. – С.21-27.

15. Махмутов М.И.Современный урок: Вопросы теории.–М.: Педагогика,1981.–191с.

16. Окунев А.А. Спасибо за урок, дети!: О развитии творческих способностей учащихся: Кн.для учителя: Из опыта работы. – М.: Просвещение,1988. – 127 с

17. Островерхова Н.М. Парадигми управління авторськими закладами освіти. – К.: Глобус, 1998. – 274 с.

18. Островерхова Н.М., Даниленко Л.І. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект. – К.: Школяр, 1996. – 301 с.

19. Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: В 2 кн. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения. – 576 с.

20. Рабченко Т.С. Внутрішкільне управління: Практ. посіб. – К.: Рута, 2002. –176 с.

21. Савченко О.Я. Сучасний урок у початкових класах. – К.: Магістр – S, 1997. – 255 с.

22. Семиченко В., Заслуженюк В. Проблеми педагогічного оцінювання // Рід. шк. – 2001.–№ 7. – С. 39.

23. Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям // Вибр. тв.: У 5-ти т. –Т. 3. – К.: Рад. шк., 1977.– С. 9279.

24. Фіцула М.М. Педагогіка.–К.: Академія, 2000.– 542 с.

25. Хайрулліна С. Методика системного аналізу уроку та оцінка ефективності навчальних занять // Завуч.– 2002. – Листоп.(№ 32). – Вкладка.

26. Шамова Т.И., Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ урока в системе внутришкольного управления: Пособие для ФПК директоров средних общеобразовательных школ. – М.: МГПИ им. В.И.Ленина, 1983. – 100 с.

27. Янковський В. Деякі аспекти використання кваліметричного методу оцінювання педагогічної діяльності // Управління загальноосвітньою школою в сучасних умовах / За ред. І. Лікарчука. – К.: [Вид. О.М. Ешке], 2003. – С.279-290.

3.2. Підготовка педагогів професійної школи до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників в умовах ПТНЗ

Традиційна система професійно-технічної освіти в сучасних соціально-економічних умовах не забезпечує повною мірою реалізацію умов, що сприяють розвитку особистісних якостей, необхідних для конкурентоспроможного, професійно мобільного кваліфікованого робітника. Тому виникла необхідність звернутися до альтернативного підходу в навчанні, який базується на гуманістичних принципах і особистісній спрямованості, коли реалізація мети розвитку особистості здійснюється при входженні людини в соціальну спільність, активному включенні в групову життєдіяльність, розумінні цінності власного внеску і позитивному відношенні з боку соціуму. Особистість учня визнається головною цінністю освітнього процесу, що розуміється не тільки як процес засвоєння ЗУНів (знань, умінь, навичок), але і як засіб розвитку особистісних якостей, необхідних для того, щоб бути професійно мобільним і конкурентоспроможним на ринку праці.

В умовах модернізації професійно-технічної освіти проблема готовності педагога професійного навчання до підготовки і реалізації проектів змін у професійно-технічній школі є найбільш гострою. В Законі України «Про професійно-технічну освіту» (1998р.) до педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів та установ професійно-технічної освіти належать викладачі, вихователі, майстри виробничого навчання, старші майстри виробничого навчання, інструктори виробничого навчання, методисти, практичні психологи, соціальні педагоги, керівники професійно-технічних навчальних закладів та інші працівники, які беруть безпосередню участь у навчально-виховній роботі. Тож, у формуванні професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника головну роль відіграє викладач, майстер виробничого навчання як суб'єкти освітнього процесу.

Інтерес науковців і практиків до підвищення кваліфікації викладачів зумовлений зміною парадигм – відбувається перехід від масово-репродуктивних форм і методів викладання до

індивідуально-творчих, коли готується фахівець зі сформованою потребою в професійній самоосвіті, здатний до саморозвитку і повноцінної самореалізації в обраній професії. Педагогічна діяльність має велике соціальне значення. Педагог має справу з найвищою цінністю – «особистістю учня, який є суб'єктом своєї власної діяльності по саморозвитку, самовдосконаленню, самонавчанню; без звернення до її внутрішніх сил, потенцій, потреб педагогічний процес не може бути ефективним» [12, с.11].

Ефективність педагогічної діяльності по формуванню професійно мобільного кваліфікованого робітника визначається передусім рівнем професійної готовності, зокрема психолого-педагогічної готовності, педагога до такої діяльності. Актуальність проблеми психолого-педагогічної готовності педагогів професійної школи визначається динамічними змінами в соціальному замовленні ринку праці, що постійно змінюється, на підготовку кваліфікованого робітника, зростанням значимості якостей професійної мобільності, як умови самореалізації особистості та її успішного майбутнього професійного життя. Варто зауважити, що педагог професійного навчання є носієм певної культури, він володіє певними знаннями та уміннями, керується у своїй діяльності певними принципами, має усталені, притаманні тільки йому світогляд, життєві установки, цінності, йому характерна особиста професійна поведінка. Оскільки головною стратегічною лінією діяльності педагога у сучасних умовах є формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, то безумовно результативність навчального процесу буде залежати від ставлення педагога до своєї професії, від його психолого-педагогічної готовності до такої діяльності, від його відповідальності за результати своєї праці. Підтвердженням цього є думка І. Зязюна про те, що у досягненні цих результатів важливу роль відіграє особистість педагога, «його фахова компетентність зумовлена рівнем розвитку професійної самосвідомості, індивідуально-типовими особливостями і професійно значущими якостями»[6, с.19]. Дійсно, від педагога залежить як буде організований процес навчання, яким чином учні будуть залучатися до цього процесу, яку роль він їм

відводить, як буде мотивований учень, якими засобами буде здійснюватись активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів, рівень їх самостійності в процесі навчання.

Викладач, майстер виробничого навчання чи класний керівник, формуючи професійно мобільні якості у майбутніх кваліфікованих робітників, готує їх до життя і праці, і одночасно здійснює одну з найважливіших функцій у суспільстві, а саме розвиток продуктивних сил суспільства значною мірою залежить від здійснюваного педагогами професійно-технічного навчального закладу цілеспрямованого розвитку прогресивних творчих сил особистості. Необхідно враховувати також той факт, що учні професійно-технічного навчального закладу у цьому періоді свого розвитку знаходяться в ситуації «інтенсивного соціального дорослішання і індивідуально-особистісного розвитку і становлення» [12, с.11]. Враховуючи це, педагогу необхідно ставитися до учня як до самоцінної, діяльної особистості і орієнтуватися у суб'єкт-суб'єктних відносинах на співробітництво і спільну творчу діяльність у процесі навчання.

Специфічна і мета педагогічної діяльності – формування людської особистості ніколи не буває закінченим. Якщо в матеріальному виробництві з отриманням продукту праці процес завершується, то продукт педагогічної праці здатен до подальших змін, шляхом самовдосконалення. Тому результати діяльності педагога помітні не відразу. В. Сухомлинський писав: «...Ткач уже через годину бачить плоди своєї праці. Сталевар через кілька годин радіє з гарячого потоку металу – це вершина його мрії; хлібороб через кілька місяців милується колосками і жменю зерна, вирощеного в полі...А вчителів треба працювати роки і роки, щоб побачити предмет свого творіння, буває, минають десятиріччя, і ледве-ледве починає позначатися те, що ти замислів» [18, с.71].

Особливістю професійної діяльності педагога, спрямованої на формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників, є поєднання його особистісних якостей і психолого-педагогічних знань та вмінь. Професійна діяльність педагога будується на трьох базових категоріях психології – діяльність, спілкування і особистість. Особистість

педагога реалізується через педагогічну діяльність, педагогічне спілкування, професійну компетентність, навченість і вихованість учнів. А. Маркова виділяє професійні (об'єктивно необхідні) психологічні й педагогічні знання; професійні (об'єктивно необхідні) педагогічні вміння; професійні психологічні позиції, установки педагога; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння педагогом професійними знаннями й уміннями [11]. Процес і результат праці педагога професійного навчання на основі такого підходу розглядається як з точки зору об'єктивних характеристик (професійні знання й уміння), так і суб'єктивних (професійних позицій і особистісних особливостей).

Компоненти професійної майстерності викладача, майстра виробничого навчання можна представити як професійні якості. Якість як динамічна характеристика особистості в психологічному відношенні містить у собі такі структурні компоненти: потреби в тій або іншій діяльності або сфері поведінки, які сформувалися і стали стійкими; розуміння значення і техніки тієї або іншої діяльності або поведінки (свідомість, мотиви, переконання); закріпленні вміння, навички, звички поведінки (техніка діяльності); особистісні вольові властивості, що допомагають переборювати перешкоди і забезпечують це у різноманітних умовах.

Тож, під професійними якостями будемо розуміти індивідуальні особливості суб'єкта діяльності, що впливають на ефективність діяльності й успішність її засвоєння, які є стійкими, суттєвими, рівноцінними та можуть спостерігатися.

О. Гура виділяє п'ять підсистем професійних якостей педагога [3, с.70]. Для ефективного виконання своєї професійної діяльності педагог повинен володіти необхідними професійними якостями. У практичній діяльності педагога обов'язково присутня дослідницька складова, успішність її реалізації в більшій мірі залежить від підгрупи професійно-педагогічного мислення. Комунікативна підгрупа передбачає вміння налагоджувати педагогічні стосунки з колегами, учнями та їх батьками, встановлення дружніх стосунків з ними (творчість, принциповість).

Керівництво навчально-пізнавальною активністю учнів забезпечує організаційна підгрупа якостей. Від якостей підгрупи професійної спрямованості, в більшій мірі, залежить ефективність реалізації педагогами в межах конкретного предмету чи виробничого навчання навчальної, виховної та розвивальної діяльності.

Педагогічна спрямованість кожного педагога багатоаспектна. Основу становлять ціннісні орієнтації. Один педагог може бути спрямований на самоутвердження (на себе). Він прагне до того, щоб учні бачили в ньому кваліфікованого, вимогливого педагога і переймається над усе «честю мундира». Інший – спрямований на засоби педагогічного впливу – найважливіше для нього «дати урок», виконати програму. Проте нові вимоги сучасного суспільства актуалізують проблему не «передачі знань та умінь», а «вчити як здобувати їх». Діяльність педагога не стільки в тому, що він несе інформацію учням, «скільки в умінні бути організатором її засвоєння, проводирем у лабіринті знань» [6, с.13].

Спрямованість на учня, на учнівський колектив передбачає створення умов для адаптації у навчально-виробничому процесі і у майбутній професійній діяльності. Головною ж для педагога повинна бути орієнтація на мету – розвиток особистості учня – при гармонійній узгодженості з іншими ціннісними орієнтаціями: гідного самоутвердження, доцільності засобів, урахування потреб учнів.

Оволодіння цінностями педагогічної праці, її гуманістичною спрямованістю, інноваційними педагогічними технологіями, розвиток індивідуального творчого стилю діяльності педагога професійного навчання є необхідною умовою формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу.

Оскільки сучасна освіта модернізується на основі компетентнісного підходу, то в теорії й практиці професійно-технічної освіти звернення до даного підходу є обґрунтованим цілим рядом об'єктивних і суб'єктивних передумов у соціально-економічному й соціокультурному розвитку країни:

- полегшення соціалізації в ринковому середовищі через формування цінностей (відповідальності за власний добробут і за стан суспільства через освоєння молодими поколіннями основних соціальних навичок, практичних умінь у галузі економіки й соціальних відносин;

- протидія негативним соціальним процесам (поширення наркоманії, ріст правопорушень в молодіжному середовищі тощо);

- забезпечення професійної мобільності в суспільстві через підтримку найбільш талановитих і активних молодих людей, незалежно від їхнього соціального походження, через освоєння молодим поколінням можливостей швидкої зміни соціальних і економічних ролей;

- підтримка входження нових поколінь у глобалізоване суспільство та у відкрите інформаційне співтовариство.

Професійна компетентність викладача, майстра виробничого навчання полягає не тільки у досконалому володінні своїм предметом. Велике значення має його вміння логічно і доступно викласти матеріал, досягти співробітництва на занятті, знайти оптимальні шляхи спілкування з учнями і організації їх діяльності.

Сьогодні у професійно-технічних навчальних закладах склад викладачів спецдисциплін і майстрів виробничого навчання, як правило, сформований із фахівців з вищою освітою у певній галузі знань, яка ніяк не пов'язана з педагогічною діяльністю, а частина майстрів виробничого навчання – випускники професійно-технічного навчального закладу, які ще не мають навіть вищої освіти. Як правило, такі педагоги вважають, що методи вивчаємої у навчальному закладі науки можуть вважатися методами навчання. Хибність такої думки полягає в тім, що в навчально-виробничому процесі вони повинні реалізовувати триєдину мету – навчання, виховання і розвиток особистості майбутнього кваліфікованого робітника, що інколи деяким педагогам без спеціальної психолого-педагогічної та методичної підготовки виявляється не під силу. Водночас попит (соціальне замовлення) на педагогів професійного навчання готових до формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, які

володіють не тільки глибокими знаннями в своїй предметній області, але й адекватною психолого-педагогічною підготовкою дуже великий.

Професійна діяльність викладача, майстра виробничого навчання неповноцінна, якщо вона будується тільки на відтворенні раніше засвоєних методів роботи. Ми вважаємо, що така діяльність є неповноцінною ще й тому, що вона не сприяє розвитку особистості самого педагога. Адже викладача чи майстер виробничого навчання, знаходячись у постійному пошуку, набагато швидше досягне вершин професійної майстерності. Тож, приймаючи рішення узагальнити свій досвід, запровадити досвід своїх колег чи нові педагогічні технології, він здійснює творчу і дослідницьку діяльність.

Визначаючи вимоги до особистості педагога професійного навчання, що забезпечують його готовність до професійної діяльності, науковці виділяють професіоналізм (сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання педагогічної діяльності) (Н. Нікітіна та Н. Кислинська) і більш високий його ступінь педагогічну майстерність (сплав особистісно-ділових якостей і професійної компетентності викладача, як комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації педагогічної діяльності) (І. Зязюн); професійну компетентність педагога (єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності) (В.Сластьонін, І. Ісаєв, О. Міщенко, Є. Шиянов).

Бути готовим до будь-якої діяльності означає володіти якостями, необхідними для виконання функцій її суб'єкта. Педагогічна діяльність – це особливий вид діяльності, і, як будь-яка особлива діяльність, вона пред'являє специфічні вимоги до якостей суб'єкта діяльності. Щоб виділити ці вимоги, необхідно зрозуміти, в чому полягає особливість цієї діяльності. Як зауважує Е. Юдін, коли поняття «діяльність» використовується з певним методологічним навантаженням, то під ним традиційно мають на увазі або визначення природно-історичного підґрунтя життя людини і суспільства, або ж вказується на особливу дійсність, що вимагає спеціальних методів вивчення [21, с.266]. При цьому, на думку науковця, «другий тип випадків тісно

пов'язаний з першим; фактично аналіз діяльності як особливої дійсності передбачає побудову якоїсь особливої проекції, більш загального поняття діяльності, яке саме і фіксується в першому випадку» [21, с.267]. Розуміючи діяльність як «одиницю життя опосередковану психічним відображенням», О. Леонт'єв визначає, що «діяльність – це не реакція і не сукупність реакцій, а система, яка має будову, свої внутрішні переходи і перетворення, свій розвиток» [9, с.109]. В структурі людської діяльності О. Леонт'єв виділяє наступні складові: мотив, мету, умови досягнення мети, дії, операції. Ці шість компонентів утворюють дві тріади: перша – потреби, мотиви, цілі; друга – дії, операції, умови.

Виконуючи діяльність людина задовольняє ту чи іншу потребу, яка може існувати в двох формах: неопредмечена (потреба в чомусь) і опредмечена (спрямована на певний предмет). Опредмечена потреба є мотивом. Без мотиву не може бути діяльності. За О. Леонт'євим, немотивована діяльність – це не діяльність без мотиву, а діяльність із суб'єктивно і об'єктивно скритим мотивом. Будь-яка діяльність реалізується через дії, що представляють собою процес, підпорядкований досягненню певного результату, що передбачений у формі мети. І якщо діяльність спрямована на мотив, то дія – на мету. Одна і та ж дія може здійснювати різні діяльності, може переходити із однієї діяльності в іншу. Окрім мети, яка визначає що повинно бути зроблено, дії відповідають ще й способи її виконання, які О. Леонт'єв називає операціями. Вибір операції залежить від реально існуючих умов. Мета в комплексі з умовами її досягнення утворює задачу. Тож, людина у своєму житті здійснює багато конкретних видів діяльності, які відрізняються між собою своїм предметним змістом, а «кожен вид діяльності має певний зміст своїх потреб, мотивів, задач і дій»[4, с.21-22]. У контексті предмету нашого дослідження специфічною потребою, що реалізується в педагогічній діяльності, є потреба у нових знаннях щодо формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників. Проте у професійній діяльності педагога здобування нових знань не є самоціллю. Воно необхідне як засіб досягнення бажаного результату – підготовка професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Тому мотивом включення у педагогічну діяльність може бути потреба в досягненні успіху у підготовці професійно мобільного кваліфікованого робітника, самореалізація або професійний саморозвиток.

Для здійснення ефективного процесу навчання по формуванню професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників та з урахуванням того, що професійна педагогічна діяльність має складну структуру, нами було визначено компоненти психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійної мобільності учнів, що дозволило нам розробити структуру психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійної мобільності учнів професійно-технічного навчального закладу (Рис. 1).

Структурний аналіз особистісних і професійних якостей педагога професійного навчання показує, що результативність педагогічної діяльності по формуванню майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника ґрунтується на «трьох китах»: дидактична компетентність, особистісна компетентність, психолого-педагогічна компетентність. Розглянемо кожну із цих складових окремо. Дидактична компетентність передбачає: глибокі знання свого предмета; здатність до трансформації і адаптації наукової дисципліни в навчальну дисципліну; здатність інтегрувати предметні знання та вміння зі спеціальними професійними, що забезпечать професійну мобільність майбутнього кваліфікованого робітника; знання сутності професійної мобільності, критеріїв її сформованості; володіння методикою формування якостей професійної мобільності в учнів професійно-технічного навчального закладу. Педагог професійного навчання повинен володіти інноваційними педагогічними технологіями. Водночас, педагог професійного навчання, щоб розраховувати на активну навчально-пізнавальну діяльність учнів по формуванню професійно мобільних якостей, сам повинен бути активним і професійно мобільним (Рис. 2).

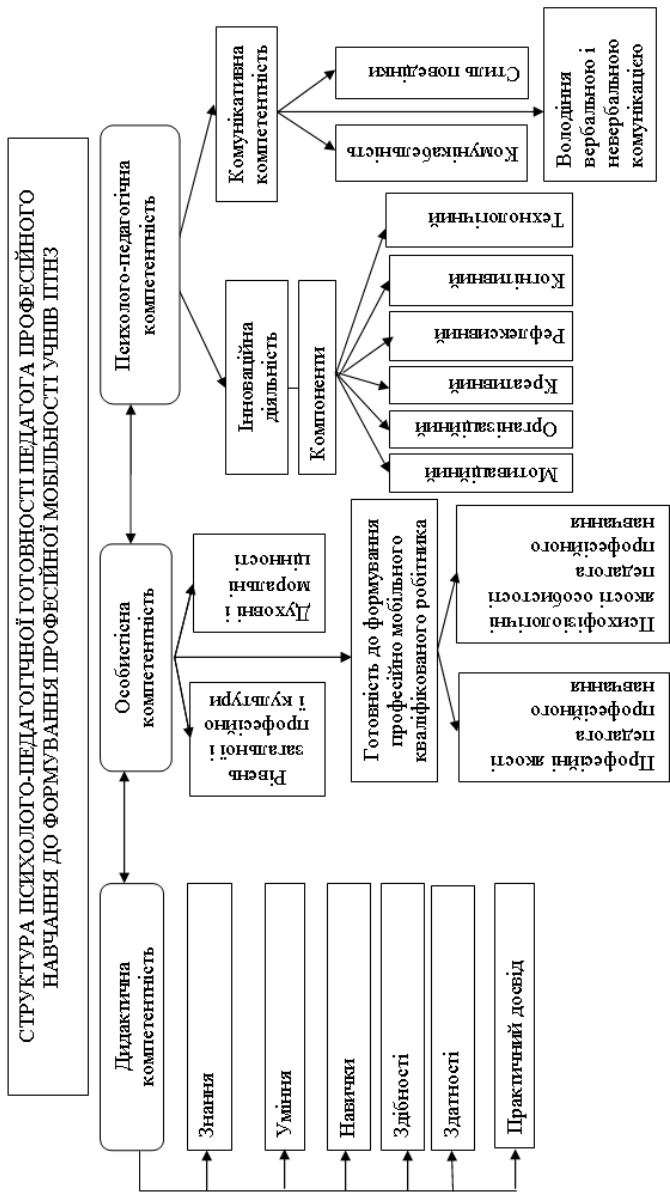


Рис.1 Структура психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійної мовільності учнів професійно-технічного навчального закладу*

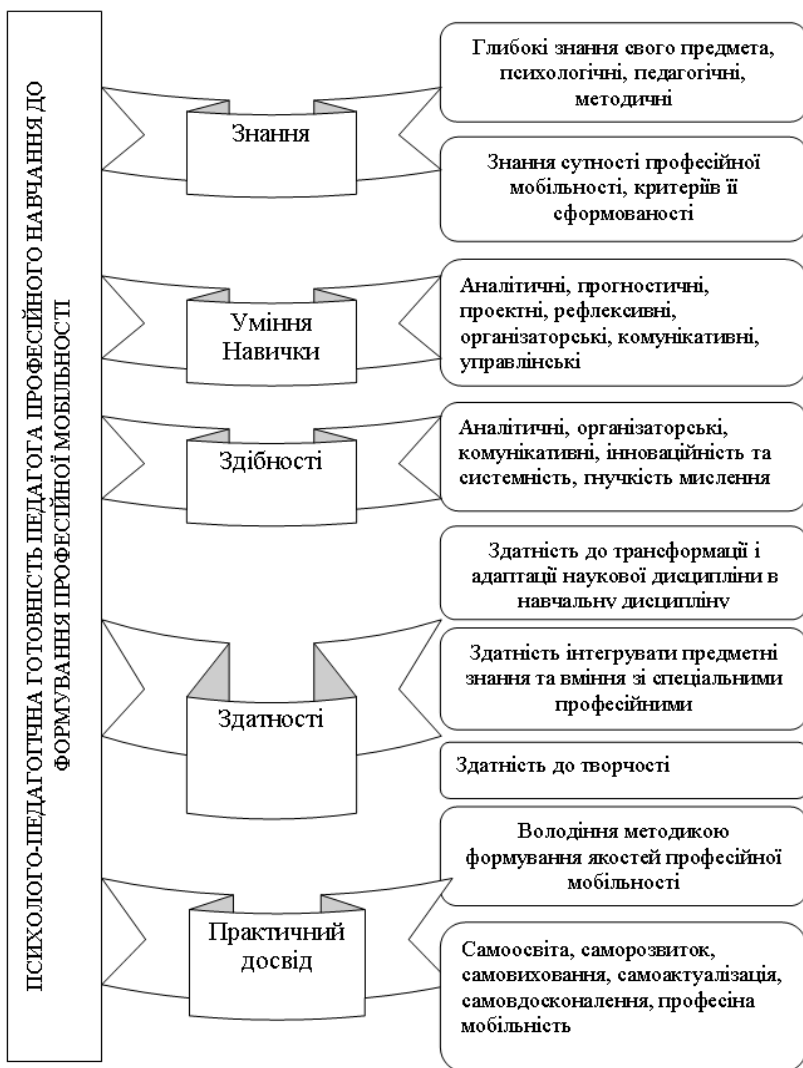


Рис. 2. Змістове наповнення психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійної мобільності (дидактичний аспект)

Особистісна компетентність педагога професійного навчання визначається рівнем загальної і професійної культури педагога; його духовними, моральними цінностями. Педагог професійного навчання повинен бути готовим до формування професійно мобільного кваліфікованого робітника. Для цього він повинен володіти: *аналітичними уміннями* (поділяти педагогічні явища на складові елементи, осмислювати кожну частину у взаємозв'язку з цілим і у взаємодії з провідними елементами, правильно діагностувати педагогічні явища, знаходити і формулювати педагогічну проблему і способи її оптимального розв'язку); *прогностичними уміннями* (цілепокладання; відбір способів досягнення мети; прогнозування розвитку особистості, колективу, педагогічного процесу; передбачення результатів, можливих відхилень; визначення етапів педагогічного процесу; планування спільно з учнями життєдіяльності); *проектні уміннями* (трансформувати мету і зміст освіти і виховання в конкретні педагогічні задачі; врахування при постановці педагогічних завдань та відборі змісту діяльності учнів їх потреб, інтересів, можливостей матеріально-технічної бази, власного педагогічного досвіду; відбір видів діяльності, адекватних поставленим задачам; планування індивідуальної роботи з учнями; відбір змісту, форм, методів і засобів навчання; планування системи стимулювання активності учнів); *рефлексивними уміннями* (уміння аналізувати власну діяльність, контролювати і оцінювати її).

Зміст практичної готовності педагога професійного навчання до формування майбутніх професійно мобільних кваліфікованих робітників проявляється в його діяльності, яку можна спостерігати (організаторська і комунікативна діяльність). До *організаторських умінь* відносять мобілізаційні уміння (розвиток в учнів стійкого інтересу до учіння, обраної професії; формування потреби в знаннях; стимулювання актуалізації знань та життєвого досвіду учнів; формування активного, самостійного і творчого ставлення до різних явищ оточуючої дійсності); інформаційні уміння (уміти здобувати самостійно нові знання); розвиваючі уміння (уміти створювати проблемні ситуації для розвитку мислення, пам'яті, волі,

почуттів); орієнтаційні уміння (формування морально-ціннісних установок учнів, прищеплення стійкого інтересу до навчально-пізнавальної і майбутньої професійної діяльності; розвиток соціально значимих якостей особистості). *Комунікативні уміння педагога професійного навчання* включають: перцептивні уміння (адекватно інтерпретувати інформацію в процесі спілкування; швидко робити оцінку за зовнішніми характеристиками і поведінкою; визначати до якого типу особистості і темпераменту відноситься учень; правильно визначати ставлення учнів до соціальних цінностей); уміння педагогічного спілкування - уміння здійснювати комунікативну атаку (мовленнєвий варіант – вербальне звернення до учнів; пауза з активним внутрішнім спілкуванням – вимога уваги; рухово-знаковий варіант – розвішування таблиць, наочності, записи на дошці тощо) [16, с.43-53].

Психолого-педагогічна компетентність передбачає психолого-педагогічну готовність педагога професійного навчання до інноваційної та комунікативної діяльності. Психолого-педагогічна готовність педагога професійної школи визначається професійною придатністю (відповідністю психічних, психофізіологічних особливостей людини вимогам професії) та науково-теоретичною і практичною підготовкою. Не викликає сумніву, що діяльність викладача, майстра виробничого навчання по формуванню професійно мобільного кваліфікованого робітника досить різноманітна і пов'язана, на думку Л. Тархан, з «необхідністю передбачити, прогнозувати і планувати різні аспекти своєї трудової діяльності»[19, с.258].

Вихідним поняттям у складі категоріального комплексу, що використовується в нашому дослідженні, є поняття «готовність». Частина дослідників (М. Дьяченко, Л. Кадибович) готовність розглядають у зв'язку з безпосередньою майбутньою діяльністю й характеризують як оцінку певного функціонального стану, близького до понять «установки», «передстартового стану», «мобілізації сил», «стану пильності» [5]. Другий підхід дозволяє вивчати проблему готовності на більше високому – особистісному рівні, як підготовленість. При цьому вона розуміється як сукупність особистісних якостей фахівця в складі мотиваційних, інтелектуальних, емоційного

компонентів, що забезпечують виконання ним функцій, адекватних вимогам змісту й умовам діяльності.

Функціональний підхід до аналізу педагогічної діяльності дозволив науковцям (Е.Зеєр) виділити дві групи функцій – цільові і операційні. До цільових функцій відносяться функції досягнення головної мети – навчання професії і професійне становлення особистості кваліфікованого робітника. На нашу думку, до головної мети варто віднести ще й формування майбутнього професійно мобільного кваліфікованого робітника, досягнення якої буде забезпечуватись також реалізацією цільової функції, спрямованої на досягнення поставленої мети. Здійснення цільових функцій буде забезпечуватись системою операційних функцій, які різними авторами виділяються по-різному. Так, Н. Кузьміна, аналізуючи діяльність педагога, виділяє такі функції у структурі його діяльності:

- конструктивну (включає проектну, гностичну і власне конструктивну; конструктивна діяльність пов'язана з конструюванням різних елементів і моментів діяльності педагога професійного навчання);

- проектну (передбачає визначення об'єму і змісту майбутньої діяльності і має пряме відношення до планування навчально-виховної роботи і включає проектування кінцевого результату діяльності педагога професійного навчання);

- гностичну (пов'язану з умінням педагога проектувати пізнавальну і практичну діяльність учнів, де важливе значення надається вмінню формулювати проблему і ставити пошукові задачі) [8].

В діяльності педагога професійного навчання Е. Зеєр виділяє функції - операції:

- методичну (підготовка і забезпечення навчально-виховного процесу);

- виробничо-технічну (налагодження, нескладний ремонт виробничо-технічних засобів, розробка технічної і технологічної документації, керівництво технічною творчістю учнів);

- організаторська (реалізується при здійсненні навчально-виховного процесу);

- діагностична (аналіз і діагностика психічного розвитку і способів формування професійної діяльності учнів.

Під професійно-педагогічною готовністю В. Сластьонін розуміє здатність до впевнено виконуваної й ефективної професійної діяльності, що включає три взаємозалежних компоненти: психологічний, науково-теоретичний і практичний [16]. Незважаючи на різницю теоретичних підходів до проблеми психолого-педагогічної готовності (підготовленості) принципового протиріччя між ними немає. Всі види готовності існують і проявляються в цілісній єдності: з одного боку, тимчасова готовність, як стан, виникає залежно від довгострокової готовності, з іншого боку - тимчасова готовність визначає продуктивність тривалої готовності за даних конкретних обставин.

Спостереження за діяльністю педагогів у процесі констатувального та формувального експерименту свідчать, що творчий аспект педагогічної діяльності характеризує педагога професійного навчання з позиції його уміння впливати на формування метапрофесійних і особистісних якостей учня, розвивати його, стимулювати його до формування професійно мобільних якостей та професійного саморозвитку. Водночас і сам педагог професійного навчання повинен бути самодостатньою, творчою особистістю. Відповідно до вимог, які висуваються до творчої педагогічної діяльності, готовність до неї – це складна, залежна від характеру і умов педагогічної діяльності багаторівнева характеристика особистості, яка включає систему мотивів, установок, станів, а також спеціальні знання, уміння і навички, які дозволяють суттєво підвищити ефективність педагогічної діяльності. Встановлено, що індивідуальний стиль педагогічної діяльності визначає цілий комплекс різних комбінацій будемо розуміти ті властивості особистості людини, які забезпечують її успішну професійну діяльність. До числа професійно-значимих якостей педагога професійного навчання ми віднесли: психофізіологічні, соціально-психологічні та професійні якості (див. Рис. 3).

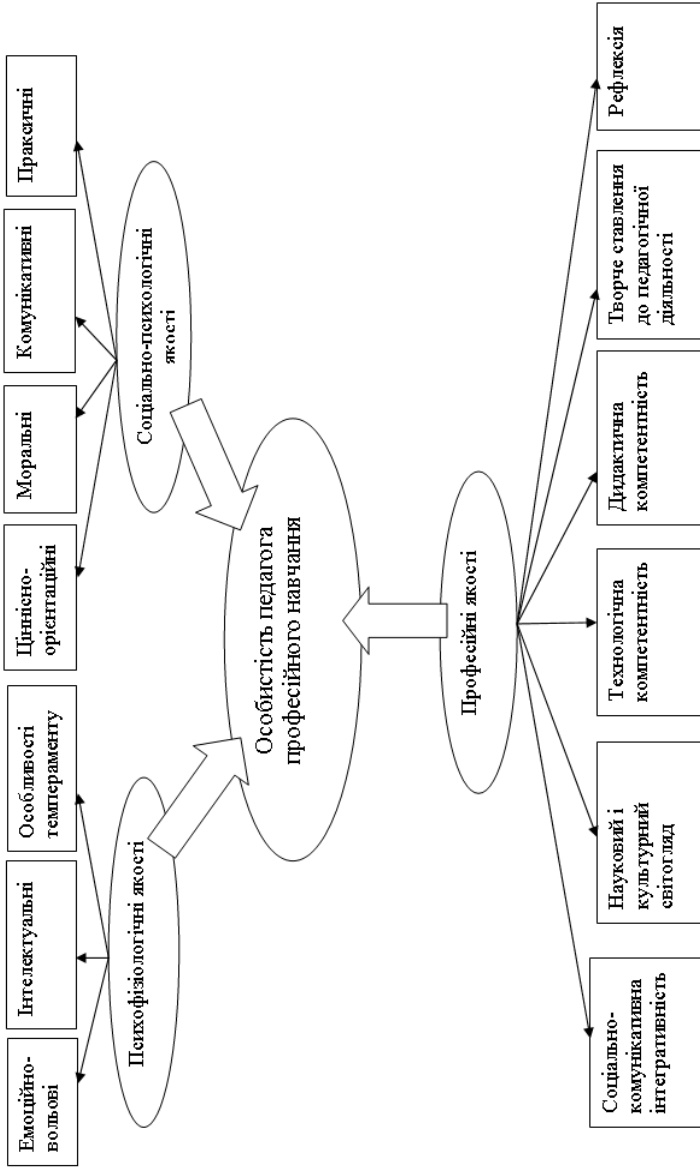


Рис.3. Основні характеристики педагога професійного навчання

До *психофізіологічних якостей* входять: емоційно-вольові (настирливість, володіння собою, витримка, твердість); інтелектуальні (спостережливість; самокритичність; кмітливість; технічне та вербально-логічне мислення; концентрація, розподіл, стійкість уваги; педагогічно спрямована увага; допитливість; творчість); особливості темпераменту (енергійність, врівноваженість, витривалість, уміння швидко переключатися з одного виду діяльності на інший).

Найбільш характерними для педагога професійного навчання є такі *соціально-психологічні якості*: ціннісно-орієнтаційні (соціальна активність, гуманізм, колективізм, оптимізм, потреба у педагогічній діяльності, любов до педагогічної професії, здатність одержувати задоволення від спілкування з учнями); моральні (висока моральність, почуття власної гідності, справедливість, чесність, правдивість, добросовісність, доброта, чуйність, вимогливість); комунікативні (комунікабельність, здатність співпереживати (емпатія), доброзичливість, тактовність, об'єктивність, адекватне сприйняття учнів, здатність переконувати і впливати на інших); практичні (працелюбність, самостійність, дисциплінованість, цілеспрямованість, точність, обов'язковість, рішучість, оперативність та ретельність в роботі).

До *професійних якостей* варто віднести: соціально-комунікативну інтегративність; науковий і культурний світогляд; технологічну компетентність; дидактичну компетентність; творче ставлення до педагогічної діяльності; рефлексію. Професійні якості педагога професійного навчання реалізуються в комплексі з психофізіологічними та соціально-психологічними якостями.

Таким чином, психолого-педагогічна готовність педагога професійного навчання до формування професійної мобільності в значній мірі залежить від індивідуально-психологічних особливостей педагога, який, проявляючи творчість, реалізує себе через:

- ставлення до учнів (доброзичливість, дружелюбність, тактовність, повага, відкритість і чесність, вимогливість);
- ставлення до предмету, який викладається (насиченість різноманітним цікавим змістом);

- ставлення до організації навчального процесу (використання різноманітних нетрадиційних форм організації навчання, активних методів навчання, емоційна та інтелектуальна насиченість);

- педагогічне спілкування (повинно буди змістовним, виховуючим і розвиваючим).

У процесі формування психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійної мобільності необхідно орієнтуватися на засвоєння особистісно-гуманного підходу до учня. За твердженням Л. Хомич, педагоги повинні вірити в кожного учня, у свої педагогічні можливості і здібності, мати «...переконаність у непереборній силі гуманного підходу до дітей; виробляти навички творчого розв'язання педагогічних задач...», прагнути до самовдосконалення [22, с.369].

Під психолого-педагогічною готовністю педагога професійного навчання до діяльності по формуванню професійної мобільності ми будемо розуміти комплекс якостей особистості педагога, необхідних йому, щоб виконувати функції суб'єкта цієї діяльності. Ми виділяємо шість груп таких якостей – компонентів готовності: когнітивний, мотиваційного, організаційного, технологічний, креативного та рефлексивний.

Когнітивний компонент готовності – це сукупність знань та понять, які необхідні педагогу професійного навчання, щоб ставити і розв'язувати освітні задачі в своїй професійній діяльності.

Загально відомо, що тільки мотивована діяльність викликає інтерес і забезпечує бажаний кінцевий результат. Якщо діяльність не має сенсу для педагога, тобто участь в ній не сприймається ним як значима, цікава для себе, то це означає його неготовність до формування професійної мобільності з точки зору ціннісної орієнтації. Причому педагог може знати як формувати професійну мобільність в учнів, уміти це робити, але не хотіти це робити. Тому без усвідомленої діяльності по формуванню професійної мобільності, не може бути і високої готовності до цієї діяльності. Високому рівню психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності відповідає зріла мотиваційна структура, в якій важливу роль

відіграють цінності самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації і самоактуалізації педагога професійного навчання. Важливою умовою професійного зростання педагога професійного навчання є його здатність до професійної рефлексії. Осмислюючи свої педагогічні дії з позиції учня, порівнюючи їх з еталоном, педагог професійного навчання виявляє цим свій високий професіоналізм. Креативний аспект буде характеризувати педагога професійного навчання з позиції його умінь формувати і розвивати професійно мобільні якості майбутнього кваліфікованого робітника, стимулювати його до творчого зростання. При цьому сам педагог повинен творчо мислити, бути ініціативним і створювати інноваційні методики у своїй освітній діяльності. Технологічний або операційний компонент готовності до формування професійної мобільності - це сукупність умінь педагога виконувати педагогічні дії, необхідні для розв'язання освітніх задач в педагогічній діяльності. Це умінь використовувати на практиці знання методів навчання. Організаційний аспект інноваційної педагогічної діяльності по формуванню професійно мобільного кваліфікованого робітника полягає в умінні управляти колективом учнів, знанні та реалізації управлінських функцій з урахуванням, індивідуально-психологічних особливостей кожного учня.

Таким чином, успішність розвитку інноваційної освіти багато в чому визначається готовністю професійних кадрів, що працюють у сфері професійної освіти, до роботи в безперервному інноваційному режимі, до гнучкого, оперативного, мобільного реагування у своїй професійній діяльності на потреби, суспільства, ринку праці, особистості, що постійно змінюються, технології, що розвиваються і інформаційного середовища, що безупинно оновлюється. Тому психолого-педагогічна готовність педагога професійного навчання до формування професійної мобільності є однією з найважливіших умов підготовки професійно мобільного кваліфікованого робітника. Процес формування психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності передбачає якісний перехід від низького рівня до більш високого. Такий перехід неможливий при асоціативно-

репродуктивній формі навчання педагогів, він потребує навчання в активних, діяльнісних формах.

Перехід на новий зміст професійно-технічної освіти і завдання, які стоять сьогодні перед педагогічними колективами професійно-технічних навчальних закладів щодо підвищення якості професійного навчання, підготовки конкурентоспроможного на ринку праці випускника потребують певних докорінних змін у підвищенні кваліфікації професійно-педагогічних працівників та перегляду роботи методичної служби по вдосконаленню методичної роботи з педагогічними кадрами і підготовки їх до формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

У навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу вирішальна роль належить викладачам теоретичного навчання і майстрам виробничого навчання, адже вони організують не лише свою діяльність, але й пізнавальну діяльність учнів. Планомірно організована діяльність викладачів теоретичного навчання, майстрів виробничого навчання (далі педагога професійного навчання) і учнів спрямована на оволодіння учнями професійними знаннями, уміння і навичками, уміння самостійно аналізувати виробничі ситуації і знаходити способи їх вирішення, а також на розвиток розумових і фізичних здібностей учнів. Особливого значення у підготовці педагога професійного навчання до діяльності по формуванню професійно мобільних кваліфікованих робітників набуває ефективна система вдосконалення його професійної майстерності. На думку О. Коваленко, «надзвичайно важливою стає проблема аналізу діяльності інженера-педагога, виділення його професійно значимих якостей, необхідних для роботи, визначення способів їх формування в період одержання базової освіти у вищому навчальному закладі, а також в системі підвищення кваліфікації»[7, с.6].

Однієї із центральних проблем розвитку психолого-педагогічної готовності педагога професійного навчання до формування професійної мобільності учнів професійно-технічного навчального закладу є неналежна увага вмінню оцінювати свої можливості й прогнозувати особистісний

розвиток, знаходити своє рішення в ситуації вибору, відстоювати свою індивідуальність, забезпечуючи перспективу кар'єрного росту. Звідси стереотипність професійного мислення й поведінкових штампів, невпевненість у собі і як результат - професійна приреченість (нелюбима робота й страх переїменити її). Така невідповідність професіонала (не тільки в педагогічній діяльності), нездатність відповідати за себе й за результати своєї праці, невміння самокритично оцінити свою корисність на даному поприщі приводить до незадоволеності собою і навіть до психічної деформації особистості.

Нами проведено опитування (367 осіб) викладачів і майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів м. Вінниці, Дніпропетровської області (м. Дніпропетровська, м.Кривого Рогу, м. Павлограда, м. Новомосковська), Донецької області (м. Макіївки, м. Красноліманська, м. Маріуполя), Сумської області (м. Конотоп) з метою виявлення ставлення до виконуваної професійної діяльності й зміни професії. Знаходять повне професійне задоволення в роботі з учнями 12% опитаних, 48% не бачать перспективи кар'єрного росту, хоча впевнені у своїх здатностях до керівної роботи, 35% хотіли б переїменити професію, тому що не можуть відповідати новим вимогам, але не готові до таких змін. Третина педагогів вважає, що неправильно вибрали професію, але не бачать перспективи самореалізації в якійсь іншій діяльності. Результати опитування показали, що сучасні викладачі, майстри виробничого навчання мають потребу в набутті знань про сутність та значення професійної мобільності, в розвитку вмінь прогнозувати власне особистісне та професійне зростання та особистісне і професійне зростання учнів. У цьому зв'язку виникає суперечність між соціальним замовленням на підготовку професійно мобільного кваліфікованого робітника й реальних можливостей педагогів професійного навчання щодо його повноцінного виконання в умовах сформованої системи професійної підготовки у професійно-технічному навчальному закладі. Все це вимагає перегляду змісту методичної роботи, щоб забезпечити умови для становлення і розвитку особистості

педагога професійного навчання, готового до формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Оскільки модернізація системи професійно-технічної освіти орієнтована на компетентнісний підхід, логічно було б стверджувати, що даний підхід повинен мати місце й в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. У цьому випадку категорію компетентність треба розглядати як інтелектуально й особистісно обумовлений *досвід* соціально-професійної життєдіяльності людини, що ґрунтується на знаннях, з огляду того, що в психології праці категорія «професійна компетентність» трактується одночасно і як синонім професіоналізму, і як одна з його складових і включає спеціальну, соціальну, особистісну й індивідуальну компетенції. Такий підхід актуалізує необхідність перетворення існуючої системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів у напрямку її поглибленої індивідуалізації й актуалізації змісту. Одночасно варто зазначити особливості потреб у підвищенні кваліфікації педагогів професійно-технічної школи, пов'язані зі значною різноплановістю базової освіти, відсутністю досвіду педагогічної діяльності при наявності виробничого досвіду.

У першу чергу в педагога треба розвивати соціальну перцепцію (сприйняття людини людиною) й емоційну реактивність, гнучкість поведінки, самоповагу й повагу до учня. Виділяють механізми соціальної перцепції – способи, за допомогою яких люди інтерпретують, розуміють і оцінюють іншу людину. Найпоширенішими механізмами є наступні: емпатія, ідентифікація, соціальна рефлексія. Тому так важливо використовувати у системі методичної роботи традиційні методи навчання педагогів (психолого-педагогічний консиліум, семінар, тренінги) і оригінальні методики підвищення їх психологічної компетентності.

Запровадження у навчально-виробничий процес компетентнісного підходу та формування професійно мобільного кваліфікованого робітника є найбільш вразливою стороною професійної діяльності сучасного педагога професійного навчання. Це потребує переосмислення його дидактичної, методологічної та методичної позиції. Відчуваючи утруднення у своїй роботі, педагоги-практики (викладачі,

майстри виробничого навчання) спочатку намагаються подолати їх самостійно, або ж за допомогою своїх колег – педагогів. Як свідчить практика, основний шлях, здатний істотно вплинути на підвищення рівня педагогічної майстерності викладачів, майстрів виробничого навчання, їх професійну компетентність та ерудицію – це чітка, побудована на науковій основі організація науково-методичної роботи у професійно-технічному навчальному закладі.

Підвищення кваліфікації викладачів, майстрів виробничого навчання – процес безперервний, його найважливішою складовою є методична робота. Удосконалювання ж самої методичної роботи неможливо без правильного розуміння її сутності і її основного призначення, кола розв'язуваних нею завдань, вимог до її організації й здійснення, без проведення хоча б елементарних досліджень. Головне в методичній роботі – надання реальної дієвої допомоги всім членам педагогічного колективу. Не підлягає сумніву, що без постійного відновлення своїх знань і вмій поспівати за динамікою суспільного й науково-технічного прогресу, робота викладача, майстра виробничого навчання в сучасних умовах просто неможлива.

Водночас, в окремих випадках спостерігаються й негативні явища в методичній роботі: неконкретність постановки цілей і завдань, заорганізованість, одноманітність форм і методів, безсистемність, неуважність до створення сприятливих умов для підвищення кваліфікації й майстерності педагогів професійного навчання, слабкий зв'язок теорії й практики - все це знижує результативність методичної роботи.

Поняття «методична робота» міцно ввійшло в професійний педагогічний лексикон. Це поняття й робота, яка стоїть за ним, сприймається викладачами, майстрами виробничого навчання по-різному. При проведенні анкетування респондентам було запропоновано відповісти на питання: «Що таке методична робота?». Відповіді були одержані цікаві й різноманітні. Наведемо для прикладу деякі з них: методична робота - це поліпшення методів роботи; методична робота - це робота із самоосвіти в питаннях психології, виховання з предмету; методична робота - професійне спілкування колег; методична

робота - це творчість педагога; методична робота - це надання допомоги майстру виробничого навчання по вдосконалюванню своєї майстерності, узагальнення передового педагогічного досвіду.

У великій сучасній енциклопедії з педагогіки Є.Рапацевич дає таке визначення: «Методична робота в освітніх закладах – частина системи неперервної освіти викладачів, вихователів»[14, с.307]. Метою методичної роботи науковець визначає «освоєння найбільш раціональних методів навчання і виховання учнів; підвищення рівня загально дидактичної і методичної підготовленості педагога до організації і ведення навчально-виховної роботи; обмін досвідом між членами педагогічного колективу, виявлення і пропаганда передового актуального педагогічного досвіду» [14, с.307]. Методична робота в професійно-технічному навчальному закладі проводиться з метою покращення якості навчання кваліфікованих робітників відповідно до вимог державних стандартів та ринку праці.

Ми вважаємо, що методична робота – це відносно цілісна, відкрита динамічна система, функціонування якої спрямоване на підвищення педагогічної майстерності викладачів, майстрів виробничого навчання, удосконалення їх уміння узагальнювати досвід, методи і прийоми доцільної організації навчально-виробничого процесу, розвитку їх ініціативності, що дозволяє їм успішно вирішувати завдання підготовки професійно мобільних кваліфікованих робітників, конкурентоздатних на ринку праці. Підтвердження цьому ми знайшли у праці академіка Н. Ничкало «Трансформація професійно-технічної освіти України», де науковець зауважує, що саме ініціативність, як морально-психологічна риса особистості, є «джерелом інноваційності в діяльності навчальних закладів різних типів»[13, с.176]. Саме в інноваційній діяльності народжуються нові моделі, педагогічні проекти, педагогічні технології, спрямовані на підвищення якості навчально-виробничого процесу і всієї освітньо-виховної роботи.

Метою методичної роботи є зростання рівня педагогічної майстерності окремого викладача, майстра

виробничого навчання й усього педагогічного колективу, надання їм дієвої допомоги у поліпшенні організації навчання й виховання, узагальненні й впровадженні передового педагогічного досвіду, підвищенні теоретичного рівня й педагогічної кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання.

Провідними принципами методичної роботи у професійно-технічному навчальному закладі є: диференціація, неперервність, адресність, системний і порівняльний педагогічний аналіз, змістовна індивідуалізація і особистісна персоналізація (Рис. 4). Принцип диференціації передбачає диференціацію підходів до підвищення кваліфікації та організації методичної роботи. Реалізація принципу неперервності забезпечує неперервність методичного супроводу, навчання і професійно-педагогічного самовдосконалення викладачів та майстрів виробничого навчання. Принцип адресності знаходить своє відображення в наданні конкретної допомоги конкретному педагогу, в узагальненні його досвіду. Систематизуючим фактором розвитку методичної служби у професійно-технічному навчальному закладі у нових соціально-економічних умовах є реалізація принципів її діяльності, а саме: принципу системного і порівняльного педагогічного аналізу (дозволяє визначити місце авторської педагогічної ідеї у педагогічному процесі; побачити кожному педагогу свої успіхи; порівняти свою позицію з іншими педагогічними працівниками); принципу змістовної індивідуалізації і особистісної персоналізації (проявляється в створенні умов для реалізації власної педагогічної ідеї).

Практика свідчить, що за однакового рівня освіти і однакового педагогічного стажу можна демонструвати прямо протилежні зразки педагогічної діяльності, в якій проявляється вся особистість педагога з її установками, здібностями, знаннями і характером.

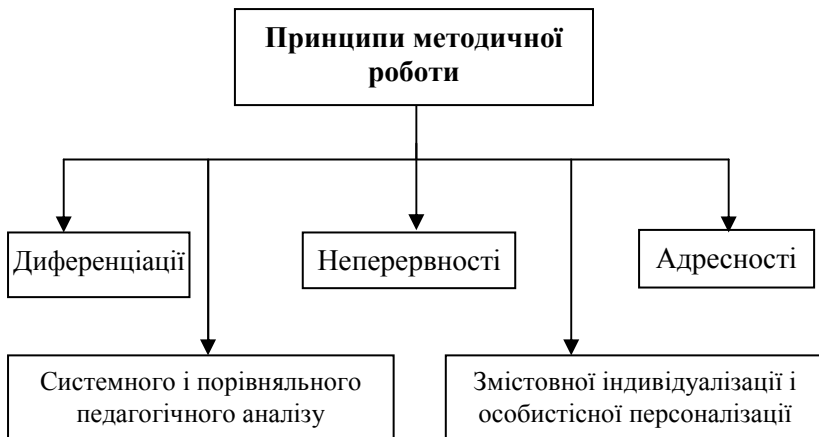


Рис. 4. Принципи методичної роботи з викладачами, майстрами виробничого навчання

Причому, останнім часом індивідуальна творча продуктивність особистості викладача, майстра виробничого навчання займає переважне положення серед професійно важливих якостей особистості педагога професійного навчання. Дійсно, тільки педагог, який має високий рівень творчої продуктивності (креативності), який має власний індивідуально-творчий стиль розв'язування педагогічних задач, може досягти високих результатів у формуванні професійно мобільного кваліфікованого робітника. Тож, закономірним є висновок про те, що необхідно створити всі умови для розвитку якостей особистості педагога, які будуть сприяти високоефективній професійній діяльності по формуванню професійно мобільного кваліфікованого робітника в системі професійно-технічної освіти. З огляду того, що педагогічна діяльність за своєю природою носить творчий характер, ми вважаємо, що з метою формування та розвитку психолого-педагогічної готовності викладача, майстра виробничого навчання до формування професійної мобільності, необхідно у системі методичної роботи формувати такі професійно значимі якості педагога, як: креативність, творчі вміння розв'язувати методичні задачі,

уміння застосовувати активні методи навчання, уміння аналізувати результати власної діяльності (рефлексію).

Тож, важливим завданням методичної служби професійно-технічного навчального закладу є посилення адресності методичного супроводу діяльності викладача, майстра виробничого навчання, оперативне реагування на його запити. Водночас, варто зауважити, що педагог професійного навчання також повинен проявляти інтерес і займати активну позицію щодо пошуку нових ресурсів свого розвитку. Для цього у нього є всі можливості – вільний вибір форм, методів підвищення кваліфікації, підтримка його творчих пошуків, одержання диференційованої методичної допомоги.

Організаційні форми методичної роботи, що поступово увійшли в педагогічну практику, в основному сформувалися до 60-х років минулого століття. Як свідчать результати нашого дослідження, за останні десять років відбувся перехід від репродуктивних, інформаційних форм методичної роботи до продуктивних, дослідницьких, таких, що потребують активного, діяльного включення викладача, майстра виробничого навчання в процес навчання. Сьогодні досить поширеними є ігрові форми методичної роботи, майстер-класи, педагогічні тренінги, практикуми, педагогічні майстерні, психолого-педагогічні, методичні семінари-практикуми, участь в яких суттєво змінює ставлення викладачів, майстрів виробничого навчання до своєї професійної діяльності. Означені форми методичної роботи мають на меті надання допомоги викладачам, майстрам виробничого навчання та іншим педагогічним працівникам системи професійно-технічної освіти в освоєнні оновленого змісту професійної освіти і навчання, педагогічних технологій, досягнень психолого-педагогічної науки та практики, розвитку педагогічної творчості, а також задоволення потреб педагогів професійного навчання та підвищення рівня їх психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників. Як показали результати нашого дослідження, в залежності від потреб кожного педагога професійного навчання формується мета участі у різних формах методичної роботи (Рис. 5).

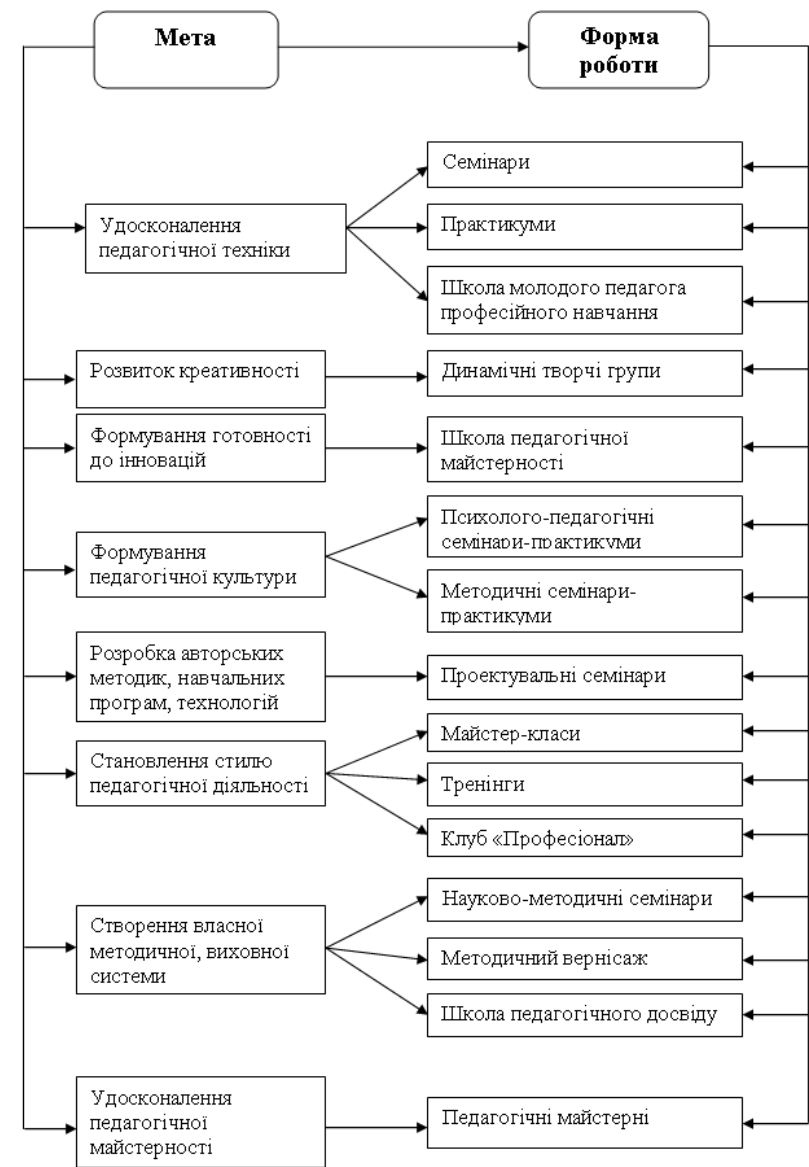


Рис.5. Взаємовідповідність мети і форм методичної роботи

Було помічено, що поступово почала зростати доля викладачів і особливо майстрів виробничого навчання здатних брати участь в інноваційних методичних заходах. Зростання рівня професійної компетентності викладачів і майстрів виробничого навчання тісно пов'язане з самоаналізом і самооцінкою особистості, що є мотивацією до професійного саморозвитку.

Ствердження цінності саморозвитку (самоствердження, самовдосконалення, самоактуалізації - як основних форм саморозвитку) простежується в багатьох філософських, психологічних, педагогічних концепціях [10, с. 81]. Частина філософів (К. Юнг, А. Адлер, Г. Батищев та ін.) відносять саморозвиток особистості до числа здатностей людини. Здатності до саморозвитку педагога професійного навчання ми визначаємо як індивідуально-психологічні особливості особистості, що забезпечують самостійне засвоєння нових знань, умінь та навичок для розв'язання конкретних життєвих і професійних проблем. Ще Л. Виготський відзначав, що розвиток здатностей – це, насамперед, оволодіння суб'єктом своїми здатностями [2].

На нашу думку, результатом розвитку здатності до саморозвитку викладача, майстра виробничого навчання є *стійка мотивація* до саморозвитку, *готовність* до саморозвитку і оволодіння *здатністю самоуправління*, що включає в себе вісім компонентів: «здатність орієнтуватися в ситуації, уміння бачити проблему й аналізувати протиріччя; прогнозування; цілепокладання; планування; формування критеріїв оцінки якості; прийняття рішення до дії; самоконтроль; корекція» [17, с. 343]. Ми вважаємо, що професійний саморозвиток педагога професійного навчання – це здійснення ним своєї професійної діяльності, орієнтованої на одержання дуального результату – висока якість самої діяльності (підготовка професійно мобільного кваліфікованого робітника) і позитивні зміни в самому собі. Принцип творчої самодіяльності, покликаний розвивати в особистості самостійність, творчий підхід і ініціативу, розробив С. Рубінштейн, який говорив, що «суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється й

проявляється; він у них твориться й визначається. Тому тим, що він робить, можна визначати те, що він є; напрямком його діяльності можна визначати й формувати його самого» [15, с. 107]. У процесі участі викладача, майстра виробничого навчання у різних формах методичної роботи, спрямованої на становлення та розвиток знань, умінь та навичок, необхідних для самореалізації в процесі своєї професійної діяльності, які інтегруються з діяльністю по саморозвитку, мотивують його саморозвиток і розвивають здатність до самоуправління у процесі формування психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників. Обов'язковим структурним елементом професійної діяльності педагога професійного навчання є рефлексія, яка сприяє розвитку саморозуміння, необхідного для формування готовності до саморозвитку. Розвиток рефлексії як процесу самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів сприяє усвідомленню викладачами, майстрами виробничого навчання необхідності вивчення своїх індивідуально-особистісних особливостей з метою подальшого самопізнання і саморозвитку.

Досліджуючи самоактуалізацію і життєвий шлях людини, Є. Вахромов робить висновок, що «людина сучасною наукою розглядається як «відкрита система», що обмінюється енергією, речовиною і інформацією з навколишнім середовищем, якій притаманний певний внутрішній зміст, безліч внутрішніх станів. Відкритість системи «людина» визначає необхідність розгляду динаміки її розвитку як процесу придбання нею якісно нових властивостей, росту самосвідомості й різноманітності форм активності через свідому діяльність по оволодінню соціальними й індивідуальними компетентностями, самоактуалізацію»[1]. Оскільки самоактуалізація є вищою формою прояву саморозвитку, то можна припустити, що результатом кожного акту самоактуалізації є набуття викладачем, майстром виробничого навчання тієї чи іншої компетентності, яка передбачає володіння відповідними компетенціями (наявністю певних знань, умінь, навичок, у тому числі саморозуміння і самоуправління, розуміння міри відповідальності за результати своїх дій). Варто

зауважити, що цілеспрямований їх розвиток в системі методичної роботи професійно-технічного навчального закладу дозволяє в значній мірі підвищити не тільки фахову (предметну) компетентність педагога професійного навчання, але й сприяє формуванню психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності.

Заслуговує на увагу така форма методичної роботи як психолого-педагогічні семінари-практикуми. Дуже важливо, щоб в роботі таких семінарів органічно поєднувалась теорія з практикою. При проведенні психолого-педагогічного семінару-практикуму особливо необхідно забезпечити атмосферу творчості – після теоретичного повідомлення буде доцільно організувати з викладачами, майстрами виробничого навчання дискусію або диспут. В ході семінару увага учасників зосереджується на розв'язанні складних педагогічних проблем, на колективному пошуку, створенні нових або оновленні традиційних методик навчання. Помічено, що робота педагогів професійного навчання у постійно діючому семінарі підвищує їх педагогічну культуру.

Якщо у професійно-технічному навчальному закладі працює викладач, майстер виробничого навчання, чий досвід заслуговує більш детального систематичного вивчення педагогічним колективом, то створюється «Школа педагогічного досвіду», яка працює до того часу, поки досвід буде вивчено, поки педагог розкриє всі «секрети своєї майстерності». Така форма ознайомлення з практикою роботи кращих педагогів професійного навчання стимулює колег до педагогічної творчості, показує перспективу до якої повинен прагнути кожний викладач, майстер виробничого навчання. В межах «Школи педагогічного досвіду» буде доцільним проведення «Методичних вернісажів», в ході яких педагоги професійного навчання можуть поділитися з колегами своїми методичними знахідками.

Своєрідними авторськими класами є «Педагогічні майстерні», в яких педагоги-майстри своєї справи передають свій практичний досвід своїм колегам. «Педагогічні майстерні» сприяють розповсюдженню педагогічного досвіду, підготовці педагогічного колективу до інноваційної діяльності. Водночас

росте і рівень майстерності самого автора досвіду, шліфується його професіоналізм.

Особливої уваги заслуговує така форма методичної роботи як тренінги. Тренінги можуть проводитись як з педагогами професійного навчання, які мають певний досвід роботи, так і з молодими педагогами, які тільки-но розпочали свою педагогічну діяльність. До тренінгових занять О. Шевченко та І. Хозраткулова пропонують включати «практичні вправи, спрямовані на формування адекватної самооцінки, позитивного мислення, розвиток навичок групової взаємодії, корекцію стресових станів...»[20, с.6]. Ми погоджуємося з думкою науковців, що такий комплекс буде сприяти мотивації професійного розвитку педагогів. Для підвищення ефективності тренінгів необхідно завжди на перше місце ставити підведення результатів того, чому навчилися, залучати учасників тренінгу до активного обговорення результатів.

Таким чином, підготовка педагогічних кадрів до формування професійної мобільності повинна здійснюватись у професійно-технічному навчальному закладі через залучення викладачів, майстрів виробничого навчання до різноманітних форм методичної роботи. Найбільш дієвими і результативними формами є ті, які будуються на діяльнісному підході.

У процесі методичної роботи особлива увага методистів повинна бути зосереджена на формуванні стійкої мотивації і готовності кожного викладача і майстра виробничого навчання до саморозвитку, самоактуалізації і самоуправління, що є запорукою формування та розвитку ключових і професійних компетенцій та психолого-педагогічної готовності до формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників.

Список джерел

1.Вахромов Е. Е. Самоактуализация и жизненный путь человека // URL: <http://www.hpsy.ru/public/x049.htm>

2.Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский; под ред. В.В. Давыдова. – М.: Педагогика-пресс, 1999. – 534 с.

3. Гура О.І. Педагогіка вищої школи: вступ до спеціальності: Навчальний посібник / О.І. Гура. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 224с.

4. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544с.

5. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: БГУ им. В.И. Ленина, 1976. – 176 с.

6. Зязюн І.А. Педагогічна майстерність : Підручник / І.А. Зязюн, Л.В. Карамущенко, І.Ф. Кривонос та ін., за ред. І.А. Зязюна. – К.: Вища школа, 1997. – 349 с.

7. Коваленко Е.Э. Дидактические основы профессионально-методической подготовки преподавателей специальных дисциплин : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.04 / Коваленко Елена Эдуардовна. – Харьков, 1999. – 407 с.

8. Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1989. – 167 с.

9. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1975. – 304 с.

10. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. Заведений /В.Г. Маралов. – М.: Академия, 2002. – 256 с.

11. Маркова А.К. Психология труда учителя: Книга для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 192 с.

12. Никитина Н.Н. Введение в педагогическую деятельность : Теория и практика : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская. – М.: Академия, 2007. – 224 с.

13. Ничкало Н.Г. Трансформація професійно-технічної освіти України : монографія / Н.Г. Ничкало. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 200 с.

14. Педагогика. Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С. Рапацевич. – Мн.: Современное слово, 2005. – 720 с.

15. Рубинштейн С. Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной

педагогике) / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101-109.

16. Слостенин В.А. Педагогика [учебное пособие] / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

17. Столяренко Л. Д. Основы психологии. Практикум / Л. Д. Столяренко. – Ростов н/Д.: Феникс, 2008. – 696 с.

18. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека [Текст]: педагогическое наследие / В.А. Сухомлинский. – М. : Педагогика, 1990. – 288 с.

19. Тархан Л.З. Теоретические и методические основы формирования дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.04 / Тархан Ленуза Запаевна. – К., 2008. – 436 с.

20. Шевченко О.А. Тренінги професійного становлення молодих педагогів / О.А. Шевченко, І.А. Хозраткулова. – Харків: Видавнича група «Основа», 2010. – 112 с.

21. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 392 с.

22. Хомич Л. Аксиологічні основи професійної підготовки особистості майбутнього вчителя / Лідія Хомич // Kształcenie Zawodowe: Pedagogika i Psychologia. Pod redakcją Tadeusza Lewowickiego, Jolanty Wilsz, Iwana Ziaziuna, Nelli Nyczkało. – Częstochowa – Kijów. – Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie / Polsko-Ukraiński Rocznik. Tom. XI. – 2009. – S.367-373.

3.3. Роль викладача ВНЗ в організації навчального процесу в умовах кредитно-модульної системи

У формуванні особистості майбутнього фахівця, його професійних якостей у контексті вимог Болонського процесу провідну і визначальну роль відіграє викладач вищого навчального закладу. Вивчення наукової літератури засвідчує, що процес формування особистості має високий кореляційний зв'язок з тим впливом, який чинить педагог на роздум і почуття студентів. Природно, ефективність педагогічної взаємодії залежить від того, наскільки компетентно викладач володіє педагогічним інструментарієм, чи є він співучасником становлення майбутніх фахівців, якими педагогічними уміннями і якостями він володіє.

Про професійно-педагогічну компетентність викладача як педагогічну проблему дослідники заговорили лише в останнє десятиліття. На різних етапах розвитку педагогічного знання вчені розмірковували про саму особистість педагога, її професійно значущі якості, різні здібності й уміння, визначали сутність здійснюваних нею видів діяльності.

У цілому на кожному історичному етапі розвитку соціуму були виявлені вимоги, що визначали призначення й функції педагога як особистості й професіонала[1].

Аналіз професійно-педагогічної компетентності почнемо з його лінгвістичного тлумачення. Так, поняття «компетентність» (лат.competentia, від competo – спільно добиваюся, досягаю, відповідаю, підхожу) у словниках трактується як «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь», «обізнаність, правомочність», «авторитетність, повноправність» [4 с.578].

Практично усі укладачі словників проводять розмежування категорій «компетентність» й «компетенція». Визначення компетентності схожі й дублюють один одного, тоді як «компетенції» немає єдиного тлумачення. Це поняття трактується як «сукупність повноважень якого-небудь органу або посадової особи, встановлена законом, статутом даного органу або іншими положеннями», «володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь», «область питань, в яких хто-небудь добре обізнаний». Можна знайти такі визначення

«компетенції» як «коло питань, явищ, в яких дана особа володіє авторитетністю, пізнанням, досвідом; коло повноважень, що підлягають чістому-небудь веденню, питань, явищ», «особисті можливості якої-небудь особи її кваліфікації (знання, досвід), що дозволяють брати участь у розробці певного кола рішень або самому вирішувати, завдяки наявності певних знань, навичок».

Як показує дефініційний аналіз, «компетенція» є похідним поняттям від «компетентності» і, на наш погляд, позначає сферу додатку знань, умінь й навичок людини, тоді, як «компетентність» - первинна категорія і представляє привласнену в особовий досвід сукупність, систему, якийсь «знанневий» багаж людини.

Звідси «компетентна» в своїй справі людина означає «обізнаний, такий, що є визнаним знавцем в якому-небудь питанні, авторитетний, повноважний, такий, що володіє колом повноважень, здатний».

Принципова, на наш погляд, відмінність компетенції і компетентності полягає в тому, що компетенція є інституційним поняттям, що визначає статус якої-небудь особи, компетентність же, у свою чергу, є поняттям функціональним.

Цікавим є факт, що ні у філософському, ні в психологічному, ні в педагогічному повних і коротких словниках тлумачення термінів «компетентність» і «компетенція» виявлено не було. Це свідчить про те, що компетентність фахівця тільки зараз набуває актуальності в дослідженні проблем у сучасному психолого-педагогічному контексті. Як показує аналіз досліджень даної проблеми в провідних зарубіжних країнах (США, Англія, Німеччина, Франція), відбувається зсув акценту до вимог сучасного працівника з формальних чинників його кваліфікації та освіти до соціальної цінності його особистісних якостей.

В американській соціальній науці розроблена модель «компетентного» працівника, яка набуває розповсюдження в світі праці. В ній робиться спроба виділити комплекс індивідуально-психологічних якостей фахівця, в який входять: дисциплінованість, самостійність, комунікативність, прагнення до саморозвитку (Д.Ж.Мерілл, Д.Дзиг, І. Стевік) [9]. Важливою особливістю цієї теорії є акцент на саморозвиток особистості,

під яким розуміється процес самовивчення, при якому особа приймає вимоги, трансформує їх для себе, адекватно рівню свідомості, розвитку здібностей, сформованості потреб. Ми вважаємо, що саморозвиток – це не тільки усвідомлений процес формування професійної майстерності, самоосвіти й самовдосконалення, але й мотивований, цілеспрямований вільний вибір і прагнення досягти бажаного рівня професійної компетентності.

В американській теорії «компетентного працівника» найважливішим компонентом його кваліфікації стає здатність швидко й безконфліктно пристосовуватися до конкретних умов праці.

Аналізуючи матеріали американських досліджень, ми відмітили, що поняття «компетентність» і «кваліфікація» уживаються як синоніми. Але згідно із словниковими даними «кваліфікація» є «соціально-економічною характеристикою рівня розвитку здібностей виконання працівником його трудових функцій»[17]. У свій зміст кваліфікація включає обсяг теоретичних знань і практичних навичок. У розумінні ж авторів концепції кваліфікація відображає ступінь розвитку особистості в соціальній сфері її життєдіяльності, визначає її соціальний статус і має економічні показники, що і є її відмінною ознакою від професійної компетентності фахівця.

Цікавою є концепція «інтегрованого розвитку компетентності», розроблена шведськими й американськими вченими С.Чипанак, Г.Вайлер і Я.І.Лефстед [20]. У розумінні авторів «компетентність» є сумою знань, умінь і навичок в широкому сенсі, що набуваються в процесі навчання. Компетентність особистості є інтеграцією інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань.

Опишемо існуючі підходи до проблеми професійної компетентності фахівця в сучасній вітчизняній науці.

Цікавими, на наш погляд, є дослідження загальнокультурної компетентності в працях М.С.Розова [5]. Вона представлена як сукупність:

- смислового , такого, що включає адекватність осмислення ситуації в більш загальному, культурному

контексті, тобто в контексті наявних культурних зразків розуміння, відношення, оцінки;

- комунікативного, такого, що фокусує увагу на адекватному спілкуванні в ситуаціях культурного контексту і з приводу таких ситуацій з урахуванням відповідних культурних зразків спілкування і взаємодії.

Людина має загальнокультурну компетентність, якщо вона компетентна в ситуаціях, що виходять за межі його професійної сфери. У професійній компетентності головна роль відводиться проблемно-практичному аспекту, а в загальнокультурній – смислового й комунікативному. В цілому важливі всі аспекти, оскільки професійна освіта спрямована на підготовку загальнокультурної і компетентної в багатьох сферах особистості людини.

Підхід М.С.Розова лежить в основі розробки Державного освітнього стандарту для фахівця будь-якого профілю, оскільки відображає однойменні аспекти його підготовки. Професійна компетентність є похідним компонентом від загальнокультурної компетентності будь-якої людини. Культура особистості підноситься над її компетентністю, оскільки включає «ступінь розвитку особистості і її досконалості, в т.ч. якості розуму, характеру, пам'яті й уяви надбані людиною в процесі виховання й освіти [5].

Достатньо близькою в смислового відношенні з підходом М.С. Розова є концепція особистісно-орієнтованої освіти вченого С.С.Серикова, в якій суттю освіти дослідник вважає проектування таких ситуацій особового розвитку, в яких став би можливим вільний життєвий розвиток особистих сил, захоплення, знань, умінь і навичок людини в смисло-творчій діяльності, яка сприяє отриманню нею професійної компетентності [12].

В одній з останніх робіт А.К.Маркової [20] уточнюється визначення професійної компетентності, як «психічного стану, що дозволяє діяти самостійно й відповідально, володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні трудові функції, що полягають у результатах праці людини». Поняття «компетентність» автор пов'язує з дозріванням особи й отриманням такого стану, який дозволяє їй продуктивно діяти

при виконанні трудових функцій і досягати відчутних результатів.

Як видно з визначень, основоположним компонентом компетентності виступає операційно-діяльнісний, що виражається в уміннях і здібностях особи. М.І.Запрудський [9] під професійною компетентністю розуміє «систему знань, умінь і навичок, професійно значущих якостей особистості, що забезпечують можливість виконання професійних обов'язків певного рівня» На думку автора, в модель професійної компетенції входять:

пізнавальні мотиви;

- раніше засвоєні професійно значущі знання;

- аспекти підготовки, що підлягають засвоєнню;

результативність діагностики і самодіагностики [9].

Узагальнюючи вищевказані визначення, можна представити склад професійної компетенції педагога у вигляді схеми (рис.1).

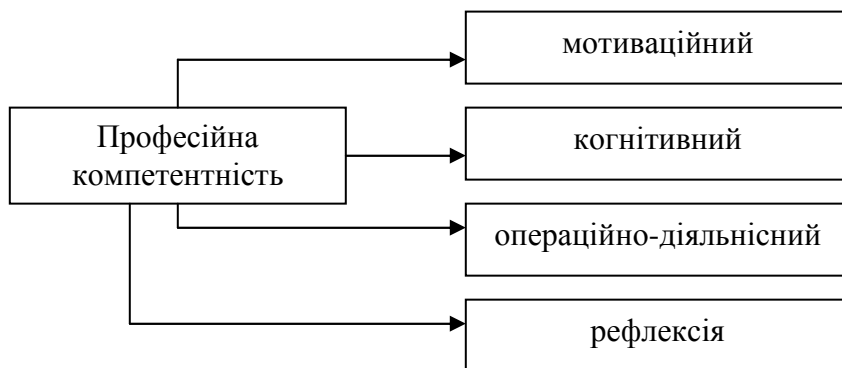


Рис. 1. Компоненти професійної компетентності педагога

Що ж до професійно-педагогічної компетентності, то суть даного феномена полягає в синтезі понять професійної компетентності й педагогічної компетентності. Звернемося до характеристики педагогічно-компетентного викладача.

Виступаючи як індивідуальний суб'єкт професійної діяльності, педагог є суспільним суб'єктом, носієм суспільних

знань і цінностей. Є.О.Клімов [10] відзначає, що людині системи типу «людина-людина» властиві:

- 1) уміння керувати, учити, виховувати;
- 2) уміння слухати й вислуховувати;
- 3) широкий кругозір;
- 4) мовна(комунікативна) культура;
- 5) «душевна спрямованість розуму, спостережливість до проявів відчуттів, розуму і характеру людини, до її поведінки, уміння або здатність в думках уявити, змоделювати саме її внутрішній світ, а не приписувати їй свій власний або інший, знайомий з досвіду»;
- 6) «проектувальний підхід до людини, заснований на упевненості, що людина завжди може стати кращою»;
- 7) здатність співпереживання;
- 8) спостережливість;
- 9) розв'язання нестандартних ситуацій;
- 10) високий ступінь саморегуляції.

Аналізуючи склад дій для різних професій, виділяють чотири групи дій:

- рухові;
- пізнавальні, куди входять дії сприйняття, уяви й логічні дії;
- дії міжособистісного спілкування;
- дії з узгодження зусиль.

Професійна діяльність може бути класифікована залежно від мети, яку ставить суб'єкт: пізнавальну, мету перетворення або дослідження, причому, друга і третя пов'язані з постановкою завдання і знаходження нових способів і засобів їх розв'язання. Перетворююча діяльність співвідноситься з будь-яким класом речей, явищ, процесів, людей. Відповідно, професійно-педагогічна діяльність, перш за все, припускає у її суб'єкта уміння ставити і розв'язувати завдання – перетворення (зміни, розвитку) й дослідження нових засобів і способів розв'язання цих завдань.

За Н.В.Кузьміною [10], структура суб'єктивних чинників включає: тип спрямованості; рівень здібностей; компетентність, в яку входять: професійна і педагогічна компетентність; визначувана за наочною основою і рівнем саморозвитку.

Доречно тут запропонована диференціація самої компетентності і виділення такого важливого її рівня, як аутопсихологічна компетентність. Вона базується на понятті соціального інтелекту, як стійкою заснованою на специфіці розумових процесів ефективного реагування і накопичення соціального досвіду, здатності розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємини і прогнозувати міжособистісні події» [10]. Аутопсихологічна компетентність співвідноситься з поняттям професійної самосвідомості, самопізнання й саморозвитку.

Виходячи з вищевикладеного, визначимо поняття професійно-педагогічної компетентності.

Отже, професійно-педагогічна компетентність – це інтеграційна властивість особистості, що виражається в сукупності компетенцій в психолого-педагогічній області знань, здатності робити активний вплив на процес розвитку й саморозвитку соціально-ціннісних характеристик особистості, що дозволяє виконувати соціально-ціннісні функції в колективі, попереджати й усувати негативні прояви поведінки.

Розглянувши різні підходи до змістового наповнення «професійна компетентність», ми прагнули звертати увагу на поступове уточнення змістової частини цієї категорії. Разом з тим, особливе значення для нас мав той аспект проблеми, який пов'язаний з джерелом ключового визначення поняття, що вивчається. Це допомогло нам виявити власне розуміння даної категорії. Ми йшли під розуміння професійної компетентності як інтеграційної (системної) властивості особистості педагога, що характеризує його глибоку обізнаність в психолого-педагогічній і наочній областях знань, професійні уміння й навички, особистий досвід і освіту фахівця, націленого на перспективність в роботі, відкритого до динамічного спілкування, впевненого в собі й здатного досягти значущих результатів і якості в професійній діяльності.

Педагогіка вищої школи у ринковому світі поступово займає свою нішу бо завдяки технологізації і ринковим потребам вона впритул підійшла до усвідомлення, що педагогічна праця у своєму загальному вигляді має свій продукт, свої технології, певну ринкову вартість.

Спектр педагогічних замовлень надзвичайно широкий. І наш вітчизняний педагог має бути готовим виконати будь-яке ринкове замовлення – від високоефективного навчання елітного виховання до сегментарного педагогічного догляду.

На ринок педагогічних послуг перш за все викладач вищої школи виставляє свій професіоналізм. Вимоги до нього коректуються вимогами часу у зв'язку з Європейською інтеграцією, що передбачає модернізацію вищої освіти України в контексті Болонського процесу. Розробкою даної проблеми займаються такі вчені як В.П.Андрущенко, І.Байзенко А.М., А.М.Грехов, В.П.Гусев, А.М.Колот, В.Г.Кремень, Ю.І.Памха, З.І.Тимошенко, В.Д.Шедріков, В.В.Яновський та інші. Її актуальність не викликає сумніву.

Одним з провідних напрямів її розв'язання, на нашу думку, є оптимальне обрання педагогічного стилю спілкування, що забезпечить високу результативність взаємодії викладача зі студентами.

В психолого-педагогічній літературі існує широкий спектр класифікацій стилів спілкування. За: Бодальовим О.О. (авторитарний, ліберальний, демократичний), С.Л.Братченком (діалогічний, маніпулятивний, авторитарний, індіферентний, конформний), О.Я.Захаров (демократичний, авторитарний, конформний, індіферентний), Л.І.Кузьминським (викладачі – «вічні студенти», «викладачі -«колишні моряки», викладачі-формалісти, «викладач-стандарт», викладачі, які не відповідають студентському ідеалу, - «байдужі», «заздрісні», «обмежені», «пани», викладачі, які користуються авторитетом – це «трудаги», «гурмани», «друзі»), В.П.Шейновим (довірливо-діалогічний, рефлексивно-маніпулятивний, авторитарно-монологічний, пасивно-індіферентний, конфліктний, альтруїстський, конфронтний) та інші [21].

Зупинимось більш детально на трьох класифікаціях, які найчастіше використовуються викладачами вищих навчальних закладів.

Російський психолог В.А.Кан-Калик виділяє такі види педагогічного спілкування:

1. Спілкування на основі високих професійних настанов педагога, його ставлення до педагогічної діяльності в цілому.

Про таких говорять: «За ними студенти буквально по п'ятам ходять».

2. Спілкування на основі дружнього ставлення. Дана комунікація пов'язана із захопленням спільною справою. Педагог, як правило, виконує роль наставника, старшого товариша, учасника спільної навчальної діяльності. Необхідно пам'ятати застереження про необхідність уникати панібратства, яке притаманне молодим педагогам, як вони не бажають потрапити в конфліктну ситуацію.

3. Спілкування – дистанція. Цей тип спілкування формує відносини «викладач-студент» і поширений у всіх сферах: навчанні з посиленням на авторитет і професіоналізм; вихованні – на життєвий досвід і вік. Варто пам'ятати про застереження для студентів: педагог-не ровесник.

4. Спілкування – загравання, притаманне молодим викладачам, які прагнуть популярності, а фактично мають лише фальшивий і дешевий авторитет [18].

В основу класифікацій М.Талена покладено вибір моделі поведінки педагогом з урахуванням виключно його власних потреб.

1. «Сократ» - це педагог з репутацією любителя спорів і дискусій, які він провокує просто на занятті. Створюючи постійну конфронтацію, викладач змушує студентів посилювати і відстоювати захист власних позицій.

2. «Керівник групової дискусії» - це викладач, який бере на себе роль посередника з метою досягнення згоди та співробітництва між студентами. Для нього пошук демократичного консенсусу важливіше за результат дискусії.

3. «Майстер» - це педагог-взірець для наслідування не стільки у навчально-виховному процесі, скільки у повсякденному житті.

4. «Генерал» - це завжди у всьому правий педагог, який завдяки наказам підкреслено вимогливий, жорстко домагається слухняності, а студенту відводить роль слухняного солдата – новобранця.

5. «Менеджер» - це педагог, який прагне до обговорення з кожним студентом змісту завдання, здійснює якісний контроль та оцінку кінцевого результату. Дана модель поведінки

викладача поширена у радикально орієнтованих навчальних закладах і спрямована на створення ефективної діяльності, заохочення ініціативи й самостійності студента.

6. «Тренер» - це педагог, який бере на себе роль натхненника групових зусиль і здатний забезпечити позитивний кінцевий результат – блискучий успіх. Цьому передусє велика і кропітка праця по створенню атмосфери, сповненої духом корпоративності. Всі студенти групи виступають гравцями однієї команди, де кожний будучи індивідуальністю, здатний підпорядкувати особистісні амбіції інтересам колективу, який повинен виступити єдиною силою, здатною досягти перемоги.

7. «Гід» - це втілений образ «ходячої енциклопедії», якому притаманні лаконічність, точність, стриманість, технічна бездоганність. Він знає вихід з самої складної ситуації [12 с.144-146].

Найбільш поширеною є класифікація, яка охоплює авторитарний, демократичний та ліберальний педагогічний стилі. Ці стилі спілкування згадуються в різних комбінаціях у працях О.О.Бодальова, А.І.Зотової, О.Я.Захарової, К.Леві, А.Маслоу та інших.

Ми вважаємо, що стиль педагогічного спілкування – це система засобів, яку обирає викладач в залежності від особистісних, соціально-психологічних характеристик і професійної компетентності, щоб ефективно впливати на студентів.

Авторитарний стиль спілкування – це така модель діяльності викладача, яка спрямована на пригнічення самостійності, ініціативи та прагнення до самоствердження студента і спонукання його до автоматичного виконання усталеного порядку.

Головні засоби взаємодії, які використовує викладач – це накази, вказівки, інструкції. Як показали результати опитування майже 25% студентів лякають наказами. Вони викликають негативне ставлення не тільки до викладача і його предмету, але й до навчання в цілому (3,7% студентів).

На нашу думку, цей стиль педагогічного спілкування доцільно застосовувати, коли:

- навчальна група нескоординована та вимагає контролю і порядку;

- необхідно лише механічно запам'ятати навчальний матеріал без використання творчих здібностей;

- викладачу треба задовольнити свої амбіції;

- викладач прагне самоствердитись за рахунок пригнічення студентів;

- викладач хоче звернути на себе увагу.

До переваг даного педагогічного стилю можна віднести:

1. Ефективне створення робочої дисципліни.

2. Лаконічність викладання матеріалу.

3. При вивченні дисципліни основний акцент робиться на зв'язок теоретичного матеріалу з практикою.

4. Викладач орієнтується на міцне засвоєння знань студентами.

5. Для викладача важливий високий предметний результат.

До недоліків авторитарного стилю спілкування відносимо:

1. Робота здійснюється виключно під контролем викладача.

2. Коло засвоєння теоретичних знань чітко визначено.

3. Відсутній творчий розвиток особистості.

4. Віддаленість педагога від студентів.

5. Оцінки, як правило, занижуються.

Як показують результати дослідження Підласого І.П.[18], викладачі авторитарного стилю спілкування, як правило, обирають традиційні методи навчання, які забезпечують глибоке засвоєння і відтворення основи бази знань з предмету, слухаючи лекції, працюючи з теоретичним матеріалом.

Демократичний стиль спілкування – це така модель поведінки викладача, яка забезпечує створення творчого мікроклімату у навчанні, завдяки співпраці обох сторін навчального процесу.

Використовуючи демократичний стиль спілкування, викладачі вдаються до таких способів взаємодії: заохочення, ініціативності, порада, надання цікавої інформації, забезпечення координації роботи в малих групах.

Доцільно використовувати цей стиль, коли:

- необхідно зацікавити студентів у вивченні дисципліни;
- задіяти кожного студента в навчальному процесі;
- є необхідність розглядання проблемних питань в аудиторії;

- педагогу треба завоювати довіру та повагу студентів;
- необхідно скоординувати групу для спільної роботи.

Серед недоліків можна назвати не завжди високі кількісні показники предметних результатів.

До переваг демократичного стилю відносяться:

1. Студенти завжди розуміють мету, ціль та завдання заняття, що дозволяє оптимізувати процес навчання.

2. Високий рівень організованості робочого процесу.

3. Педагог завжди орієнтує студентів на важливість застосування здобутих знань.

4. Викладач заохочує творчість, оригінальність у вирішенні поставлених задач.

5. На заняттях панує доброзичлива атмосфера.

6. Повага як з боку викладача, так і з боку студентів.

7. Педагог цікавиться думкою студентів.

8. У студентів є велика бажання активно працювати на заняттях.

9. Вони старанно виконують завдання, про що говорить висока якість робіт.

10. Чітко налагоджений зворотній зв'язок.

11. Об'єктивність оцінювання.

Викладачі, які використовують демократичний стиль спілкування застосовують активні та інтерактивні методи навчання. Провідну роль відіграють практичні та частково-пошукові методи.

Ліберальний стиль спілкування – це така модель поведінки викладача, яка сприяє відстороненню його від взаємодії з навчаючими, надаючи останнім можливість для розвитку самостійної діяльності. Його доцільно використовувати для самостійної роботи студентів. До переваг можна віднести: вільний розвиток особистості, а серед недоліків:

1. Педагог не втручається у навчальний процес.

2. Низькі вимоги до студентів.

3. Студенти самі вирішують важливість вивчення даного предмету.

4. Відсутність активності як з боку педагога, так і з боку студентів.

5. Студенти мало зацікавлені в навчанні.

6. Відсутність близької взаємодії студентів та педагога.

Викладачі, які віддають перевагу ліберальному стилю спілкування, найчастіше віддають традиційним методам навчання.

Серед головних завдань сучасної освіти можна визначити впровадження нових педагогічних технологій у навчально-виховний процес. Зокрема, це зумовлено процесами інтеграції України у Європейську систему освіти на засадах Болонського процесу.

Проте більш глибоке вивчення цього питання одразу викликає низку проблем, зумовлених неприйняттям частиною викладачів будь-яких нововведень. Це пояснюється не лише їхньою звичкою навчати по-старому, а й професійною некомпетентністю, побоюванням збільшення навчального навантаження, що не буде належним чином компенсоване, зневірою в інноваційний потенціал своїх колег та адміністрації ВНЗ. Зазначимо, що такий стан речей вкрай негативно впливає як на атмосферу у вищому навчальному закладі так і на мотивацію навчальної діяльності студентів.

Аналогічні тенденції можемо спостерігати й тоді, коли викладачі намагаються працювати за старими правилами й методиками, здебільшого ігноруючи не лише нову методологію викладання, а й сучасні методи, прийоми та засоби навчання. Це аж ніяк не узгоджується з важливим завданням сучасної вищої школи – підвищення професіоналізму викладачів не лише у своїй предметній галузі, а й у галузі педагогіки, зокрема, знання її головних цілей та завдань, психології особистості, дидактики, соціальної психології тощо.

Традиційна авторитарна побудова подання знань заважає асиміляції оновлених значень, що визначається як суперечність між актуальними вимогами соціокультурного середовища та стратегічними цілями освіти. Для подолання цього процесу освітні заклади вдаються до професійних хитрощів,

практикуючи надмірне інформаційне навантаження, перетворюючи учіння на постійний пошук матеріалів, який займає багато часу, не долаючи одномірності комунікативного зв'язку [11 с.63].

Зазвичай у педагогіці виділяють стилі навчання, пов'язані з тою чи іншою системою дидактичних методів і прийомів, організацією процесу спілкування. Це зумовлено характером взаємодії викладача і студента стратегіями проведення навчальних занять та виробленням у студентів відповідної системи цінностей. Стилi навчання безпосередньо взаємодіють зі стилями й рівнями педагогічного спілкування, оскільки викладання – двосторонній процес взаємодії.

На думку А.Морозова, Д.Чорнілевського, ідеальним стилем управління навчальним колективом є творчий або креативний стиль, для якого характерна ситуація, коли викладач під час вирішення нового педагогічного завдання гнучко застосовує той чи інший прийом, засіб, найбільш оптимальний й результативний у конкретній ситуації [14с.358].

Оцінюючи стилі роботи педагогів, ці дослідники виокремлюють два типи викладачів – тих, які мислять глобально, й тих, яким притаманний аналітичний склад розуму. Їхні характеристики відповідають етапам взаємодії з навчальним колективом у ВНЗ: на стадії формування доречним є авторитарний підхід (викладач-аналітик з властивостями прагматика, жорсткого керівника, що зберігає професійну дистанцію, вимагає належної відповідальності кожного за роботу, зосереджується на деталях й конкретних поняттях, має власні критерії оцінювання, надає перевагу лекціям та індивідуальним заняттям).

Зі зростанням рівня сформованості колективу, ефективним буде колегіальний стиль (викладач з глобальним мисленням, що застосовує наочні матеріали, віддає перевагу груповій роботі, використовує позитивний зворотній зв'язок зі студентами, ділиться особистим досвідом, кожне поняття пояснює у взаємозв'язку з іншими, багато узагальнює).

Головною сутністю роботи педагога є спілкування та налагодження комунікації. Крім обміну думками, інформацією, діяльністю, під час спілкування студенти можуть виявити себе у

певній ролі, розкрити власні особистісні якості. Як зазначають науковці, «усі варіанти стилів спілкування можна звести до двох типів: діалогічного і монологічного» [19 с.146]. На жаль, доводиться констатувати, що далеко не усі викладачі вміють вести діалог зі студентами та правильно побудувати монолог.

Відповідно, ця ж проблема стосується й студентів. Діалог у них часто стає суперечкою, а монолог – невмілою спробою висловити думку. Завдання педагога – навчити їх не лише професійним навичкам і вмінням, а й мистецтву спілкування, власне, навчити творчості, навчити вчитися і на основі цього виробити власний стиль викладання.

Зазначимо, якщо вербальні засоби спілкування контролюються людиною достатньо непогано, то вербальні здійснюються на підсвідомому рівні. Можна навіть не підозрювати про свої характерні жести, міміку, вираз обличчя, а іноді важко зрозуміти, чому один студент викликає симпатію, а інший – ні. Це може бути пов'язане з рівнем співпадіння змісту інформації, що передається на вербальному і невербальному рівні. У процесі педагогічної взаємодії доводиться доволі часто зустрічатися з неспівпадінням змісту інформації на цих двох рівнях, що може спричинити певні непорозуміння й упередження.

Загальновідомо, що будь-яка розмова має певне емоційне забарвлення – експресію. Експресія людини виявляється через міміку, пантоміміку, інтонацію голосу. У невербальному спілкуванні експресія настільки інформативна, що уможливорює передачу доволі складного повідомлення без вживання слів. Водночас на спосіб викладання навчального матеріалу часто впливають певні негласні правила, культурні стандарти й різноманітні обмеження [22, с.28].

Невідповідність між стилем викладання педагога і стилем навчання викладача і студента спричиняє «конфлікт стилів». Для уникнення цього педагог повинен змінити завдання, підібрати відповідні дидактичні засоби, методи й форми для адаптації їх до стилів навчання у даному колективі. Слід зазначити, що при цьому несуттєво, чи є ці стилі основними і чи відповідають вони стилю викладання самого викладача.

Сучасні наукові дослідження виділяють такі стилі навчання, як репродуктивний, творчий та емоційно-ціннісний [1, с.97-98]. Якщо репродуктивний полягає у звичайному викладі навчального матеріалу з подальшою його перевіркою, то характерною ознакою творчого є стимулювання студентів до вирішення проблемних завдань і ситуацій у навчально-пізнавальній діяльності, самостійного пошуку нових знань.

Визначальною складовою навчально-виховного процесу є педагогічна взаємодія, що передбачає взаємний й творчий розвиток якостей особистості педагога та його студентів на засадах рівності спілкування та партнерства у спільній діяльності [23,с.63] Саме таку інтерпретацію можна підібрати для розуміння емоційно-ціннісного стилю навчання, який забезпечує особистісне включення студентів у навчально-виховний процес на рівні емпатійного розуміння і сприйняття як навчального матеріалу, так і особистості самого викладача [7, с.98].

Застосування цього стилю передбачає заохочення студентів до рефлексії, вироблення власного ставлення до наукових та технічних досягнень людства, історичних подій, творів мистецтва тощо. Тактика поведінки педагога передбачає вміння відбирати завдання і створювати ситуації, які вимагають морально-ціннісного ставлення та оцінювання. Відтак, емоційно-ціннісний стиль – стиль, спрямований на розвиток образного мислення студентів та емоційно-моральної сфери, стимулювання до саморефлексії і самопізнання, саморозкриття своїх творчих здібностей та ціннісного ставлення до світу [7,с.98-99].

У той же час зазначений стиль може відображати різноманітні когнітивні аспекти розвитку особистості юнацького віку, уможливаючи аналіз таких аспектів процесу навчання, як: засвоєння студентами матеріалу навчання, роль викладачів у навчанні, стиль навчання, педагогічна взаємодія. Знання когнітивних аспектів дає можливість пошуку різних індивідуальних шляхів пізнання та змогу пояснити, у який спосіб різні підходи до організації пізнавальної діяльності відображаються на взаємовідносинах викладача і студента. У ситуаціях, коли викладач і студент залучені до інтерактивного

діалогу, взаємодія відбувається швидко й ефективно, що полегшує процес адаптації у ході пошуку спільної мети.

Наведене дає змогу висунути питання стосовно того, як студенту підлаштуватися до особливостей викладачів, в який спосіб впливає особистість викладача на оцінку, як правильно оцінювати викладачам і студентам особливості одне одного. Видається, що різні характеристики викладача, зокрема, його стиль викладання, прямо впливають на уміння працювати за новими методиками, визначають вільний вибір стратегій навчання, формують власну поведінку у ході комунікації та адаптації студентів до вузівського середовища. На думку деяких дослідників, важливе місце у цьому випадку посідає контраст між стилями, негативні підкріплення та очікування зворотного зв'язку [5, с.52].

Емоційно-ціннісний стиль в умовах сьогодення відповідає філософсько-педагогічній теорії конструктивізму, яка наголошує на самостійному конструюванні суб'єктами навчання знань шляхом осмислення особистісного навчального досвіду. Визнаючи студентів головними дійовими особами у процесі навчання, ця теорія приділяє особливу увагу соціальній взаємодії між ними, актуалізації набутих у минулому знань та їхньому залученню до реальних навчальних ситуацій.

Згаданий підхід у сфері освіти справедливо, на наш погляд, одержав назву гуманістичного. Його сутність полягає у постійному пошуку педагогом шляхів найефективнішого застосування своїх можливостей, уникаючи певних догматичних установок. Справді, досвідчені викладачі здатні адаптувати свій підхід до студентів у такий спосіб, щоб вони мали змогу досягати успішних результатів у навчанні. Це потребує усвідомлення своєї власної концепції та стилю викладання, однак не передбачає того, що усі педагоги завжди поведуть себе у відповідності з одним стилем. Водночас, чим більше викладачі усвідомлюють характеристики різних стилів, тим результативніше вони зможуть підтримувати ефективне навчання студентів.

Педагог повинен довіряти своїм студентам, намагатися уникати упередженого ставлення та формалізму у спілкуванні з

ними, бачити у кожному особистість. Саме такі чинники сприятимуть підвищенню рівня та майстерності його викладання, коли цей процес стає простим і зрозумілим, логічним, доступним та з яскравими прикладами.

У цьому контексті заслуговує уваги американський досвід, відображений у філософсько-обґрунтованих національних стандартах освіти, що містять в собі п'ять наступних елементів:

- педагога віддані студентам і навчанню;
- педагога компетентні у дисциплінах, що викладають, та мають необхідні педагогічні знання;
- викладачі відповідальні за організацію і моніторинг навчання студентів;
- викладачі систематично обдумують свою діяльність та вчаться на основі досвіду;
- викладачі безпосередньо залучені до широкої розбудови освітнього процесу [6].

Наведені стандарти, створені для підвищення якості викладання, беруть до уваги найістотніші педагогічні знання, уміння, характеристики та обов'язки, що дозволяють педагогам виконувати роботу на найвищому рівні. Це дуже важливо в умовах вищої школи, оскільки повноцінний розвиток особистості передбачає її власну пізнавальну активність й самостійність у досягненні цілей.

Вважаємо, що сучасна система освіти повинна готувати не лише педагога, а педагога-вихователя, здатного глобально мислити, виходити за межі власного предмету та активно реалізовувати міждисциплінарні зв'язки. Відповідно, головною ознакою ефективної співпраці між викладачем і студентом у процесі навчання можна визначити діалогічність відносин, спілкування, що у свою чергу, сприяє виробленню власного стилю викладання за умов:

- побудови своїх дій з урахуванням думок та різних емоційних станів партнерів у навчанні;
- розвитку ініціативності, здатності до пошуку необхідної інформації шляхом запитань, діалогу, дискусії;
- використання елементів кооперативного навчання;

- вироблення адекватної самооцінки, дружнього ставлення до партнера, здатності до раціонального вирішення конфліктів.

Отже, необхідність вироблення власного стилю спілкування та викладання в умовах сучасних освітніх перетворень стає ще більш актуальною, оскільки забезпечує кардинальну зміну у ставленні до студентів з позицій філософії конструктивізму, заохочення їх до взаємодії та вироблення власних поглядів на різноманітні факти, події, явища.

Наступними важливими складовими є рівень гнучкості викладача у ситуації прилаштування до різних навчальних стратегій, зумовлених відмінними когнітивними стилями студентів, відсутність авторитарної атмосфери, залучення усіх суб'єктів навчання до системи взаємних впливів. Це передбачає не лише урахування індивідуальних особливостей, потреб та інтересів студентів, а й надання їм реальних практичних знань та умови постійного збільшення мотивації до навчальної діяльності.

Для вищої освіти нашої країни, економічної зокрема, достатньо гостро є проблема психолого-педагогічної підготовки викладачів. Так, за результатами проведеного дослідження у нашому ВНЗ зазначеного профілю, спеціальну педагогічну освіту мають лише 29,4% респондентів.

Якість професійно-педагогічної підготовки визначається готовністю викладачів до навчальної діяльності, рівні якої виступають – відповідними показниками. У психолого-педагогічній науці накопичено досвід досліджень готовності до певних видів, напрямів, аспектів професійної діяльності (А.Й.Капська [5], О.Г.Карпенко [6], Л.М.Карамушка [7], О.М.Пехота, Л.О.Савенкова [22] та ін.) Так, особливий інтерес представляє для нас розробка колективом авторів під керівництвом О.М.Пехоти структури готовності майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій у майбутній професійній діяльності. Така готовність визначається як складно-структуроване утворення, що забезпечує необхідні внутрішні умови для успішного формування технологічної грамотності у педагога, його сталого професійного зростання. Її компонентами є:

- ціле-мотиваційний (забезпечує спрямованість педагога на особистісно-технологічні професійні зміни);
- змістовий (визначає систему особистісно привласнених знань про механізми моделювання та проектування педагогічної діяльності);
- операційний (задає систему шляхів, способів і прийомів здійснення технологізації навчального процесу);
- інтеграційний формує вміння педагога будувати індивідуально-прийнятну дидактичну систему [16, с.19-28].

Водночас, недостатньо вивченою у педагогічній науці є готовність викладачів ВНЗ до проектувальної діяльності, зокрема до проектування навчальних технологій (ПНТ). Під проектуванням навчальних технологій ми розуміємо творчу діяльність викладачів щодо забезпечення гарантованого досягнення запланованих результатів навчання, що включає створення і реалізацію алгоритмів спільної навчальної діяльності її суб'єктів, відповідну організацію навчального змісту та вибір адекватних йому форм і методів навчання. Готовність викладачів до ПНТ ми розглядаємо як інтегративне ядро творчої професійної самореалізації викладача, що являє собою особистісне утворення і включає такі компоненти, як:

- мотиваційний (мотиви, адекватні цілям та завданням дидактичного проектування);
- особистісний (значущі для проектування навчальних технологій здібності та якості особистості);
- змістовий (сукупність знань, необхідних для дидактичного проектування);
- операційний (сукупність вмінь, що дозволяють проектувати навчальні технології).

Мотиваційна готовність до проектування навчальних технологій передбачає формування внутрішньої потреби до цієї діяльності та установки на її ефективність. На думку Д.С.Левитес рівень мотивації педагогічної творчості слід поставити на перше місце серед факторів готовності педагога до створення власної системи навчання [13, с.148]. У її дослідженні визначено такі провідні мотиви діяльності педагогів у галузі створення освітніх технологій з відповідним ступенем їхнього прояву у відсотках: незадоволеність існуючими методичними

розробками, бажання вдосконалити умови своєї праці – 54,7%; меркантильні міркування, пов'язані з можливим підвищенням професійного статусу наприклад, атестація, що має відбутися) – 19,8%; престиж (почуття професійної гідності) – 17%; інтелектуальна самореалізація – 5,3%; суспільна значущість інноваційної діяльності – 3,2%.

Ми вважаємо, що мотиваційний компонент готовності до проектування навчальних технологій включає такі мотиви:

- задоволення від самого процесу діяльності;
- прагнення до отримання результату діяльності;
- прагнення до винагороди діяльності;
- бажання проектувати власні навчальні технології;
- прагнення вдосколюватись у напрямі педагогічного проектування;

- готовність до взаємодії зі студентами, колегами в процесі педагогічного проектування;

- задоволеність різними аспектами проектування навчальних технологій, до яких належать розробка алгоритмів діяльності суб'єктів навчального процесу, постановка навчальних цілей, проектування змісту відповідно до різних рівнів засвоєння, вибір методів і форм навчання, підготовка засобів мотивування студентів, розробка системи контролю.

Ставлення викладачів до проектування навчальних технологій має прояв у їх професійній спрямованості.

Ми приєднуємося до точки зору Д.Т. Левітес, яка розглядає професійну спрямованість педагога як його установку на цінності культури та освіти, домінуюче уявлення про призначення професії, що визначає характер професійної діяльності і ставлення до тих, хто навчається. Педагогічну професійну спрямованість можна охарактеризувати через:

- високий рівень відповідальності за долю тих, кого навчають;

- орієнтацію на професійну активність в умовах навчального закладу, проявом якої є прагнення створювати власні, іноді альтернативні програми і моделі навчання;

- осмислення цілей навчання, зокрема, перенос центру ваги цілепокладання на розвиток особистісного потенціалу студента [13, с.158-159].

Ми розглядаємо професійну спрямованість викладача як аспект мотиваційної готовності до проектування навчальних технологій, що у кількісному плані має певні рівні прояву, а в плані якісному, змістовому відображає переважну орієнтацію або на засвоєння навчального предмету (предметно-орієнтована спрямованість) або на розвиток особистості (особистісно-орієнтована спрямованість). Означені орієнтації серед викладачів нашого вищого навчального закладу виражені майже однаково: 51% викладачів мають особистісно-орієнтовану спрямованість, а 49% - предметно-орієнтовану.

Модель підготовчої діяльності викладача щодо проведення циклу модульно-розвивальних занять містить три взаємопов'язані послідовні етапи діяльності: структурування навчального модуля, розробка його проекту і створення сценарію модульних занять (рис.2).

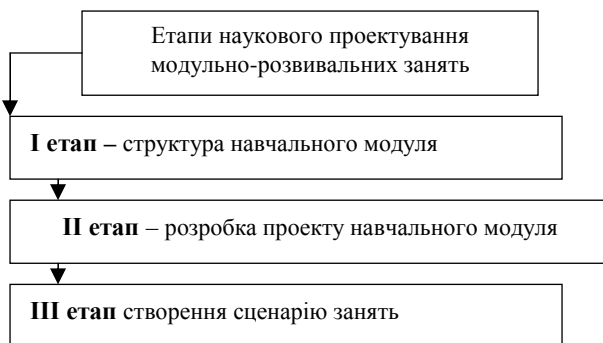


Рис. 2. Модель підготовки викладача до проведення модульно-розвивальних занять

Найважливішими дидактичними засадами цієї підготовчої діяльності є принципи (керівні ідеї) та правила, за якими вона відбувається.

Враховуючи досвід структурування навчального модуля у різних версіях модульного навчання визначено та обґрунтовано такі принципи структурування: 1) модульності; 2) розвитковості; 3) відкритості; 4) динамічності та 5) гнучкості.

Зазначені принципи передбачають:

1) здійснення структурування навчального модуля як складної функціональної системи з окремими підсистемами у діалектичній єдності її компонентів;

2) реалізацію кожним компонентом навчального модуля та елементами, що входять до його складу, максимально можливого розвивального впливу на конкретних студентів (системність навчального матеріалу, послідовність етапів модульних занять; оптимальність форм, методів і прийомів навчання; активність взаємодії та контактність спілкування викладача і студентів тощо);

3) здійснення структурування модуля як відкритої системи, що має “вхід” (ступінь реалізації мети попереднього модуля) та “вихід” (реалізація мети наступного модуля);

4) корекцію змісту навчального матеріалу відповідно до об'єктивних змін у соціальному замовленні щодо освіти;

5) урахування психолого-фізіологічних особливостей студентів, ступеня їх навченості та навчальних можливостей [15].

Принципи структурування навчального модуля реалізуються при дотриманні педагогами загальних і спеціальних правил, які забезпечують виконання таких процедур, як декомпозиція комплексної мети навчального модуля на локальні (етапні) цілі; відбір і структурування навчального матеріалу певного обсягу та рівня складності; формування структур окремих модульних занять; відбір оптимального дидактичного апарату (організаційні форми, методи і прийоми навчання, види і форми контролю, перевірки та оцінювання результатів навчальної діяльності студентів).

За процедурою структурування навчального модуля слідує наступний етап наукового проектування – розробка проекту навчального модуля як схематичного прообразу реального модульно-розвивального процесу.

Перш ніж з'явитися у вигляді “реального проекту”, проект проходить дві попередні стадії свого становлення: стадію “проект проекту” і стадію “модель проекту”. На першій стадії передбачається визначення загальних критеріїв, принципів, правил та етапів проектної діяльності.

Зокрема, проект повинен відповідати таким критеріям:

- вичерпність і детальність розробки;
- доступність і зручність проекту під час використання в умовах навчальної групи конкретним педагогом;
- відповідність змісту і структури проекту технології модульно-розвивального навчання;
- науковий проект як кінцевий продукт (результат) проектування має синтезувати оптимальні варіанти перебігу навчального процесу з багатьох можливих.

Для розробки проекту навчального модуля чинними залишаються ті ж принципи, що й для його структурування. Реалізація їх вимог у проектній діяльності викладача можлива за таких правил:

1) діяльність зі створення проекту потребує обов'язкового дотримання правил структурування кожного окремого компоненту навчального модуля;

2) локальні цілі, визначені у дидактичних термінах, у проекті подаються у формі лінійного графа (графіка);

3) змістові блоки знань, норм і цінностей, розподіляючись на окремі компоненти, елементи знаходять відображення у графі (схемі) модуля знань і графі модуля норм;

4) кожний етап навчального модуля проектується окремо;

5) граф цілей, граф модуля знань, граф модуля норм, карти етапів навчального модуля, карта контролю та оцінювання навчальних результатів розробляється таким чином, щоб при необхідності можна було б додати, вилучити чи замінити певний складник;

6) проектування навчального модуля відбувається поетапно; кожний наступний етап проектування слідує після завершення діяльності на попередньому етапі.

На другій стадії проектування вистроюється основа (модель) для реального проекту. Модель проекту утворюють окремі її складові: граф-цілей, граф-модуля знань та модуля норм, карти етапів навчального модуля, карта контролю та оцінювання навчальних результатів, зведена карта циклу модульно-розвивальних занять (рис.3,4,5,6,7). Вказана послідовність окремих наукових проектів визначає порядок виконання процедури проектування.

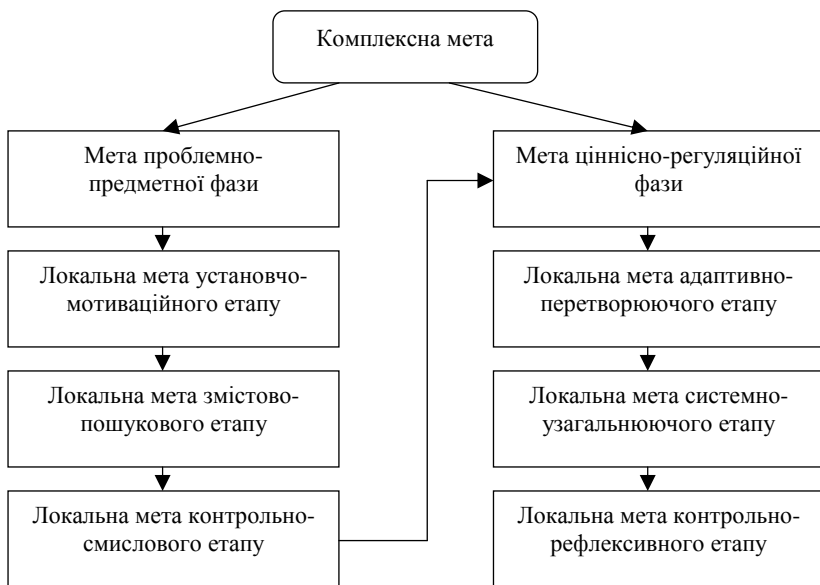


Рис. 3. Граф-схема цілей навчального модуля

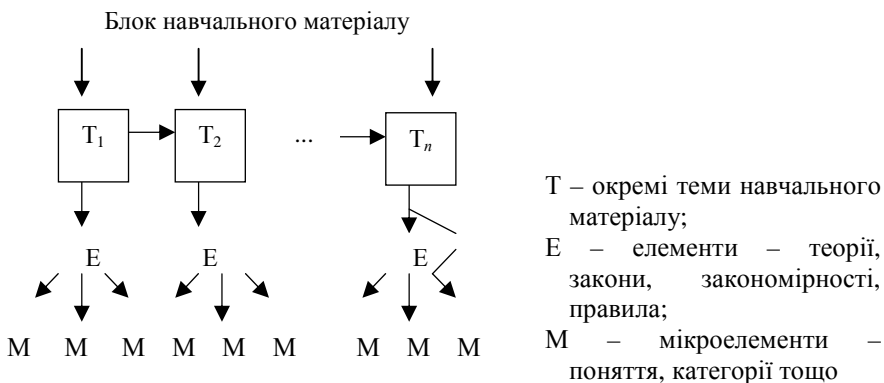


Рис. 4. Граф-схема модуля знань

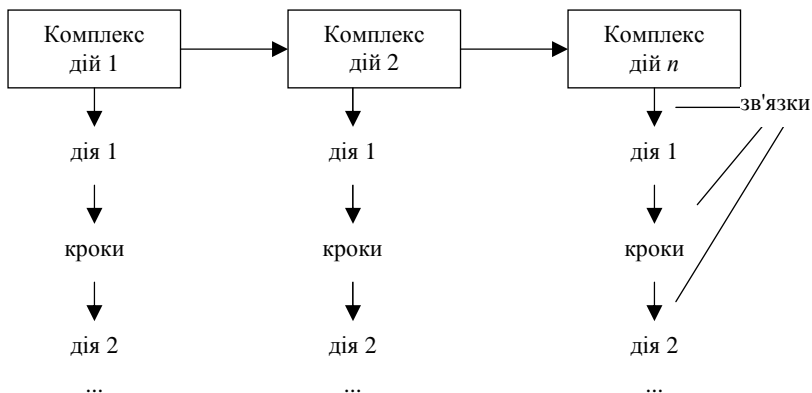


Рис. 5. Граф-схема модуля норм

Структурні елементи етапу	Параметри дидактичного апарату							Оптимальний варіант
		А	Б	В	Г	Д	Е	
1	2	3	4	5	6	7	8	9

Рис. 6. Модель карти n -го етапу занять

Етапи навчального модуля		Дати проведення занять	Цілі навчального модуля (локальний)	Знання (у розділі на компоненти та елементи відповідно до локальних цілей)	Норми (у розподілі на конкретні дії та кроки відповідно до локальних цілей, компонентів і елементів модуля знань)
№ етапу	Кількість міні-модулів				
1	2	3	4	5	6

Основні структурні елементи етапів навчального модуля	Складники дидактичного апарату		
	Організаційні форми занять	Основні методи, прийоми та засоби	Форми пізнавальної діяльності
7	8	8а	8б

Типи контролю, методи	Форми контролю	Оцінка у балах (критерії, рейтинги)	Вибіркові форми контролю (самостійна робота)	Критерії оцінювання
9	10	11	12	13

Рис. 7. Граф-схема зведеної технологічної карти модульно-розвивальних занять

На стадії “реальний проект” проектуєть наповнює модель проекту конкретним змістом.

Завершальний компонент підготовчої діяльності педагога щодо проведення модульно-розвивальних занять – це детальний опис їх змісту. Оптимальною формою опису змісту цих занять, на нашу думку, є сценарій (італійською *scenariò*, від латинської – *scena* – сцена), створення якого і подальше проведення за ним занять відбувається на основі законів психолого-педагогічної науки. Для навчального процесу притаманна спільність таких ознак:

1) розгорнутість дії, що розвивається, характеризуєть сплесками і згасаннями, послідовністю, плавністю руху, цільністю, цілевідповідністю;

2) залучення учасників процесу до спільного сприйняття та розуміння об'єкту (зміст навчання), що пізнаєть, і який, впливаючи на суб'єкт пізнання (студент), здійснює якісні “зміни” у ньому (інтелектуальний, духовний, емоційний розвиток);

3) наявність драматизму у навчальних ситуаціях (напруження, переживання, подив, активність).

Особливої чинності звернення до сценарію як форми відображення змісту взаємодії педагога і студента в модульно-розвивальному процесі набуває з таких причин:

по-перше, використання традиційної форми конспекту, призначеного для опису ходу одного заняття, не може повністю задовольнити педагога, який відповідно до модульно-розвивальної технології розробляє і описує не одне заняття, а відразу цикл модульних занять;

по-друге, порядок слідування етапів навчального модуля, психолого-педагогічний зміст, який утворює своєрідну сюжетну лінію, дає змогу для її конструювання використовувати композиційну побудову своєрідного “театрального” дійства.

Сюжетна лінія повного циклу модульних занять висвітлюєть у сценарії як кількоразовий перебіг розвивальної взаємодії педагога і студентів від її зав'язки (установчо-мотиваційний етап) через розвиток подій до кульмінації (змістово-пошуковий етап), а від неї – через згасання дії (контрольно-смысловий, адаптивно-перетворюючий, системно-

узагальнювальний етапи) – до розв'язки (контрольно-рефлексивний етап).

Відтак сценарій циклу модульних занять – це форма науково-мистецького опису змісту основних моментів розвивальної взаємодії педагога і студентів, яка розгортається за композиційним планом “театрального” дійства.

Створення сценарію здійснюється за такими принципами:

– принцип “надзавдання” – передбачає реалізацію головної ідейної мети навчальних занять, яка спрямована на досягнення позитивних змін у психосоціальному розвитку учасників навчального процесу;

– принцип “наскрізної лінії” – визначає напрямок модульно-розвивального процесу (від одного етапу до іншого), впродовж якого студенти послідовно досягають проблемно-предметного, нормативно-регуляційного і ціннісно-особистісного рівнів засвоєння соціокультурного досвіду людства (певний фрагмент досвіду);

– принцип “театрального дійства” – передбачає розгортання навчального процесу за композиційним планом, що подібний плану побудови театрального дійства;

– принцип драматизму – передбачає оптимізацію психофізичної активності студентів (розумове напруження, переживання, подив, радість), що обумовлена їх пошуково-пізнавальною діяльністю, спрямованою на подолання притаманних процесу навчання утруднень, інтелектуальних бар'єрів та ін.);

– принцип активної взаємодії та спілкування учасників навчального дійства – визначає характер пошуково-пізнавальної діяльності студентів (активність, співпраця), взаємостосунків між педагогом і студентами (діалогічність, паритетність), який сприяє реалізації різноманітного позитивного потенціалу цих дійових осіб навчального дійства та їх якісному взаємовпливу і взаємозбагаченню.

Зазначені принципи реалізуються за певних психолого-педагогічних умов: правильне визначення комплексної та локальних цілей навчального модуля з урахуванням психолого-фізіологічних особливостей студентів, професійних можливостей педагога та особливостей змісту навчального

матеріалу; встановлення педагогом демократично-інструктивного стилю спілкування з студентами; створення позитивної мотивації навчання; залучення студентів до виконання відповідних ролей (опонент, рецензент, учасник проблемного діалогу або рольової гри) у навчальних заняттях, “активної” організаційної форми (дискусія, проблемний семінар, мозковий штурм, рольова та ділова гра, навчальні психо- і соціограма тощо), а також до кооперативної навчальної діяльності (парна, групова, колективна); забезпечення управління навчальним процесом через організації контролю за рівнем здобутих знань, умінь та навичок студентів.

Сценарій створюється за таким алгоритмом:

1. Створення експозиції (психолого-педагогічний портрет студентської групи, який дає змогу здійснювати диференційований підхід до студентів, діагностувати і прогнозувати результати модульного процесу).

2. Визначення наскрізної лінії навчального модуля.

3. Схематичне накреслення загальної сюжетної лінії сценарію на основі проекту навчального модуля.

4. Визначення кульмінаційних точок загальної композиції сценарію та ліній розвитку і згасання дії.

5. Створення сюжетної лінії і дії сценарію у єдності змісту і форм, методів і прийомів навчання:

а) послідовне побудування окремих сюжетних ліній етапів навчального модуля;

б) побудування окремих міні-модулів.

6. Науковий аналіз сценарію, його доопрацювання.

Таким чином, для системної підготовки до проведення модульно-розвивальних занять педагогу необхідно реалізувати педагогічні принципи, дотримуватись правил структурування, проектування, створення сценарію навчального модуля та використовувати при цьому відповідні тестові моделі проекту і сценарію.

Висновки.

Ефективність організації навчального процесу у ВНЗ в умовах Болонського процесу залежить від того, наскільки компетентно викладач володіє педагогічним інструментарієм,

чи є він співучасником становлення майбутніх фахівців, якими педагогічними уміннями і якостями він володіє.

Під професійно – педагогічною компетентністю ми розуміємо інтеграційну властивість викладача, що виражається в сукупності компетенцій в психолого – педагогічній області знань, здатності робити активний вплив на процес розвитку й саморозвитку соціально – ціннісних характеристик особистості студента.

Необхідність вироблення власного стилю спілкування та викладання в умовах сучасних перетворень стає більш актуальною, оскільки забезпечує кардинальну зміну у ставленні до студентів з позицій філософії конструктивізму, заохочення їх до взаємодії та вироблення власних поглядів на різноманітні факти, події, явища.

Список джерел

1. Богданова І.М. Стилї навчання // Педагогіка: Навчальний посібник, V.: ТОВ «Одісей», 2003. – С.97 – 99.

2. Бутенко Н.В. Комунікативна майстерність викладача: Навч.посіб. – К.: КНЕУ, 2005. - 283 с.

3. Бутенко Н.Ю. Формування комунікативних умінь майбутніх викладачів // Наукове проектування інноваційних та альтернативних систем вищої освіти : Зб.матеріалів до Всеукр.наук.практ.конф. (11-12 травня 2000 р.). – Т.: Екон.думка, 2000..

4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І голов.ред.В.І.Бусел. – К.: Ірпінь.: ВТФ «Перун», 2004. – 440 с.

1617. Гончаренко С.І. Український педагогічний словник. – К.: Педагогіка, 1989. – 192 с.

5. Єрмаков І.Т., Пузіков Д.О.. Розвивати життєву компетентність // Шкільний світ. – 2007. - № 7. – С.5-13.

6. Карпенко О.Г. Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників в умовах університетської освіти: Дис.д-ра пед.наук: 13.00.04 / Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2008. – 546 с.

7. Карамушка Л.М. Психологічні основи управління закладами середньої освіти: Дис.д-ра психол.наук: 19.00.05 /

Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН Україна. – К., 2000. – 481 с.

8. Кармазов О.В. Ідея мультикультуралізму у процесі демократизації освіти в Україні // Американська філософія освіти очима українських дослідників: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (22 грудня 2005 р.) – Полтава: ПОП-ПО, 2005. – С.61-66.

9. Компетентнісний підхід у сучасному світі: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / За заг.ред.О.В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – 112 с.

10. Кузьміна Н.В. Професіоналізм діяльності преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища. – М.: «Высшая школа», 1989. – С.53.

11. Красновський В.М. Сучасні моделі освіти і глобалізація освітнього простору // Практична психологія та соціальна робота – 2006. - №4. – С.62-66.

12. Кузмінський А.ІФ. Педагогіка вищої школи: Навч.посіб. – К.: Знання, 2005. – С.144-146.

13. Левитес Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЖ», 2003. – 320с.

14. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. – М.: Традиция; Академический проект, 2004. – 560с.

15. Матеріали Першої Всеукраїнської науково-практичної конференції «Болонський процес: проблеми модернізації освіти України, Київ, 20-21 лютого 2004р. – К.: Вид-во Європейського університету. – 196 с..

16. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч.посіб. / О.М.Пехота, В.Д.Будак, А.М.Старева та ін.; За ред.І.А.Зязюна, О.М.Пехоти. – К.: Видавництво А.С.К., 2003. – 240с.

17. Пометун О.І. Компетентнісний підхід – найважливіший орієнтир розвитку сучасної освіти // Рідна школа. – 2005. - №1. – С.65-69.

18. Підласий І.П. Практична педагогіка або три технології. Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – С.13-17.
, 1999. – 974с.
19. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учебное пособие // Под.ред. Л.К.Гребенкиной, Л.А.Бойковой. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 256с.
20. Селевко Г. Компетентность и их классификация // Народное образование. – 2004. - №4. – С.138-143.
21. Социальная психология и этика делового общения: Учеб.пособие для вузов // Под общ.ред.проф. В.Н. Лавриненко. – М.: Культура и спорт, ЮНИТИ, 1995. – С.82-84.
22. Характеристики каналов получения и переработки информации // Основы конструктивного общения: Хрестоматия. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 2006. – С.25-29.
23. Шкуратова И.П. Когнитивный стиль и общение. – Ростов-н/Д, 2002. – 169с.

РОЗДІЛ 4. ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВІ ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

4.1. Педагогічні засади формування життєвих компетентностей майбутніх фахівців

Майбутнє України за поколінням, яке сьогодні опановує освіту, якість залежить від рівня сформованості життєвих компетенцій. Українське суспільство, його професійна сфера, очікують спеціалістів, які ефективно включатимуться в розробку й реалізацію різноманітних проєктів та технологій, виявлятимуть готовність до вирішення проблем, розробки нових ідей, особисту зацікавленість в підвищенні ефективності праці тощо. Тому виникає потреба обґрунтування наукових засад формування сучасного типу культури молоді; з'ясування механізму оволодіння спеціальними компетентностями як прогнозованими результатами освіти, які забезпечать успішну діяльність випускників інтернатних закладів та їх ефективну соціальну взаємодію, готовність усвідомлено вибирати подальший особистий життєвий шлях.

Аналіз ситуації стосовно випускників загальноосвітніх інтернатних закладів дозволяє визнати, що виховання в цих закладах забезпечує лише певною мірою безпроблемне існування у подальшому житті. Проблема пристосування їх до нового соціуму у зв'язку з кризовою ситуацією в країні значно ускладнюється: випускники державних інтернатних закладів не витримують конкуренції спочатку на рівні професійної та вищої школи, а згодом і на ринку праці.

Тому сьогодні вища школа повинна і може допомогти випускникам інтернатних закладів правильно зрозуміти життя, бо життя у вищому закладі, на відміну від життя у загальноосвітньому інтернатному закладі є більш діловим, конкурентним середовищем. Вищий навчальний заклад професійної підготовки – це передусім майбутній простір життя інтернатівця. Тут він не готується до життя, а живе. Тому важливо вибудовувати виховний простір так, щоб він сприяв

гармонізації відносин між молодими студентами-інтернатовцями і викладачами.

За визначенням Н.М. Бібік: «Компетентність людини – це загальна життєздатність, що базується на знаннях; досвіді, ціннісних орієнтаціях, здібностях тощо»[3]. Звідси, життєву компетенцію будемо розглядати як чинник та результат розвитку життєдіяльності особистості.

Сьогодні, коли швидким темпом змінюється система цінностей та світоглядних позицій, особистість студентів-випускників інтернатних закладів потребує адекватного керівництва щодо просування до поставленої мети, досягнення належного рівня сформованості життєвої обізнаності. Це зумовлює їх інноваційну освіченість та креативну діяльність, що уможливується випереджальним розвитком освіти, підготовкою фахівців нового покоління – конкурентоспроможних на ринку праці, активних у освоєнні мінливого соціального оточення, з високою адаптивною мобільністю і загальною культурою. Саме такі риси сучасного професіонала спонукають до соціального самовизначення і творчої самореалізації. Все це вимагає зміни парадигми вищої освіти від підготовки людини знаючої до підготовки людини діяльної. Вирішення цього завдання, на думку В.І Дмитрук та В.М. Павченко, передбачає оволодіння студентом професійною компетентністю, що розширить «академічне і професійне визнання спеціалістів, поліпшить якість їх праці й засвідчить реальність транзиту української вищої школи від стадії „бачення” і „бажання” до стадії вибудови чітких відносин у межах європейського освітнього простору»[7,с.62-63].

Проблема набула всебічної інтерпретації в енциклопедіях, монографіях, посібниках, матеріалах конференцій, публікаціях у фахових журналах І.Андрєєва, О.Катюка, О.Оверчука, О.Слюсаренка, Ю.Швалба та інших [15]. Більшість дослідників презентують професійну компетентність інтегральною характеристикою особистості спеціаліста, яка відображає не тільки ступінь оволодіння знаннями, вміннями й навичками у певній галузі, а й особистісні риси, здатність жити й ефективно діяти у суспільстві.

Ідея компетентнісного підходу вбачається у вигляді глибинних змін світогляду, традицій, стилю мислення і мотивів поведінки людей, які складають сучасний соціум. Вона виводить мету сучасної освіти за межі традиційних уявлень про неї як системи передачі знань і формування увідповіднених вмінь та навичок.

Нинішні умови вимагають особистості діяльної, спроможної не тільки виконувати чийсь рішення, а й приймати їх самостійно у різних ситуаціях, які часто пов'язані з ризиком, недостатністю інформації, динамічною ринковою кон'юнктурою. Теоретичні за змістом і широкі енциклопедичні знання, які тривалий час були головною метою освітнього процесу, мають стати засобом формування у студента готовності ефективно самоорганізувати внутрішні (знання, вміння, цінності, психологічні особливості та ін.) і зовнішні (інформаційні, людські, матеріально-фінансові та ін.) ресурси для досягнення поставленої мети. Такою вбачається еволюція освіти від знанневої до компетентнісно-орієнтованої, що уможливить збагачення ресурсу навчально-виховного процесу вищої школи зв'язками з практикою і реальними потребами суспільства.

Визнання формування освіченої людини метою сучасної освіти вимагає увідповіднення педагогічних засобів щодо специфіки нинішнього етапу суспільного розвитку, їх спрямованості на розвиток бажаних (необхідних) ознак майбутнього фахівця. Такі засоби уможливило компетентнісний підхід, який актуалізує не тільки знаннєві результати освіти, а й досвід і способи діяльності у процесі вирішення проблем. Цей підхід отримав конкретизоване обґрунтування у документі Болонського процесу „Регулювання освітніх структур у Європі”, де поняттєвий апарат „компетенцій” задекларований у термінах: „обдарованість (вроджена схильність), здібність (властивість особистості), уміння, навички” [8]. Документ передбачає постійне оновлення їх переліку, що зумовлюється мінливістю потреб суспільства і можливостями роботодавців. Оволодіння компетенціями уможливить опанування соціального досвіду, здобуття навичок життя і практичної діяльності у середовищі

сучасного соціуму. Ключові освітні компетенції класифіковані за трьома категоріями:

Інструментальні компетенції – когнітивні, методологічні, технологічні, лінгвістичні – ідентифікуються з пізнавальними здатностями, здатностями розуміти й маніпулювати ідеями й думками, впливати на оточення, приймати рішення і розв’язувати проблеми, володіти навичками проектування, інформаційного менеджменту, працювати з комп’ютером, вміти здійснювати усну і письмову комунікацію, знати другу мову.

Міжособистісні компетенції – як індивідуальні здатності на соціальні інтеракції та кооперацію – ідентифікуються зі спроможністю особистості на самооцінку й критичну оцінку ситуації, готовністю до соціальної взаємодії та співробітництва, вмінням працювати у команді.

Системні компетенції – як здатність комбінувати з інструментальними й універсальними знаннями, розумінням, сприйняттям, обираючи пріоритетні – ідентифікуються з умінням оцінювати й осмислювати систему в цілому та її компоненти, планувати зміни, вдосконалювати існуючу і конструювати нові системи. Деталізовано системні компетенції вбачаються у здатності до навчання й застосування знань на практиці, дослідницьких навичках і адаптивності до нових умов; здатності генерувати нові ідеї, розробляти й керувати проектами, виявляючи лідерство, ініціативність, волю до успіху[8].

Наведена комбінація здатностей особистості, на думку В.І. Дмитрука та В.М. Павченко, меншою мірою стосується т.зв. „навчальних досягнень” студента, тобто того, про що він повинен дізнатися, зрозуміти і продемонструвати по закінченню навчання[7]. Ці досягнення більше відносяться до знань з окремих навчальних курсів, модулів, циклів програми і відображають специфікацію оцінки за кредит. Тому класифікація освітніх компетенцій у документі Болонського процесу вбачається, скоріше, своєрідним „кодексом” ідеального випускника, зразком, еталоном, моделлю готового „продукту”, якого чекає від університету суспільство і роботодавець. Саме у формуванні „ідеалу випускника” полягає виховний сенс

професійних компетенцій як найважливішої складової освітніх програм. А мінливість умов і потреб суспільства та роботодавців об'єктивно потребують постійного оновлення програм, динамічної зміни й адекватної трансформації компетенцій.

Однак, на думку Ю. Швалб, необхідно зауважити, що у цілому пристойно забезпечуючи репродуктивний рівень мислення й діяльності, далеко не всі вищі навчальні заклади створюють умови для становлення ускладнених рівнів розвитку компетентностей студентів. Причина такого положення вбачається у спробах „асимілювати ідеї компетентнісного підходу й представити їх різновидом традиційної педагогіки” [20, с. 31].

Успіх інновацій у вищій школі, як і у інших сферах, залежить від громадянської позиції та рівня науково-педагогічної компетенції персоналу, творчої активності, стимуляції і мотивації окремих співробітників. Ослаблення названих чинників унеможливує визнати певною частиною викладачів неадекватність усталеної педагогічної практики щодо сучасних умов, що й гальмує впровадження компетентнісного підходу. Оскільки не кожний ВНЗ в Україні досягає здобутків, які б відповідали 70% критерію об'єму освітнього інноваційного продукту, тому й вважати „інноваційним” нинішнє „доповнення” або „поліпшення” традиційних педагогічних студій компетентнісним підходом передчасно.

Натомість сприйняття науково-педагогічною громадськістю компетентнісного підходу, як результату тривалого пошуку системою освіти шляхів наближення до потреб суспільства, сьогодні стало нагальною необхідністю. Багаторічно культивована категорія „кваліфікація” вочевидиться звуженою і неспроможною комбінаційно ідентифікувати необхідні характеристики сучасного випускника вищого навчального закладу як сукупності компетенцій – поняттям, що кваліфікується експертами єдністю знань, професійного досвіду, здатностей діяти і навичок поведінки індивіда, які зумовлюються метою, заданістю ситуації й посадою. Компетенції, яких спеціаліст набуває в процесі навчання,

повинні якнайповніше співвідноситися з потребами його майбутньої виробничої діяльності. Тому портрет сучасного спеціаліста й характер його необхідних компетенцій вимальовується у тандемі „підприємство – університет”. Якщо на Заході такий підхід набуває все більшої вагомості, то в Україні ще не всі представники бізнесу й керівники підприємств дійшли цього усвідомлення. Не дивлячись на активні спроби реформування вітчизняної освіти, її відірваність від реальних потреб економіки й суспільства в цілому залишається значною. Тисячі українських студентів кожного року, не знаходячи можливості по закінченню ВНЗ працювати за спеціальністю, задовольняються лише отриманням диплому. Звідси їх незацікавленість у навчанні, низька якість знань, формальне ставлення до практичних занять. Виходячи на ринок праці, випускник часто має лише приблизне уявлення про свою майбутню роботу. Якщо тільки п'ята частина випускників влаштовується працювати за фахом, то це свідчення того, що вітчизняна вища освіта є, швидше за все, „камерою схову” ніж інструментом розвитку й свідчить про її низьку ефективність. Найбільшою мірою це стосується гуманітарної сфери. Парадокс полягає у тому, що загальнодержавний, регіональні та місцеві ринки праці переживають гостру нестачу кваліфікованих кадрів за умов відносно пристойних кількісних показників науково-освітньої сфери й людського капіталу.

Визначальним чинником формування професійних компетентностей у випускників українських університетів має стати мотивація до успішного навчання, як система цілей, потреб і мотивів, що спонукають діяльнісну поведінку. Зумовлюється вона станом справ у вітчизняній економіці, соціокультурній, політичній сферах, спрямованості їх по шляху інноваційного розвитку. В Україні сьогодні необхідно вирішувати подвійне завдання: відновити втрачені позиції індустріально розвиненої держави, але вже з використанням ринкових механізмів і, водночас, вийти на траєкторію інноваційного розвитку. Багаторічні спроби вдосконалень освітньої сфери, включаючи й законодавчі заходи, справедливо визнаються суспільством недостатніми і часто неефективними. Недооцінка проблем середньої школи, майже повна ліквідація

середньої професійної, девальвація вузівської системи навчання, зумовлена значним збільшенням чисельності інститутів (їх філій), часто неукомплектованих кваліфікованими кадрами викладачів, ігнорування значимості академічної науки й теоретичних досліджень, „відплив мізків”, механічне використання зарубіжного досвіду – всі ці проблеми загострюють реформування системи освіти, у т.ч. впровадження компетентнісного підходу. Наразі ще важко визначити, наскільки виявиться ефективним впровадження двоступеневої освіти (бакалаврат і магістратура). Є сумніви щодо готовності випускників бакалаврату, тобто спеціалістів загального профілю, до роботи в різних галузях економіки і сфери послуг. Не поліпшило якості навчання й запровадження платної освіти.

Отже, інтерес до компетенцій посилює існуючі протиріччя між потребами суспільства, педагогічною практикою і недостатністю психологічно й методично обґрунтованих дидактичних схем, які пропонуються в наукових публікаціях. Тому впровадження компетентнісного підходу уможливить згладити у свідомості науково-педагогічної громадськості почуття нестабільності і дискомфорту, породжувані динамікою цільових орієнтирів. Логіка передбачає, що на кожному новому етапі розвитку суспільства актуалізуються ті чи інші компетенції випускника вищої школи. Це вимагає необхідність своєчасного прогнозування, проектування, моделювання тих компетенцій, які університет передбачає отримати на „виході” освітнього процесу на основі аналізу існуючих господарських і соціальних проблем та перспективних вимог. Таким чином, компетентнісний підхід, як один із способів досягнення нової сучасної якості освіти, може виявитися ланцюгом у справі модернізації української вищої школи.

Наступним чинником, що має значний вплив на забезпечення якості освіти є впровадження у навчальний процес сучасних освітніх технологій. Однак, у навчально-виховній системі традиційного вищого навчального закладу існують певні суперечності, що істотно ускладнюють ситуацію впровадження сучасних освітніх технологій. Це суперечності:

між орієнтацією на систему знань як основу підготовки фахівця високого рівня та його особистісним розвитком;

між традиційним підходом до оцінки якості підготовки спеціаліста та соціальним оточенням сучасного освітнього простору;

між потребою у впровадженні результативних освітніх технологій і недостатнім науково-методичним та психолого-організаційним супроводом їх розробки й поширення (включно з розвитком відповідних структур).

Вибір освітньої технології – це завжди вибір стратегії, пріоритетів, системи взаємодії, тактик навчання та стилю роботи викладача і студента.

У сучасній педагогіці серед новітніх технологій перевагу надають інтерактивним технологіям навчання „...які побудовані на цілеспрямованій та спеціально організованій груповій та міжгруповій діяльності, „зворотньому зв'язку” між усіма її учасниками задля досягнення взаєморозуміння та корекції навчального та розвивального процесу, індивідуального стилю спілкування, рефлексисному аналізі” [10, с.317].

У своєму розумінні сутності інтерактивних технологій навчання ми виходимо з того, що їм властиві такі специфічні риси, як багатостороння взаємодія, активізація пізнавальної діяльності, співробітництво, співтворчість. Тому ми розкриваємо сутність інтерактивних технологій навчання так: інтерактивні технології навчання – це технології, що забезпечують активний характер взаємодії учасників навчального процесу на засадах співпраці та співтворчості та передбачають використання певних інтерактивних методів прийомів, форм та засобів навчання. У практиці вищої школи інтерактивні технології навчання сприяють створенню умов для педагогічної взаємодії в системі „викладач-студент(и)”, „студент-студент”, „студент-мінігрупа”, „студент-академгрупа”[11].

Проблема формування життєвих компетентностей випускників інтернатних установ, міжособистісних взаємин у студентській академічній групі має вплив як на навчально-виховний процес вищого навчального закладу, так і на формування професійно важливих якостей кваліфікованого фахівця. Дослідження соціально-психологічних та індивідуально-психологічних характеристик групи дає змогу

конкретніше визначити слабкі ланки в структурі і психології колективу й цілеспрямовано їх удосконалювати, зокрема щодо проблеми формування взаємин студентів у групі засобами сучасних психолого-педагогічних технологій.

Сьогодні, насамперед, за визначенням А.П. Панфілова, широко використовуються в навчально-виховному процесі ВНЗ такі технології:

- технології колективно-групового навчання. Це технології, що передбачають одночасну фронтальну роботу всієї академічної групи ;

- технології опрацювання дискусійних питань. Це технології навчання, що передбачають ігрові форми занять і співробітництво, коли з обговорюваної проблеми висловлюються всі учасники спільної діяльності;

- технології роботи в малих групах. Це технології навчання, які використовуються для вирішення складних проблем, що потребують колективного рішення;

- технології ситуативного моделювання. Це технології побудови інноваційного навчального процесу за допомогою включення студентів у навчальні ігри [16].

Досягти поставлених завдань, на нашу думку, допоможуть нові виховні технології, що ґрунтуються на співпереживанні, позитивному емоційному оцінюванні. На сьогодні вони активно впроваджуються у виховній практиці ВНЗ за такими напрямками: у процесі викладання навчальних дисциплін, позааудиторної виховної роботи; через соціальні інститути, взаємодію з молодіжними громадськими організаціями, діяльність студентського самоврядування.

Слід заохочувати і активніше впроваджувати у навчальну систему ВНЗ проекти різноманітної тематики, цікавими та сучасними за формою проведення (квест-екскурсії, експедиції, дебати, семінари, тренінги, конференції, “круглі столи”, фестивалі, літературно-музичні композиції, аудіо- та відеопроєкти тощо). Така діяльність ефективно позначається на формуванні життєвої компетентності, досвіду, самореалізації та розвитку здібностей студента. В умовах виховної проектної діяльності студентів позитивно розв’язується проблема ставлення студентів до знань, бажання просто отримати диплом

поступово відходить, його замінює усвідомлення значущості у здобутті якісної вищої освіти, прагнення творчих пошуків.

Отже, при використанні сучасних педагогічних технологій майбутні фахівці вчаться налагоджувати дружні стосунки, вирішувати пізнавальні, творчі завдання в співробітництві, при цьому виконують різні соціальні ролі, в цьому випадку завжди присутній колективний характер прийнятих рішень; дружній характер спілкування і взаємодопомога, взаємодоповнення учасників, що сприяє формуванню міжособистісних взаємин у професійній діяльності.

Розробка та впровадження сучасних освітніх технологій потребує нових підходів до управління, залучення до традиційної системи навчання і виховання принципово нових елементів, оскільки цей процес не зводиться лише до збільшення суми знань та розвитку професійної спрямованості майбутніх фахівців, а передбачає досягнення нової якості організації навчально-виховного процесу, урахування сучасних підходів до організації суб'єктів діяльності в процесі професійної підготовки.

Формування життєвих компетенцій майбутнього фахівця відбувається не тільки у процесі вивчення навчальних дисциплін, а й у виховній діяльності, яку здійснюють як викладачі, так і самі студенти. У розвитку виховних цінностей особистості все більша роль відводиться органам студентського самоврядування. Через них студенти навчаються кооперативній діяльності, вмінно поводитися з людьми, що є важливим у професійній сфері. Доведено, що легше змінити індивідів, зібраних у групу, ніж змінити кожного із них окремо. Здатність до управління і міжособистісних стосунків розвивається також через вплив студентських груп. Проте рівень їх сформованості вимагає підвищення. Зазначена проблема могла б бути вирішена завдяки обґрунтуванню технології формування колективу студентських груп.

Термін “освітня технологія” та його похідні є одними із найчастіше використовуваних у педагогічній теорії та практиці. Проте вчені не виробили загальноприйнятого категоріального тезаурусу, не досягнули єдності в обґрунтуванні теоретичних

засад технологічного підходу, у зв'язку з чим технологією часто називають методики, методи або системи роботи. Термінологічні розбіжності позначилися також на трактуванні науковцями способів роботи із молоддю, які тлумачаться або як технології або як методики формування студентських колективів.

В історії педагогічної науки та практики є достатньо розроблена теорія розвитку дитячого колективу. Проте якщо технологія формування учнівського колективу відображена у численних дослідженнях педагогів(С. Русова, М. Шацький, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О.Летньов, А. Лутошкін тощо), то спеціально обґрунтованої технології розвитку студентського колективу у наукових джерелах не виявлено. Не розроблено також виховних технологій вищих навчальних закладів, які б реалізовувалися у студентському середовищі.

Досягненню згуртованості студентів академічної групи приділялася вагома увага у педагогічній теорії та практиці радянського періоду (50-80 рр. ХХ ст.), що мало як переваги, так і недоліки. Студенти залучалися до роботи з важковиховуваними дітьми, до реалізації колективних творчих справ, шоу-технологій, що відображено у наукових працях, архівних матеріалах.

Проте були і недоліки. Часто студентські групі мали чинити вплив на формування громадянських переконань студентів, змінювати їх життєві позиції, якщо навіть вони були правильні, але несумісні із комуністичною ідеологією. У такий спосіб правлячій Комуністичній партії легше було виховувати у стінах закладу слухняних виконавців, а не критично мислячу особистість.

З утворенням незалежної Української держави у вищих навчальних закладах відбулося багато позитивних змін, зокрема, пов'язаних із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій. На думку О.Я. Янкович: «Освітньо-виховна концепція радянського періоду (суспільна метатехнологія), якою було комуністичне виховання, була зруйнована, але не створена інша, адекватна умовам новоствореної держави, що негативно позначилося на виховних процесах загалом та вищих навчальних закладів зокрема» [21,с.45-46]. Студентська група

фактично перестала бути виховним органом та центром дозвілля. Студентів не об'єднують, або об'єднують недостатньо колективні творчі справи. Зазвичай дозвілля обмежується туристичними походами. Проте важливо й те, що студенти не уміють співпереживати за невдачі своїх однокласників, а також радіти за їх успіхи.

Згідно з результатами проведеного анкетування серед студентів чотирнадцяти груп Криворізького державного педагогічного університету, лише три (21,4%) із них знаходиться на високому рівні розвитку, ще 7 (50%) – на середньому, 4 (28,6%) – на низькому.

Причиною такого становища є не тільки поширення у суспільстві проявів індивідуалізму, бездуховності, які сприяють соціальній апатії студентів, а й недостатність контактування студентів із викладачами. Студенти найчастіше не вбачають у своїх наставниках людей, які б стали порадниками у складній ситуації. Часто перевантаженість студентів обов'язковими заняттями та завданнями сприяють напруженості взаємин між двома колективами: викладацьким та студентським.

Недостатній виховний потенціал академічної групи вітчизняних ВНЗ пояснюється також євроінтеграційними процесами: у зарубіжних навчальних закладах виховний вплив групи відсутній у зв'язку із збільшенням частки дистанційного навчання. Проте, на нашу думку, використання інформаційно-комунікаційних технологій повинно актуалізувати проблему здійснення виховної діяльності студентами через недостатність спілкування, яке замінюється комп'ютером.

Аналіз наукових джерел, емпіричні дослідження дають змогу виділити етапи розвитку колективу студентської групи:

- інформаційний;
- діяльнісний;
- саморозвивальний[13].

Усі вони супроводжуються використанням різноманітних методик діагностування. Однією із найважливіших є початкова діагностика. Від правильності її проведення залежить планування діяльності, вибір адекватних до нахилів студентів колективних творчих справ. З цією метою

використовуються адаптовані методики А. Андрєєва із вивчення ступеня задоволеності життям у колективі [1].

Враховуються результати бесід із студентами, вивчення продуктів їх діяльності, а також експертних оцінок.

На першому етапі відбувається обмін інформацією про інтереси студентів, їх місце проживання, соціальний та сімейний стан. На зібранні, яке присвячується плануванню діяльності студентів академічної групи доцільно також використати декілька інтерактивних методик, які сприяють кращій інформованості про особистості одногрупників: “Мій автопортрет”, “Комплімент”, “Прогноз погоди” [1] тощо.

У педагогічних ВНЗ такі методики варто використовувати на заняттях із “Вступу до спеціальності”, як приклади методик, доцільних для майбутнього застосування у загальноосвітніх навчальних закладах.

Методика “Мій автопортрет” передбачає намалювати самих себе, сконцентрувавшись на своїй неповторності та індивідуальності. Малюнок може бути гумористичний, схематичний, абстрактний тощо. Головне, щоб студенти, дивлячись на нього, могли впізнати, хто на ньому зображений. Тобто треба передусім втілювати в автопортреті свої найнеповторніші і найунікальніші риси.

Методика “Комплімент” передбачає не тільки вироблення вмінь помічати позитивні риси в одногрупників, а й спілкуватися, робити компліменти, чого часто не вистачає у співрозмовників. Студенти мають зрозуміти, що широ робити компліменти має стати їх звичкою не тільки у студентській групі, а й у іншому середовищі.

На першому етапі формування колективу необхідно виробити план спільних дій. Саме відсутність планування зазвичай призводить до інертності.

На другому етапі – діяльнісному – відбувається згуртування колективу через спільні колективні творчі справи та дозвілєву діяльність. Студенти можуть спільно із викладачами або самостійно організувати туристичні походи, екскурсії у музеї, духовні центри, пам’ятні місця України, брати участь у екологічних заходах міста чи області, влаштовувати вечори відпочинку, Дні іменинника тощо. Згуртуванню колективу

сприяє позааудиторна робота із навчальних дисциплін. Зокрема, кафедрою педагогічної майстерності та освітніх технологій Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка під час вивчення навчальної дисципліни “Освітні технології” практикується реалізація спільного проекту із студентами “Освітнє коромисло”, під час якого у гумористичній формі студенти демонструють низку життєво цінних технологій.

Доцільно також скористатися методикою “Круглий стіл із гострими кутами” [12, с. 112] та методикою “Незакінчені речення”. Методика “Круглий стіл із гострими кутами” передбачає обговорення гострих суспільних і політичних проблем та вироблення шляхів їх вирішення. Під час використання методики “Незакінчені речення” студентам пропонується завершити такі речення: “Щодня я збираюся університет, поспішаю і думаю, що...”. “Коли, прийшовши додому, я згадую прожитий день, то...”, “Шкода, що в нашому університеті не можна...”. Із закінченням цих речень необхідно ознайомитися працівникам деканату з метою корегування їх діяльності.

Залежно від майбутнього фаху студенти академічної групи можуть брати участь у різноманітних громадських акціях, вирішувати назрілі проблеми міста, займатися волонтерством тощо.

Успішність формування колективу великою мірою залежить від організаторських якостей лідера студентської групи. Там, де вони недостатньо виражені, доцільна допомога викладачів.

Важливою умовою розвитку колективу є аналіз результатів виконання створених планів та корегування майбутньої діяльності.

На третьому етапі колектив розвивається відповідно до тих традицій, які створювалися протягом попередніх двох етапів. Підсумкова діагностика має показувати високий ступінь формування колективу. Як правило, на цьому етапі академічна група перебуває не раніше третього курсу.

Таким чином, сформований колектив студентської академічної групи сприяє формуванню життєвих компетентностей випускників інтернатних установ як студентів,

професійному становленню майбутнього фахівця, вихованню якостей, без яких неможлива кооперативна робота. Для розвитку такого колективу варто використовувати спеціально обгрунтовану виховну технологію. Її впровадження розпочинається із діагностики стану сформованості колективу. Основними етапами технології є інформаційний, діяльнісний, саморозвивальний. Кожен етап супроводжується визначенням цілей, плануванням діяльності, аналізом результатів. Згуртуванню студентського колективу сприяє спільна позааудиторна діяльність викладачів зі студентами із дисципліни, що вивчається. Адже повноцінний розвиток студентського колективу може відбуватися тільки разом із викладацьким.

Подальші наукові розвідки необхідно проводити у напрямку обгрунтування діагностичних методик розвитку професійних, зокрема, педагогічних колективів.

Список джерел

1. Андреев А.А. Педагогика высшей школы. Новый курс/ А.А. Андреев. М. : Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.

2. Баханов К. Технологізація процесу навчання: дидактичні та філософські виміри / К. Баханов // Технологія навчання як дидактична категорія. – Режим доступу: http://www.bdpu.org/scientific_published/Pedagogical_studios/19 //

3. Бібік Н.М. Компетентність у навчанні // Енциклопедія освіти /Н.М. Бібік; АПН України; Гол. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 408-409;

4. Волкова Н.П. Педагогічні комунікації: практичний посібник / Н.П. Волкова. – Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2005. – 128с.

5. Гончаров С.М. Інтерактивні технології навчання в кредитно-модульній системі організації навчального процесу : навчально-методичний посібник / С.М. Гончаров. – Рівне : НУВГП, 2006. – 172с.

6. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навчальний посібник / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

7.Дмитрук В.І. Компетентнісний підхід у педагогічних студіях вищого навчального закладу: проблеми імплементації / В.І. Дмитрук, В.М. Павченко // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук.-метод. праць. – Кривий Ріг : Вид-во КДПУ, 2011. – С. 61-67.

8.Катюк Я.Л. Болонський процес: інтеграція і демократизація вищої освіти / Я.Л.Катюк // Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (11-12 квітня). – Донецьк: МОН України; АПН України; ЦІ ППО та інші, 2007. – 388с.

9.Кашлев С. С. Технология интерактивного обучения / С. С. Кашлев. – Мн. : Белорусский вересень, 2005. – 196 с. – (Педагогика, обращенная в завтра).

10. Крившенко Л.П. Современные технологии обучения // Педагогика: учеб. / Л.П.Крившенко [и др.] ; под ред. Л.П.Крившенко. – М. : ТК Велби, Изд-во Проспект, 2006. – С. 317–341.

11.Кузнецов С. Открытые технологии образования (ситуационное обучение с использованием ресурсов Интернет). – Режим доступа: <http://www.5186364.ru/> Домашняя страница КУЗНЕЦОВА Сергея Валентиновича Kuznetsov Serge.

12.Лепнева О. А. Классный коллектив: технология формирования : метод. пособ. / О. А. Лепнева, Е. А. Тимошко. – М. : ООО "ЦГЛ", 2005. – 128 с.

13.Лутошкин А. Н. Эмоциональные потенциалы коллектива / А. Лутошкин. – М. : Педагогика, 1988. – 128 с.

14.Макаренко А. С. Методика виховної роботи / А. Макаренко. – К. : Радянська школа, 1990. – 366 с.

15.Матеріали Міжнародної наукової конференції „Імплементація західних освітніх стандартів у пострадянських країнах” (Київ, 21-22 квіт. 2008). – К., 2008; Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: Матеріали семінару в АПН України 18 березня 2009 р. //Педагогіка і психологія. – 2009. - №3. – С.13-71.

16.Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб.пособие для

студ.высш.учеб.заведений / Альвина Павловна Панфилова. – М.: Издательский центр „Академия”, 2009. – 192с.

17.Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. Пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.Л. Смирнова. – 4-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 512 с.

18.Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу : вибрані твори в п'яти томах / В. О. Сухомлинський. – Т. 1. – К. : Радянська школа, 1976. – С. 393–626.

19.Tuning Educational Structures in Europe. – [europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning – en.html](http://europa.eu.int/comm/education/policies/educ/tuning/tuning-en.html)

20.Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті /Юрій Швалб //Вища школа. – 2010. – №1. – С.31-36.

21.Янкович О.І.Технологія формування студентського колективу вищого навчального закладу/ О.І. Янкович// Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук.-метод. праць. – Кривий Ріг : Вид-во КДПУ, 2011. – С. 44-50.

4.2. Механізм формування духовної культури студентів та його вплив на соціальні компетенції

В останні десятиріччя в українському суспільстві відбулася зміна соціально-моральних орієнтирів, йде пошук нових ідеалів та умов, які б забезпечили формування духовної культури особистості молодого людини як майбутнього фахівця, здатного самостійно мислити і діяти, адаптуватися до умов життя, що змінюються, жити в оновленому суспільстві.

Соціально-економічний стан в українському суспільстві вимагає від молодого людини критичного визначення своєї ролі в постійно змінних процесах, а саме:

- вміння управляти своїм життям;
- визначити мотиви своєї життєдіяльності;
- бути менеджером свого життя;
- визначити професійну перспективу;
- бачити свою соціальну роль та очікувані результати.

Для майбутнього спеціаліста – економіста первинним особистісними характеристиками повинна бути зацікавленість до оволодіння професійними знаннями та вміннями, бажання стати хорошим спеціалістом, оволодіти організаторськими здібностями, комунікабельність, гордість за обрану спеціальність, бачення перспективи її місця в суспільному розвитку

Провідна роль у вирішенні означеної проблеми належить вищим навчальним закладам. Саме вища школа являється основою духовного розвитку суспільства і окремої особистості. Навчальний заклад здійснює духовний зв'язок поколінь і духовного досвіду людства, створює умови для відтворення духовних цінностей, закладає основи життєдіяльності, соціальної діяльності, світогляду, морально-етичних установок на професійну діяльність студента як майбутнього фахівця.

Історично обумовлено, що вища школа, як соціокультурна система, покликана формувати не лише професійні компетенції, а й здійснювати духовно - культурний вплив на сучасне суспільство, через формування духовної культури студентської молоді в період професійної підготовки.

Однак, сучасний стан навчально – виховного процесу у вищій школі, його недостатня соціальна ефективність, вимагають оновлення змісту, форм і методів виховного впливу на формування духовної культури студентської молоді. Крім того, у вищій школі виникла низка протиріч, які необхідно розв'язати з метою формування духовної культури майбутніх фахівців. Це протиріччя між:

- потребою суспільства у відродженні духовної культури майбутнього фахівця та системою професійної освіти, недостатньо зорієнтованою на формування духовної культури в період професійної підготовки молоді;

- вимогами ринку праці до професійних та особистісних якостей молодого фахівця в тому числі прагматизму, заповзятливості, ділової амбіційності та гуманістичними рисами людини як складової духовної культури.

Для вирішення означеної проблеми, одним із засобів формування духовної культури студентів економічних спеціальностей у регіональному ВНЗ є культурно-історичний простір, регіональне культурно-історичне середовище, культурно-історична спадщина. З цією метою в Західнодонбаському інституті економіки і управління розроблено програму духовного розвитку студентської молоді в період професійної підготовки, яка передбачає вивчення духовної спадщини рідного краю, залучення студентів до суспільно – корисних справ та відродження родинно – сімейних цінностей.

Однак, важливо відзначити, що у самої молоді немає власного життєвого досвіду. Вона може оцінювати ті чи інші явища, виходячи зі знань, отриманих у навчальних закладах, із засобів масової інформації, з оцінок батьків, близьких. Щось вона сприймає механічно, без осмислення, щось вибірково, виходячи із наявної інформації, сформованої позиції. Повернення до народних традицій часто сприймається як данина часу, без усвідомлення їх глибинного смислу та значення.

Відомо, що для більшості молоді, яка навчається, цінність традиційних ідеалів, авторитетів – порушена, тому завдання навчального закладу допомогти молодій людині

самовизначитись, самореалізуватися, знайти ідеали, утвердити цінності так необхідні для професійного та особистісного становлення.

Одержані теоретичні знання з навчальних дисциплін будуть мати більший вплив на особистість молодої людини при вивченні культурної спадщини рідного краю. Відомо, що те, що створено попередніми поколіннями і стало звичаями та традиціями сприймається молодістю як зразок прикладу, майстерності, досконалості. Як визначено в дослідженнях Петриченко Л.О. - «Звичаї та обряди – це те життєдайне коріння, яке живить духовність, моральність, естетичні почуття молоді»[5, с.114-118].

Вітчизняний навчально – освітній досвід підтверджує необхідність в розв'язанні означеної проблеми використання особливостей національної культури, менталітету, традицій, духовної спадщини регіону, краю.

В Західнодонбаському інституті економіки і управління з метою залучення студентів до духовних надбань та збереження культурної спадщини краю викладається спецкурс «Духовна спадщина рідного краю». завдання якого:

- визначення духовно – культурних цінностей регіону, його звичаїв, традицій, усіх надбань у сфері духовного життя;
- залучення студентської молоді до духовних надбань свого народу та формування духовної культури особистості студента через вивчення особливостей духовної спадщини регіону;
- збереження та примноження культурної спадщини регіону та виховання особистісної відповідальності кожної молодої людини за збереження та примноження культурної спадщини;
- формування розуміння нерозривного зв'язку минулого, сучасного і майбутнього культурної спадщини краю з культурою всього українського народу.

До спецкурсу включено такі теми: «Традиції народу з давнини по теперішній час»; «Храми та монастирі в нашому краї»; «Архітектурні ансамблі»; «Петриківка - колиска народного живопису»; «Театральне життя Дніпропетровщини», «Творчі колективи Подніпров'я», «Літературна спадщина

краю», «Відомі люди міста та краю», «Меценатство і благодійництво: історія і сучасність».

Придніпров'я – мала Батьківщина для тих, хто тут народився і живе, і святий обов'язок яких зберегти культурну спадщину. Виконати його зможе та людина, яка вміє бачити цінність культурних надбань в літературі, музиці, архітектурі, народному побуті, звичаях, традиціях.

Культурним центром матеріально-духовної культури регіону є історико – краєзнавчий музей ім. Д.Яворницького в м. Дніпропетровську та місцеві краєзнавчі музеї (в Павлограді, Новомосковську, Петропавлівці).

Перші заняття із спецкурсу проводяться у формі екскурсій, виставок експонатів. Вміло проведена екскурсія, емоційна розповідь екскурсовода та правильно поставлені завдання викладачем перед початком екскурсії допомагають молодій людині побачити людину-творця, відчутти створену ним красоту образу, сприйняти мистецький твір, культурні експонати як витвори мистецтва певного часу, відчутти відповідальність перед минулими і майбутніми поколіннями за збереження культурної спадщини.

Підсумком екскурсій є письмовий звіт чи інше оброблення інформації, під час виконання якого молода людина відновлює в пам'яті, емоційно переживає, робить особистісні висновки в оцінці одержаних знань з культурної спадщини свого краю.

Тема «Храми та монастирі в нашому краї»; проводиться в формі лекції, мета якої об'єктивно розкрити роль церкви в історико – культурних процесах, прилучення молодої людини до розуміння культурних надбань релігії як складової культури, яка зберегла для української культури пам'ятки високої культури в усіх галузях образотворчого мистецтва: архітектурі, музиці, літературі).

Губернське місто Катеринослав сучасники називали «Південною Пальмірою». Перші зодчі залишили в краї архітектурні ансамблі стилю козацьке бароко. Зразком його є дерев'яний Троїцький собор в місті Новомосковську. Згодом бароко замінюється класицизмом. І завдання викладача під час вивчення даної теми, навчити молоду людину бачити прекрасне

в дійсності, викликати естетичні почуття, які збагачують внутрішній світ, викликають бажання жити і творити за законами краси.

В кожному суспільстві є коло людей, зусиллями яких створюються і підтримуються норми, цінності, традиції, звичаї. Вони вважають своїм громадянським обов'язком передати наступним поколінням той дух культури, з яким утверджувалося їхнє суспільство. Прикладом цьому є імена архітекторів Катеринослава, перших зодчих «Південної Пальміри», які створили безцінні пам'ятки архітектури в м. Дніпропетровськ.

Вивчення перелічених тем спонукає студентів проводити науково-пошукову та дослідницьку роботу через знайомство з архівними матеріалами біографістики, фотоматеріалами, матеріалами музеїв. Одержані дані дають точну інформацію про вклад особи в певну галузь культури краю. Знайомство з біографією відомої людини стимулює студента до самоосвіти, самовдосконалення, побуджує шукати істину, розвиває пізнавальну діяльність, формує благородні риси характеру, перспективу бачення себе через сприйняття майбутнього покоління. Саме те, що сам здобуває студент, має формуючий вплив на його особистість.

Одна з тем спецкурсу про «Колиску народного живопису» - Петриківку. Витоки художнього промислу, декоративний розпис і майстерність його умільців викликають у молоді людини почуття естетичної насолоди і розвивають художній смак.

Формування у студентської молоді пізнавального інтересу, розвитку художніх смаків і естетичної насолоди, неможливе без огляду експонатів, знайомства з їх авторами, відчуття духу часу їхнього творення, насолоди від краси виконання. Заняття з даної теми проводяться в музеї після засвоєння знань через експонати та характеристику творчості умільців на аудиторних заняттях, проведених у формі виставки – огляду, майстер – класу. Нові почуття появляються у студента під впливом побаченого і емоційної розповіді екскурсовода, перших спроб розпису з майстром.

Оцінюючи красоту художнього промислу, майстерність умільців, студент, як особистість, духовно збагачується, формує

в собі художні смаки та уподобання, активізує свої пізнавальні здібності, уяву, прагнення до самовдосконалення. Більшість молодих людей намагаються самостійно зробити, відтворити, перевірити власні сили, можливості і дуже часто такий пошук пізнавального відтворення свого «Я», завершується виконанням творчої роботи за художніми зразками експонатів.

Відомо, що людина з високим рівнем естетичної культури, духовно багата людина. Вона краще розуміє почуття, стан, потреби, поведінку інших людей, проявляє толерантність, емпатію в оцінці своєї поведінки та поведінки всіх, хто її оточує.

Цікавим для студентів є знайомство з кращими творчими колективами Західного Донбасу та їх майстрами. В.Сухомлинський вважав, що музичне виховання – це не виховання музиканта, а формування його духовного потенціалу. Розуміння музичного мистецтва сприяє гармонії всіх особистісних якостей людини: інтелектуальних, морально – етичних, духовно – вольових через емоційний вплив, який викликають музичні твори, хоровий спів. Заняття проводяться у формі «концертів», музичних аудиторій, зустрічей з виконавцями, відвідування творчих звітів колективів тощо.

Використовуючи інноваційні та нестандартні форми проведення занять викладачеві необхідно орієнтуватися на індивідуальні особливості, рівень естетичного виховання студентів і вибирати форми та методи проведення занять, які допоможуть емоційно, з почуттям, образно сприйняти мистецький твір, красоту його змісту і виконання.

Так К.В.Дубич констатує, що «сприймаючи запропоновану інформацію, студенти сприймають не стільки самі судження, скільки логічність викладу педагогами своєї позиції. При цьому студенти, оцінюючи отриману інформацію, або стверджуються у своїх поглядах, або коректують їх. Переконаючись в правоті сказаного, побаченого, вони формують свою систему поглядів на світ, суспільство, соціальні відносини. Звідси мова вже йде про само переконання [4, с.149]

Важливу роль у формуванні духовної культури студентської молоді займають літературні твори. Не дивлячись на те, що інформаційні технології витіснили любимі твори і їх

героїв, унікальність художніх творів, пережити чужий досвід через образ персонажів, приваблює більшу частину молодих людей. Викладачеві важливо знати рівень художніх знань студента, вміння художнього сприймання та аналізу творів з позиції їх змісту. За таких умов літературний твір стихійно впливає на духовний світ молодого людини, викликає у неї емоції, почуття емпатії, формує морально – етичні та вольові якості.

Духовна спадщина краю, через вивчення кращих культурних, мистецьких надбань в Придніпров'ї, допомагає формувати у студентів розуміння нерозривного зв'язку минулого, сучасного і майбутнього. Естетичні почуття, які поступово утверджуються в свідомості молодого людини і перетворюються в морально – етичну норму закріплюють навик бачити прекрасне в дійсності. Як частина внутрішнього духовного світу людини, естетичні почуття впливають на рівень духовної культури молодого людини.

Для взаємодії всіх суб'єктів навчально – виховного процесу, розроблено рекомендації кураторам академічних груп, викладачам випускаючих кафедр та соціально – гуманітарних дисциплін з метою включення у виховні заходи:

- зустрічей з відомими людьми краю, міста;
- відвідання театру та знайомство з майстрами сцени;
- відвідування історико – краєзнавчого музею (особливо в пам'ятні та святкові дні міста, виставок експонатів, літературних годин і т.д.);
- проведення добродійних та волонтерських акцій;
- участь в акціях по збереженню та відтворенню екології;
- участь в зустрічах сімей, представників різних поколінь;
- включення в навчальні теми блоку економічних дисциплін даних про соціально – економічний розвиток Західного Донбасу та його місця в житті держави.

Під час аудиторних занять створювати такі умови, які б задовольняли пізнавальні, морально – етичні потреби кожного студента. За таких умов одержані знання допоможуть пізнати особливості життя минулих поколінь, оцінити їх вклад і

сформують прагнення жити, творити, не залишатися байдужими до майбутнього своєї землі.

Сформовані моральні якості та духовно - культурні цінності молодого людини зміцнюють почуття її людської гідності та проявляються в соціальній діяльності: участі в благодійних акціях до Дня людей похилого віку, вітання ветеранів війни та праці, відвідання дитячих будинків – інтернатів. Участь в акції допомагає студентові відчувати власну значимість, подолати внутрішню нерішучість, психологічний бар'єр у спілкуванні та соціальній діяльності з різними спільнотами та соціальними групами. Студенти на власних діях бачать, що робити добрі справи, добродійні дії, жити заради підтримки, благодійності, піклування про тих, хто цього потребує, це високоморально.

Одна із тем спецкурсу «Меценатство: історія і сучасність» розкриває морально – етичну сторону піклування, благодійності, добродійності, як міри людяності в людині, яка проявляється в добрій справі.

Проведені заняття на високих емоційних нотах, спонукають студента до соціально значущої поведінки і діяльності, стримують його та не допускають асоціальних вчинків, що свідчить про перетворення добродійних дій в моральні норми, регулятори (домінанти) його життєдіяльності.

Ставлення до культурної спадщини свого краю виявляється не тільки в почуттях, які ні до чого не зобов'язують, а і в соціальних діях:

- участі в акції по збереженню культурних пам'яток;
- матеріальній допомозі спортивним клубам чи дитячим організаціям;
- участі в благодійницьких, меценатських акціях, адресна допомога;
- добродійні дії по збереженню культурної спадщини.

В таких меценатських, добродійних діях розкривається особистісна духовна цінність молодого людини.

Важливим механізмом формування духовної культури студентів економічних спеціальностей, є залучення молодих людей до активної соціальної діяльності, корисних, добродійних справ, підтримки і надання допомоги тим, хто

цього потребує. Саме корисні дії, участь в добродійних акціях, соціальних програмах, сприяють появі відповідальності за вирішення проблеми, утвердженню почуття гуманності, толерантного відношення до поведінки, переконань і поглядів інших людей, навіть якщо вони відрізняються від особистих.

Для того, щоб оцінити особистість, її готовність до соціальної діяльності, до активної участі в добрих справах, акціях допомоги, необхідно зрозуміти внутрішню спонукальну, духовно – моральну силу особистості, духовно – культурні життєдіяльні принципи, за якими живе молода людина і чи несуть вони добро в суспільство.

Відомо, що спонукальну, духовно – моральну, соціальну потребу особистості формує соціальне середовище. Саме в соціальному середовищі формується свідомо поведінка, готовність до соціальної дії та поведінки.

Якщо молода людина свідомо приймає участь в будь – якому виді суспільної діяльності, без примусу, робить добрі справи, добровільно бере на себе відповідальність за інших людей, толерантно відноситься до їх фізичних, матеріальних, релігійних поглядів, переконань, проблем, то вона неминує отримує задоволення від своїх соціальних дій, вчинків, поведінки. Такий підхід до ролі соціальної діяльності дозволяє розглядати соціальне задоволення від здійснених добрих справ та корисних вчинків, як частину духовної культури.

Також, важливо відзначити, що здійснювати добрі справи може людина, якій властива така особистісна якість як соціальна компетентність. Соціальна компетентність підкреслює соціальну зрілість, соціальну підготовленість до самостійного дорослого життя, виконання професійних обов'язків. Тому так важливо виявити схильність в молодій людині до суспільно корисних дій та добрих справ, розвинути їх, допомогти перетворити в життєву норму.

Завдання Західнодонбаського інституту економіки і управління – регіонального навчального закладу – виховувати в атмосфері вільного, творчого навчання високоосвічену, добропорядну людину, готову до толерантної та комунікативної поведінки в різних життєвих ситуаціях, гуманістичних ідей, вчинків, дій не тільки в особистих інтересах, а в інтересах тих,

хто цього потребує або не в змозі самостійно добитися певних успіхів чи позитивних результатів.

У зв'язку з цим в інституті використовуються різні форми та методи виховної роботи, які активізують ініціативу та бажання молоді людини до участі в корисних, добродійних та благодійних справах.

З метою надання соціальної допомоги та залучення студентів до участі в добрих справах в Західнодонбаському інституті економіки і управління буластворена громадська організація «Г.К.Л. - Громада, Команда, Людина».

Метою створення такого громадського об'єднання є:

- захист громадських, економічних, соціальних і культурних прав молоді та юнацтва;
- соціальний і моральний захист підростаючого покоління;
- співпраця з державними органами з питань молоді та сім'ї;
- участь у Державних програмах, які передбачають матеріальне забезпечення дітей та юнацтва, організацію їх відпочинку.

Для здійснення своєї статутної діяльності молодіжна організація «Г.К.Л. - Громада, Команда, Людина»:

- реалізовує власні цільові програми по роботі з молоддю;
- встановлює економічні, культурні та гуманітарні зв'язки з державними громадськими та міжнародними організаціями для набуття досвіду міжнародної економічної та гуманітарної діяльності молоді;
- представляє інтереси «Г.К.Л.» в органах державної влади та управління всіх рівнів, в органах місцевого самоврядування;
- підтримує молодіжні організації, підприємства, фонди, установи та окремих громадян у розробці та реалізації молодіжних програм та проектів;
- встановлює партнерські зв'язки із зацікавленими в співробітництві організаціями;
- організовує виступи, молодіжні фестивалі, виставки, ярмарки, конкурси, конференції на безприбутковій основі;

- приймає участь у програмах іноземних та міжнародних громадських (неурядових) організацій в проведенні міжнародних заходів відповідно до чинного законодавства України;

- складає, тиражує і розповсюджує у відповідному порядку інформацію відносно сфери діяльності організації;

- здійснює накопичення грошових засобів, майна шляхом заощадження внесків й пожертвувань, проведення аукціонів, телемарафонів та інших добродійних заходів, які використовує в добродійних акціях та для адресної допомоги.

Джерелами фінансування молодіжної організації «Г.К.Л. - Громада, Команда, Людина» є добровільні та благодійні внески, пожертвування, подарування окремих осіб, організацій, установ. Також надходження від видавничої діяльності, проведення у встановленому порядку благодійних заходів, спрямованих на виконання статутних завдань.

Благодійністю ЗІЕУ займається з першого року свого існування. Це допомога випускникам шкіл в одержанні освіти, роботи, інвалідам та дітям, які живуть та навчаються в інтернаті. З часом перелік благодійної допомоги розширився – це надання можливості дітям з малозабезпечених сімей, позбавлених батьківського піклування та сиротам одержати вищу освіту, волонтерська та шефська допомога ветеранам війни та праці. За десять років діяльності «Г.К.Л» із матеріальних фондів інституту на підтримку благодійництва виділено більше 500 тисяч гривен. Також при інституті діє факультет додаткової професійної підготовки та навчальний центр «Зналіна», які створюють умови для одержання робітничих спеціальностей та вирішення питання працевлаштування для певної категорії молодих людей, особливо безробітних через центр зайнятості населення. В цих структурних підрозділах інституту молодь різних соціальних категорій одержує пільги в оплаті за освітні послуги, рекомендації для працевлаштування та матеріальну підтримку при необхідності.

Для розширення благодійної допомоги та надання адресної допомоги тим, хто цього потребує, молодіжна організація «Г.К.Л.» встановлює партнерські відносини з керівниками організацій та установ міста, підприємцями та

бізнес-структурами, які підтримують молодіжні програми в регіоні, допомагають молоді та людям, які соціально незахищені в одержанні необхідної допомоги.

Благодійна діяльність ЗПШЕУ та молодіжної громадської організації «Г.К.Л.» в кінці 2007 року були відзначені дипломом переможця національного конкурсу «Благодійник року» в Дніпропетровській області, що свідчить про позитивні результати благодійної діяльності інституту і молодіжної організації, а також впливає на формування особистісних та морально – етичних рис студентської молоді. Саме вона без примусу, з власної ініціативи приймає участь в добродійних акціях, благодійних заходах, які проводяться не тільки на рівні навчального закладу, а і молодіжного виконкому міста Павлограда. Тут об'єднана творча молодь, яка веде добродійну діяльність в Західно – Донбаському регіоні.

Напрями діяльності молодіжної організації відображено на рис.1.

Ознайомившись з Відкритим листом Українського форуму благодійників з приводу Указу Президента України про створення Національної ради з питань благодійництва «Зігрій любов'ю дитину», «Г.К.Л.» визначив нове коло своїх благодійних дій для тих, хто залишився поза форматом їхньої соціальної діяльності:

1) захисту прав дитини:

- підтримання боротьби з безпритульністю (через виявлення таких дітей);

- установлення відносин з дітьми з особливими потребами (іменні та святкові подарунки);

- заохочення розвитку їх інтересів та захоплень через проведення зустрічей;

- обговорення цікавих для них питань на індивідуальному рівні через Internet та ін.;

2) прозорість соціальної діяльності молодіжної організації:

- конфіденційність адресних та іменних благодійницьких акцій;

- дотримання морально – етичних норм, кодексу поведінки у вибраній сфері соціальної діяльності відповідно правових норм українського та міжнародного законодавства;
- відкритість та правомірність благодійництва.



Рис.1. Напрями діяльності Г.К.Л.

Справжніми зустрічами поколінь, які не можуть не залишити слід в чутливій, сприйнятливій душі молодої людини, спонукати до потреби нести відповідальність перед майбутніми поколіннями за сьогоднішній день, є зустрічі з відомими людьми, ветеранами війни і праці, екскурсії в музеї, на підприємства. Мета таких заходів, не одноразово показати людину похилого віку, а підняти її до висоти тих грандіозних трудових, життєвих, воєнних звершень, через які пройшло минуле покоління і зберегло для нас мирне небо, поклало на нас відповідальність за майбутнє свого народу, держави, планети Земля.

Після таких зустрічей студенти добровільно включаються в акції допомоги ветеранам, прибирання Меморіалу слави та інші заходи, які проводяться в місті в честь пам'яті минулих поколінь. Академічні групи оголошують «Дні добрих справ», «Дні благодійництва», якщо появляється потреба і вони можуть внести посильну допомогу (перерахувати кошти на лікування, придбання теплого одягу, продуктового набору, поточний ремонт та ін.).

Враховуючи те, що соціальна діяльність у вузі проводиться під керівництвом професорсько – викладацького складу інституту, викладачів – кураторів, людей – професіоналів, освічених, з щирим серцем, доброю душею, які в своїй діяльності керуються принципами гуманізму, доброчинності, толерантності, альтруїзму і т.д., важливо пряме спілкування студентів з даною категорією наставників, які в першу чергу, виступають моральним прикладом для молоді, заохочують до участі в корисних справах (озеленення аудиторій, висадка квітів на клумбах, ініціатива і корисні пропозиції при обговоренні плану роботи академічної групи чи студентського самоврядування і т.д.), тобто, викладачі спрямовують навчально - виховне життя студентів на здійснення морально – етичних, доброчинних дій, співпраці, життя серед людей, формують навик бачення перспективи та успіху своїх дій, розвивають риси людяності, шляхетності, добропорядності.

Традиційними стали для всіх учасників навчально – виховного процесу вузу «Тижні добрих справ», «Тижні довкілля», акції «Мое рідне місто», волонтерська та шефська

робота з ветеранами війни та праці, дітьми, які живуть і навчаються в дитячому будинку, школі - інтернаті та інші загальноінститутські виховні заходи, під час яких студенти відвідують хворих, дарують шкільні приладдя, спортивні речі, продуктові корзини, допомагають виконувати побутові та господарські роботи. Так до Дня захисту дітей в школі інтернаті проведено акцію під назвою «Подаруй дитині усмішку» в ході якої студенти намагалися полегшити сирітську долю своїм теплом, увагою, постійною дружбою, а саме:

- кожній дитині подаровано іграшки та речі, про які вона мріяла або яких у неї немає,
- організовано цікаві для дітей ігри та розваги відповідно вікових груп;
- проведено розважальну програму «Танцюють всі...» з метою виявлення та заохочення талантів;
- проведено зустріч за круглим столом «Ти і твої друзі» (дитина, студент, вихователь – наставник – «Діалог поколінь»).

Також студенти звернулися до Голови наглядової Ради Міжнародного Благодійного Фонду «Україна – 3000» в ході реалізації акції «Об'єднаймося заради дітей» допомогти придбати для школи – інтернату 100 дитячих ліжок.

Учнів – старшокласників школи – інтернату студентська рада інституту запрошує на всі виховні заходи (КВК, «Студентська весна - ?, День студента та ін.). Мета проведених заходів: зацікавити дітей, які живуть в школі – інтернаті пізнавально - розважальними виховними заходами в яких розкриваються ерудиція, здібності студентів, артистичні уміння та ін. Старшокласників школи – інтернату залучають до оформлення групи підтримки команди КВК чи спортивної команди, технічного обслуговування з метою вироблення умінь співпраці, партнерства та підвищення самооцінки учня, його значимості в соціальному середовищі.

Практичні дії, участь в акціях, адресна благодійницька діяльність формують в студентів почуття відповідальності за життя, добробут тих, хто потребує підтримки і допомоги, і допомагають утвердженню особистісної гармонії молодій людині з навколишнім середовищем (природою, людьми).

Дні міста, та щорічні Дні довкілля 26 квітня, не залишають байдужими жодного студента. Молоді люди садять дерева, фарбують дитячі майданчики, висаджують клумби квітів, прибирають вулиці. В такі дні студентська рада виступає з девізом «Тільки ти можеш це зробити».

Так як життєво – моральна норма творити добро впливає на вчинки, бачення професійної перспективи, то в навчально – виховній діяльності вузу важливо залучати до конкретних справ (участі в акціях, добровільних та благодійних заходах) всіх студентів інституту, а не тільки членів добровільної молодіжної організації. В процесі таких дій формується індивідуальна впевненість, утверджуються навички соціальної ініціативи та активності, формуються такі духовні норми дій та вчинків особистості як: соціальна компетентність, соціальна поведінка, соціальна комунікативність, соціальна мобільність, соціальне задоволення та інші, які характеризують готовність молодої людини до життя в постійно змінному світі, її соціальну зрілість, підвищується рівень духовної культури студентів через соціальну діяльність, модель якої представлена на **рис. 1**

Отже, залучення студентської молоді до соціальної діяльності - один із механізмів формування духовної культури в період професійної підготовки майбутнього фахівця, від результатів якого залежить моральне оздоровлення та подолання духовної кризи українського суспільства.

Однак, необхідно звернути увагу на те, що студентська молодь вступає в доросле життя не підготовленою до створення сім'ї, не готовою брати на себе обов'язки по створенню повноцінної, стабільної сім'ї, нести відповідальність за матеріально – побутове забезпечення близьких людей та виховання дітей.

Тому серед механізмів формування духовної культури студентів економічних спеціальностей важливим є відродження родинно – сімейних цінностей. Всім учасникам навчально – виховного процесу рекомендовано більше уваги приділяти сімейному вихованню студентів, пропагувати сімейні цінності, організувати психологічні консультації з питань проблем сім'ї, щоб відродити родинно – сімейні цінності в нових соціально – економічних умовах.

Позитивних результатів по вирішенню проблеми підготовки студентів до створення сім'ї можливо досягти через реалізацію програми «Теплий дім – СІМ'Я», яка передбачає комплекс виховних заходів у таких формах як зустрічі поколінь на тему «Сімейний альбом», літературні години «Народна мудрість про сім'ю», «Мова родини», «Мати берегиня», відзначення родинного календаря (родини, христини, сімейні традиції, ювілеї), моделювання своєї сім'ї, есе – мініатюри на тему «Традиції наших предків», години спілкування з питань здорового способу життя, недопущення розповсюдження наркоманії, вживання алкоголю, паління цигарок (зустрічі з лікарями).

Для реалізації комплексної програми «Теплий дім – СІМ'Я», поставлено мету, в процесі виховної роботи з сімейного виховання, через комплекс заходів, позитивних прикладів, тренінгів, тестів, допомогти молоді визначити для себе необхідність створення сім'ї та роль сімейних відносин для самореалізації життєдіяльності людини, професійного становлення.

Змістова реалізація програми «Теплий дім – Сім'Я» має допомогти вирішити виховні завдання та побачити очікувані результати. Це:

- змінити уявлення про необхідність створення сім'ї;
- усвідомити роль сімейних відносин у самореалізації людини;
- виробляти у молодих людей особисту відповідальність за вибір шлюбного партнера;
- усвідомити відповідальність за планування та народження дітей;
- прогнозувати особисту модель сім'ї;
- усвідомити причини сімейних конфліктів та розлучень;
- визначити особисті складові сімейного щастя.

З метою психолого – педагогічної, морально – етичної, духовно – культурної допомоги студентській молоді у підготовці до створення сім'ї програма здійснюється поетапно.

На першому етапі програми «Теплий дім – Сім'Я»- «Підготовка до сімейного життя» поставлено завдання:

- сформувати уявлення про сім'ю та сімейні відносини;
- розкрити роль та місце сім'ї в житті людини;
- довести, що самодостатньою, щасливою, успішною людина стає в здоровій сім'ї.

Заняття важливо проводити за участю спеціалістів (юристів, психологів, лікарів, працівників РАГСу).

Аудиторію проведення виховних заходів необхідно відповідно оформити: квіти, крилаті вислови про сім'ю, фотогалереї з сімейних альбомів, медіа сюжети. Під час проведення всіх занять, учасники рекомендовано складати позитивні чи негативні характеристики різних типів сімей, створювати моделі особистої сім'ї, під час проведення тренінгу виконувати ролі одного з членів сім'ї. За бажанням, студенти мають можливість індивідуально поспілкуватися та одержати консультації спеціалістів на питання, які їх хвилюють.

Практика показує, що студенти, учасники заходів, виконуючи певну роль члена сім'ї, акцентують увагу на необхідності врахування точки зору (аргументів) кожного, хто приймає участь, тобто кожний сприймається як індивідуальність.

Під час проведення зустрічей із спеціалістами, студенти на завершальному етапі заходу проявляють дорослість. Продумані запитання і відповіді показали на скільки важливо піднімати питання, які хвилюють молодих людей і від правильності відповідей яких залежить їх майбутнє.

На другому етапі програми «Теплий дім – Сім'Я» - «Планування сім'ї», поставлено завдання:

- сформувати уявлення студентів про функції, структуру та життєві цикли сім'ї;
- визначити соціальний та правовий аспекти сім'ї;
- ознайомити з особливостями планування та використання сімейного бюджету;
- розкрити причини перших проблемних ситуацій в сім'ї.

На виховних заходах студенти мають можливість ознайомитися із правовими аспектами захисту сім'ї, материнства та дитинства, робити розрахунки фінансових доходів та розходів. Також, що особливо важливо, спланувати відкриття сімейного бізнесу і т.д.

Великий інтерес у студентів викликають виконання завдань із створення символіки особистої сім'ї. Більшість молодих людей пропонують до сімейного архіву своєї майбутньої сім'ї занести символ жінки – матері з дитиною на руках. Серед інших варіантів - тато, мама і посередині діти.

На третьому етапі реалізації програми з сімейного виховання «Теплий дім – Сім'Я» - «Шлюбний партнер: хто він? Вона?», студенти та інші учасники заходів, одержали завдання:

- сформуванню уявлення про шлюбного партнера;
- розкрити особистісний та психологічний аспекти особистості партнера;

- скласти психолого – особистісний портрет партнера.

Програма «Теплий дім – Сім'Я» на третьому етапі передбачає проведення наступних заходів:

1. Семинар – тренінг «Пошук шлюбного партнера». Завдання семінару – тренінгу: - розкрити значення для створення сім'ї психологічної сумісності партнерів; - довести необхідність схвалення чи прийняття загальносімейних цінностей партнера; - розкрити особистісні аспекти життєдіяльності партнера; - допомогти скласти портрет партнера у відповідності сумісності.

Студенти та організатори проведення семінару – тренінгу (психолог, куратор, батьки із благополучних сімей чи відомі для вузу люди), в атмосфері партнерства та взаємодії, поваги до життєвої позиції один одного, використовуючи наочний та медіа матеріали, особистий життєвий досвід, вирішують поставлені завдання семінару – тренінгу.

Сама тематика даного заходу викликала зацікавленість у студентів. Зміст побудовано на іменах відомих моделей, зірок шоу-бізнесу, тих, хто був цікавим для дискусії. Аналіз життя окремих із них викликав жваву дискусію. І в кінці тренінгу студенти склали образ – портрет свого майбутнього партнера.

В «Особистісній карті партнера» більшість учасників виділили риси, якості, вимоги до партнера, сімейні цінності, які готові прийняти з сім'ї свого майбутнього партнера. Ведучий тренінгу вибірково зачитує «Особистісну карту партнера» і пропонує її на обговорення.

Наступним заходом на даному етапі програми «Теплий дім – Сім'Я» - це зустріч із сексопатологом на тему: «Психологія сексуальної гармонії».

На початку зустрічі студентами підготовлено питання сексопатологу. І що важливо відзначити, що більшість студентів, які приймали участі у зустрічі адекватно реагували на проблему, яка була піднята спеціалістом: правильний вибір полового партнера, сумісність між партнерами, відповідальність партнерів за здоров'я один одного.

Учасники зустрічі одержали науково-медичні матеріали з даної теми. Поставлена мета даного заходу була результативною. Молоді люди, не дивлячись на різні погляди проблеми, яка розглядалась, задавали запитання, ділилися своїми думками, іноді відмінними від правильних та загальноприйнятих.

Не менш цікавим і потрібним для студентської молоді був круглий стіл на тему «Шлюбні відносини». Завдання зустрічі за круглим столом та очікувані результати: - допомогти молодій людині побачити особисте «Я» та «Я» членів сім'ї; - виділити сімейні цінності та сімейні традиції своєї майбутньої сім'ї; - вибрати для себе сімейну роль та аргументувати її значення для інших членів родини; - виділити основні причини сімейних конфліктів та способи виходу із конфліктів.

Позитивним результатом проведення заходу, було бажання студентів використати даний відеоматеріал на заняттях таких навчальних дисциплін як соціологія, психологія, етика, на яких розглядаються питання відносин в суспільстві, сім'ї, міжособисті відносини.

Учасники заходу одержали пам'ятки та рекомендації «Подружжю: «Ти та вона», «Ти та він», виготовлені до даного виховного заходу.

Підсумком реалізації програми став фестиваль «Сімейні династії ЗПФЕУ». Завдання даного заходу: - на позитивних прикладах, традиціях та сімейних відносинах авторитетних для студентів викладачів та їх родин, показати стабільні, здорові відносини, професійний та творчий успіх членів сім'ї, спілкування різних поколінь, піклування про дітей та представників старшого покоління.

Учасники даного заходу (чотири сім'ї), одержали пам'ятку:

1. Підготувати візитку своєї сім'ї.
2. Продемонструвати відео сюжети із сімейного архіву.
3. Оформити святковий сімейний стіл.
4. Театралізовано показати сімейну історію.

Закінчується фестиваль «Сімейні династії ЗПФЕУ» складанням порад сімейного успіху з питань вибору партнера, особистої поведінки, планування сім'ї, народження дітей, виходячи із сімейного досвіду авторитетних для студентів людей.

Не менш цікавими для студентів на четвертому етапі програми «Теплий дім – Сім'Я» було проведення спортивної гри «Сімейне коло», тренінгу – семінару «Джерела довіри», зустрічі із суддею «Причини сімейних конфліктів та розлучень», круглий стіл «Складові сімейного щастя». Організатори даних виховних заходів поставили завдання: - сформувати почуття відповідальності за планування народження дітей; - визначити критерії повноцінної, здорової, щасливої сім'ї; - розкрити причини сімейних конфліктів та порушення сімейних відносин.

Студенти із задоволенням приймали участь в оформленні приміщень. Після кожного виховного заходу одержували відеоматеріали та пам'ятки – рекомендації з питань, які були проблемними та важливими для формування життєвих цінностей молодих людей.

Для аналізу очікуваних результатів після кожного заходу студентам були задані запитання: Якими були Ваші думки на початку проведення заходу? Які почуття, висновки для себе появилися в ході проведення заходу? Що нового, корисного Ви взяли для себе?

Також, студентам було запропоновано продовжити відповідь: - Перед вибором партнера я.....; - Плануючи створення сім'ї я; Плануючи народження дитини я

Відповіді молодих людей включали бажані для них сімейні цінності, риси та характеристики майбутніх партнерів, які характеризують їх рівень духовної культури і без наявності яких неможливо створити здорову, повноцінну сім'ю.

Таким чином, аналіз стану духовної культури в суспільстві та визначення механізмів формування духовної культури студентів економічних спеціальностей в регіональному ВНЗ, підтверджує думку про можливість подолання духовної кризи через формування духовної культури в період професійної підготовки майбутніх фахівців, які є ядром нації. Саме духовна культура має стати фундаментом становлення світогляду майбутніх фахівців, їх професійної компетентності, особистісних рис та якостей.

В період професійної підготовки молоді, через вивчення духовно – культурних надбань свого народу, регіону, участь студентів в соціальній (волонтерській) діяльності, відродження родинно – сімейних цінностей стає можливим підвищення рівня духовності особистості студентської молоді.

Одержані теоретичні знання з навчальних дисциплін будуть мати більший вплив на особистість молоді людини при вивченні культурної спадщини рідного краю. Відомо, що те, що створено попередніми поколіннями і стало звичаями та традиціями сприймається молоді людиною як зразок прикладу, майстерності, досконалості. Саме тому у Західнодонецькому інституті економіки і управління з метою залучення студентів до духовних надбань та збереження культурної спадщини краю викладається спецкурс «Духовна спадщина рідного краю». завдання якого збереження та примноження культурної спадщини регіону та виховання особистісної відповідальності кожної молоді людини за збереження та примноження культурної спадщини.

Сучасний соціально-економічний стан українського суспільства, вимагає від молоді людини критично визначити мотиви своєї життєдіяльності та професійну перспективу, виробляти вміння управляти та бути менеджером свого життя, бачити свою соціальну роль та очікувані результати, бути готовим до соціальної діяльності, гуманних та добродійних дій.

Тому важливим механізмом впливу на формування духовної культури студентів є залучення молодих людей до соціальної (волонтерської) діяльності. Участь в соціальній діяльності допомагає молодій людині відчути проблему, прийняти участь у її вирішенні, тобто, спонукати до

утвердження таких особистісних рис як толерантність, гуманність, альтруїзм, відповідальність.

Участь студентів у громадській організації «Г.К.Л.-Громада.Команда.Людина» - шефство над ветеранами війни і праці, шефська допомога дітям, які навчаються у школі – інтернаті, опіка дітей дитячого будинку, участь у екологічних акціях збереження та озеленення довкілля, участь в програмах підтримки обдарованої молоді та інші, формує стійкі якості особистості, підвищує рівень духовної культури, утверджує практичні навички професійної діяльності як майбутнього фахівця. Поведінка, яка очікується від індивіда, змінює та зміцнює соціальну позицію молодого людини, підводить її до соціальної зрілості, свідомого відношення до своєї життєдіяльності, не дивлячись на незначний життєвий досвід.

Через відродження родинно – сімейних цінностей стає можливим виявити та сформувати складову духовної культури (суспільну) - людину творчу.

Формування у студентів родинно – сімейних цінностей як складової духовної культури особистості допомагає сформувати у молоді уявлення про необхідність сімейних відносин в житті людини, стійкого інтересу до створення стабільної, здорової сім'ї, в якій людина стане більш успішною, самодостатньою, самореалізованою. Реалізація програми «Теплий дім – Сім'Я» допомагає студентів визначити для себе необхідність створення сім'ї, сформувати відповідальність за шлюбного партнера, планування народження та виховання дітей, необхідність матеріального забезпечення сім'ї.

Таким чином, важливими механізмами, які спонукають студентську молодь до особистісного вдосконалення, підвищення рівня духовної культури в період професійної підготовки є:

- вивчення культурної спадщини рідного краю;
- участь студентів у соціальній (волонтерській) діяльності;
- відродження родинно – сімейних цінностей.

Список джерел

1. Бех І.Д. Пріоритети виховання сучасної вузівської молоді // Виховна робота у вищому навчальному закладі: Симбіоз нового і традиційного: Збірник наук.праць за матеріалами Всеукр.наук.-практ.конференції. – Кам'янецьк – Подільський: Кам'янецьк – Подільський держ.пед.ун – т , інформаційний видавничий відділ, 2001. – 268 с. (с.14 – 15).

2. Вища освіта України.- Додаток 4, том V (23), - 2010 р. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору.- 572 с.

3. Долженко Валерій Олександрович. Виховання духовних цінностей студентської молоді в полі культурному просторі: Дисертація на здобуття наук.ступ.канд.пед.наук: 13.00.07 . – Луганськ, 2006. -192с.

4. Дубич К.В. Особистісно орієнтоване виховання студентів в умовах соціокультурного середовища вищого навчального закладу: Дис.на здобуття наук.ступ.канд.пед.наук: 13.00.07/ Східноукраїнський нац.ун-т ім.Володимира Даля. – Луганськ, 2007.- 297 с.

5. Духовність особистості: методологія, теорія і практика: Збірник наукових праць / Гол.редактор Г.П.Шевченко - Вип.3. – Луганськ: Вид – во Східноукр.нац. ун-ту ім. В.Даля, 2005. - 220с.

6. Шевченко Г.П. Духовний розвиток особистості: Пошуки нового підходу до проблеми // Духовність особистості: Методологія, теорія і практика: Збірник наук.праць / Гол.ред.Г.П.Шевченко. – Вип.4. – Луганськ: Вид-во Східноукр.нац. ун –т ім.В.Даля, 2005. – 232 с. (с.221-226).

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

РОЗДІЛ 1. РЕСУРСНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДІЯЛЬНОСТІ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

1.1.	Артюхіна Марина Володимирівна	Кандидат економічних наук, доцент кафедри маркетингу Слов'янського державного педагогічного університету
1.2.	Житник Ніна Василівна	Кандидат педагогічних наук, ректор Західнодонбаського інституту економіки і управління

РОЗДІЛ 2. УПРАВЛІНСЬКІ АСПЕКТИ В СИСТЕМІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

2.1.	Шевченко Сергій Олексійович	Кандидат педагогічних наук, доцент кафедри філософії, соціології державного управління Дніпропетровського регіонального інституту державного управління Національної академії державного управління при Президентові України
2.2.	Корогод Наталія Петрівна	Кандидат педагогічних наук, доцент, завідуюча кафедрою інтелектуальної власності Національної металургійної академії України
2.2.	Ковальчук Дар'я Костянтинівна	Аспірант Національної металургійної академії України
2.3.	Петренко Лариса Михайлівна	Кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту професійно- технічної освіти Національної академії педагогічних наук України

РОЗДІЛ 3.
РОЛЬ ВИКЛАДАЧА В ПІДВИЩЕННІ
ЯКОСТІ ОСВІТИ МОЛОДІ

3.1.	Острроверхова Надія Михайлівна	Доктор педагогічних наук, провідний учений Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України
3.2.	Сушенцева Лілія Леонідівна	Кандидат педагогічних наук, доцент докторант Інституту професійно- технічної освіти Національної академії педагогічних наук України
3.3.	Новікова Людмила Миколаївна	Кандидат педагогічних наук, проректор з навчального-методичної роботи Західнодонбаського інституту економіки і управління

РОЗДІЛ 4.
ФОРМУВАННЯ ЖИТТЄВИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ТА
ДУХОВНОЇ КУЛЬТУРИ МОЛОДІ ЯК СКЛАДОВІ
ПРОЦЕСУ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ

4.1.	Яковлева Вікторія Анатоліївна	Кандидат педагогічних наук, доцент Криворізького державного педагогічного університету докторант Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля
4.2.	Горіна Ольга Теодорівна	Доцент кафедри соціально- гуманітарних дисциплін Західнодонбаського інституту економіки і управління

Наукове видання

ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ОСВІТИ: ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА

КОЛЕКТИВНА МОНОГРАФІЯ

Друкується в авторській редакції

Відповідальний за випуск Житник М.М.

Підписано до друку 26.06.2011р. Формат 84х108 1/32.Папір офсетний.
Друк офсетний. Умов.друк.арк. 15,75. Тираж 300 прим. Зам.№ 32

Видавництво ІМА-прес
49051, м.Дніпропетровськ, вул..Журналістів, 7/215
050-514-52-75, 067-910-61-01. E-mail: IMA@optima.com.ua
Свідоцтво про внесення в державний реєстр
ДК № 244 від 16.11.2000р.

Верстка та друк: Видавничий відділ ПВНЗ «ЗІЕУ»,
51408, Дніпропетровська обл.,
м.Павлоград, вул..Дніпровська, 400/1