

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК
УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

**ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ
УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ З
ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ
КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ
В МЕЖАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КРЕДИТНО-
ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ
НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ**

Монографія

**Київ
2014**

УДК 378.144(063)
ББК 74.58
Т33

*Схвалено і рекомендовано до друку Вченою радою
Державного вищого навчального закладу
«Університет менеджменту освіти» НАПН України
(протокол № 7 від 15 жовтня 2014 р.)*

Рецензенти:

- Лузан П. Г.* — доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри методики навчання та управління навчальними закладами Національного університету біоресурсів і природокористування України;
Галус О. М. — доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії.

- Т-33 Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу : монографія / З. В. Рябова, І. І. Драч, Н. О. Приходькіна [та ін.]. — К. : ТОВ «Альфа-Реклама», 2014. — 338 с.

ISBN 978-966-2477-

Видано державним коштом. Продаж заборонено.

У монографії розкрито концептуальні підходи, зміст, технологію, технологічне забезпечення, маркетингово-моніторинговий супровід та трансформаційні процеси підготовки фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, описано педагогічні умови процесу підготовки магістрів специфічної категорії «педагогіка вищої школи».

Монографія призначається для викладачів, студентів вищих навчальних закладів, науковців, науково-педагогічних працівників та всіх тих, хто цікавиться проблемою управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.

УДК 378.144(063)
ББК 74.58

ISBN 978-966-2477-

© ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014
© ТОВ «Альфа-Реклама», 2014

ЗМІСТ

ВСТУП	6
Розділ 1. ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ	11
1.1. Підготовка фахівців з педагогіки вищої школи як наукова проблема (З. В. Рябова, Н. О. Приходькіна)	11
1.2. Загальнонаукові підходи до організації навчального процесу у вищій школі (І. І. Драч)	29
1.3. Особливості підготовки фахівців з педагогіки вищої школи: зарубіжний досвід (Н. О. Приходькіна)	65
Література до першого розділу	92
Резюме до першого розділу	101
Розділ 2. МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В МЕЖАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ	106
2.1. Сутнісні ознаки заочної форми підготовки фахівців з педагогіки вищої школи (В. А. Рябов)	106
2.2. Педагогічні умови підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в межах Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу	

в національній вищій школі (Н. О. Приходькіна)	124
2.3. Трансформаційні процеси підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в межах Європейської кредитно- трансферної системи організації навчального процесу в умовах заочної форми навчання (Н. О. Приходькіна)	163
Література до другого розділу	176
Резюме до другого розділу	181
Розділ 3. УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА ЗАОЧНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КРЕДИТНО- ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ	184
3.1. Концептуальні підходи до підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання в умовах ЄКТСОНП (В. В. Дивак)	184
3.2. Зміст і технологія підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання в умовах ЄКТСОНП, адаптованої до національної вищої освіти та до специфіки заочної форми навчання (І. І. Драч)	202
3.3. Проектування та оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання (З. В. Рябова)	224

Література до третього розділу	247
Резюме до третього розділу	249
Розділ 4. ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ АДАПТОВАНОЇ ЄКТСОНП ЗА ЗАОЧНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ	253
4.1. Характеристика інформаційно-технічного забезпечення навчального процесу з підготовки фахівців з педагогіки вищої школи (В. А. Рябов)	253
4.2. Використання сучасних ІТ в навчальному процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання (В. В. Дивак)	265
4.3. Маркетингово-моніторинговий супровід підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання (З. В. Рябова)	283
Література до четвертого розділу	303
Резюме до четвертого розділу	306
ЗАГАЛЬНЕ РЕЗЮМЕ	309
ГЛОСАРІЙ	312
ДОДАТКИ	323

Освічена людина тим і відрізняється від неосвіченої, що продовжує вважати свою освіту незакінченою.

К. Симонов

ВСТУП

В умовах глобалізації соціально-педагогічних процесів та інтеграції вітчизняної системи освіти у світовий освітній простір надзвичайно важливим є питання забезпечення навчальних закладів вищої освіти висококваліфікованими науково-педагогічними працівниками.

Викладання у вищій школі мають забезпечувати спеціалісти з високим рівнем професійної підготовки, провідною складовою діяльності яких є компетентність, мобільність та вміння адаптуватися в мінливих умовах сьогодення.

Професія викладача вищого навчального закладу є складною і водночас творчою діяльністю, що відзначається багатофункціональністю, оскільки складається з декількох взаємопов'язаних між собою видів. Якість підготовки сучасного викладача вищого навчального закладу ґрунтується на переосмисленні ролі вищої освіти та її інтеграції у світовий освітній простір.

Запропонована монографія «Теоретичні та методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи на основі компетентнісного підходу в межах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу» є колективною працею, що відбиває основні результати науково-дослідних розробок, здійснюваних у ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України. Науково-дослідну роботу було спрямовано на вирішення актуальних завдань підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, що постають у процесі входження вітчизняної освіти у світовий освітній простір та запровадження європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.

У праці розкриваються теоретичні й методичні надбання щодо адаптації та використання європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу для підготовки фахівців у національній вищій школі за заочною формою навчання, проблеми управління впровадженням зазначеної системи та питання організації навчального процесу у вищій школі на основі компетентнісного підходу.

Актуальність проблеми, яку порушено у монографії, зумовлено вимогами до підготовки конкурентоспроможних фахівців в умовах реформування національної вищої освіти, входженням України до світового освітнього простору та недостатньою теоретико-методичною розробленістю.

У монографії знайшли відображення результати роботи над розв'язанням мети та завдань дослідження. Мета дослідження полягала у розробці, науковому обґрунтуванні та практичному апробуванні змісту і технології управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах упровадження європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, адаптованої до національної вищої освіти та до особливостей і специфіки заочної форми навчання.

Завдання досліджень, результати яких представлено у монографії, такі:

1. Проаналізувати сутність підготовки фахівців у національній вищій школі в умовах упровадження європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.

2. Виокремити особливості національної вищої школи, а також особливості і специфіку заочної форми навчання.

3. Розробити науково обґрунтований маркетингово-моніторинговий супровід управління підготовкою фахівців у вищій школі в умовах упровадження європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу та відповідний кваліметричний інструментарій.

4. Розробити, науково та теоретично обґрунтувати зміст і технологію управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах запровадження європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, адаптованої до національної вищої освіти та до особливостей і специфіки заочної форми навчання.

5. Проаналізувати сутність компетентнісного підходу до підготовки фахівців специфічної категорії «Педагогіка вищої школи»; визначити зміст цієї підготовки та виготовити комплекс навчально-методичних матеріалів для студентів та викладачів.

У праці представлено основні досягнення наукової діяльності членів тимчасового творчого колективу. Це, зокрема, узагальнені результати аналізу сутності компетентнісного підходу до підготовки фахівців специфічної категорії «Педагогіка вищої школи»; матеріали з питань вивчення практики впровадження європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу; аспекти її адаптації до умов національної вищої освіти та заочної форми навчання; визначений зміст та технології підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, адаптованої до національної вищої освіти та до особливостей і специфіки заочної форми навчання.

Безпосередньо кожним членом тимчасового творчого колективу було зроблено таке:

Рябова З. В. – проаналізовано теоретичні аспекти підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, спроектовано модель управління підготовкою магістрантів та розроблено маркетингово-моніторинговий супровід підготовки магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» на основі освоєння новітніх технологій.

Драч І. І. – проаналізовано загальнонаукові підходи до організації навчального процесу у вищій школі та визначено зміст і технологію підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах ЄКТСОНП.

Приходькіна Н. О. – обґрунтовано можливості використання зарубіжного досвіду для формування змісту, розкрито педагогічні умови та описано трансформаційні процеси підготовки магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Дивак В. В. – розроблено теоретичні засади функціонування мультимедійного навчального мережевого комплексу як освітнього інформаційно-комунікаційного середовища підготовки магістрів зі спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Рябов В. А. – виокремлено особливості заочної форми навчання та місця дистанційного навчання, охарактеризовано інформаційно-технічне забезпечення навчального процесу при підготовці фахівців зі спеціальності «Педагогіка вищої школи».

Назаренко Н. В. – здійснено технічний супровід оформлення результатів наукової діяльності членів тимчасового творчого колективу.

Підкреслимо, що соціальна значущість дослідження полягає в необхідності наукового і теоретичного обґрунтування механізмів інтеграції національної вищої школи у світовий освітній простір шляхом упровадження адаптованої європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу для підготовки фахівців різних напрямів і спеціальностей у системі вищої освіти.

Результати наукового дослідження будуть корисними для викладачів вищих навчальних закладів України щодо можливості науково обґрунтованого використання адаптованої до національних особливостей європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу в умовах заочної форми. Запропоновані матеріали можуть бути використані у практичній управлінській діяльності керівників вищих навчальних закладів та їх структурних підрозділів для організації навчального процесу за європейською кредитно-трансферною системою.

Розроблені теоретичні і методичні засади управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи сприяти-

муть подоланню часткових протиріч між рівнем освітніх послуг, які надають вищі навчальні заклади, та потребами їх споживачів у якісній і доступній вищій освіті.

Застосування запропонованих матеріалів у практичній підготовці фахівців специфічної категорії «Педагогіка вищої школи» сприятиме підвищенню конкурентоспроможності випускників, покращенню освітніх послуг, забезпеченню відкритого доступу до вищої освіти громадян України.

Жодна книга не повинна і не може замінити духу вчителя.

А. Дістервег

РОЗДІЛ 1

ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА ОСНОВІ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

У першому розділі розглядаються: педагогіка вищої школи як галузь педагогічної науки та її вплив на діяльність вищого навчального закладу як предмета дослідження; навчальний процес у вищому навчальному закладі для підготовки фахівців з педагогіки вищої школи; сутнісна характеристика спеціальності «Педагогіка вищої школи» напряму «Специфічні категорії»; загальнонаукові підходи до організації навчального процесу у вищій школі; компетентнісний підхід як основа підготовки фахівців з педагогіки вищої школи; стан та перспективні напрями підготовки магістрів з педагогіки вищої школи в Україні; зарубіжний досвід підготовки фахівців з педагогіки вищої школи.

1.1. Підготовка фахівців з педагогіки вищої школи як наукова проблема (З. В. Рябова, Н. О. Приходькіна)

Виклики сьогодення обумовлюють необхідність у постійному навчанні, прагненні людини розвивати власні здібності, отримувати нову інформацію тощо. Виникла потреба у безперервному здобуванні нових знань, динамічному розвитку життєвої компетентності особистості, тобто актуальним є перехід до освіти впродовж життя. Виконати зазначене завдання можна шляхом становлення та розвитку педагогіки вищої школи як науки і

як професії. Саме підготовка фахівців з педагогіки вищої школи забезпечить позитивний розвиток системи надання якісних освітніх послуг вищим навчальним закладом.

Спираючись на наукову літературу, зазначимо, що педагогіка вищої школи – це галузь педагогічної науки, яка вивчає педагогічні закономірності, засоби організації та здійснення освітнього процесу (самоосвіти), навчання, виховання (самовиховання), розвитку (саморозвитку) і професійної підготовки студентів (слухачів) до певного виду діяльності й суспільного життя¹.

Педагогіка вищої школи, як і будь-яка наука, має свої об'єкт і предмет дослідження. Об'єкт науки є сферою дійсності, яку досліджує ця наука. Об'єктом педагогіки вищої школи є процес професійно-особистісного становлення майбутнього фахівця (викладача вищого навчального закладу).

Предметом педагогіки вищої школи є вищий навчальний заклад як педагогічна система. Досліджуються особливості її функціонування та ефективність педагогічного процесу вищого навчального закладу в цілому. Крім того, до предмета педагогіки вищої школи належать:

- педагогічна діяльність науково-педагогічних працівників;
- педагогічні закономірності формування й розвитку особистості студента;
- процес вищої освіти і самоосвіти;
- навчання у вищому навчальному закладі;
- форми, методи і педагогічні технології у вищому навчальному закладі;
- педагогічні особливості взаємодії студентів і науково-педагогічних працівників у педагогічному процесі ВНЗ у процесі реалізації завдань Болонської конвенції².

Перелічені вище позиції не вичерпують усіх аспектів предмета педагогіки вищої школи. Це пов'язано із різ-

¹ *Ортинський В. Л.* Педагогіка вищої школи: навч. посіб. для студ. вищих навч. закл. / В. Л. Ортинський. К.: Центр учбової літератури, 2009. – 472 с.

² *Педагогіка вищої школи:* навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.

номанітністю напрямів діяльності вищого навчального закладу взагалі і його педагогічною системою, зокрема.

Педагогіка вищої школи – це не тільки наука, а й галузь професійної діяльності. До цієї галузі належать усі суб'єкти освітнього процесу, який реалізується у вищому навчальному закладі. Саме під час освітнього процесу виконується основне завдання: професійно-особистісний розвиток майбутнього фахівця вищої кваліфікації (магістра). Провідним суб'єктом освітнього процесу ВНЗ є викладач. Викладач вищого навчального закладу – це фахівець, який має спеціальну підготовку і професійно провадить освітню роботу у вищому навчальному закладі³.

Фахівець з педагогіки вищої школи є, насамперед, викладачем ВНЗ, який, за своїми функціональними обов'язками, здійснює наукову діяльність (проводить певні наукові дослідження), освітню діяльність (організовує і забезпечує організацію навчального процесу у вищому навчальному закладі). Він досконало володіє педагогікою і психологією вищої школи, знає психологію студентства і володіє професійною (педагогічною) майстерністю. Тобто викладач вищого навчального закладу має досконало володіти видами професійної діяльності, наведеними на рисунку 1.1.

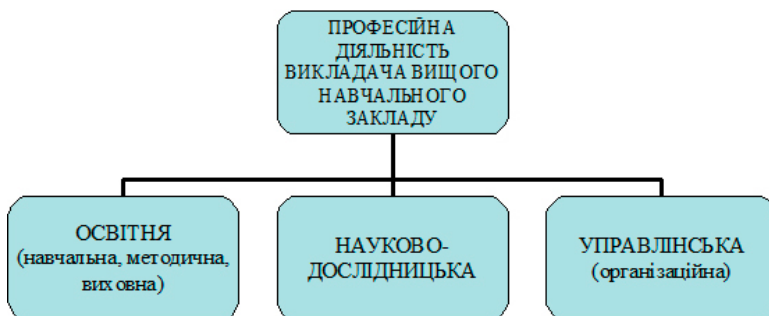


Рис. 1.1. Види професійної діяльності магістра з педагогіки вищої школи

³ Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.

Професійна діяльність викладача вищого навчально-го закладу є предметом дослідження багатьох учених, зокрема, А. Алексюка, Ю. Бабанського, В. Беспалька, В. Галузинського, О. Галуса, І. Драч, І. Зязюна, В. Казакова, А. Кузьмінського, Н. Кухарева, Н. Кузьміної, В. Ортинського, Н. Печенюк, В. Сластьоніна, І. Харламова, В. Ягупова та ін. Науковці визначають різні підходи до її тлумачення та виділення структурних компонентів.

Класично професійну діяльність викладача визначають як особливий вид соціальної діяльності, який передбачає передавання від старших поколінь до молодших накопичених людством культури і досвіду, створення умов для їх особистісного розвитку і підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві. Професійна діяльність викладача вищого навчального закладу має мету та завдання. Провідною (глобальною) метою діяльності викладача є збереження та збільшення культурних надбань людства, розвиток і соціалізація особистості на важливому етапі її формування, що залежить від його професійної підготовки⁴.

Структура професійної діяльності викладача тісно пов'язана з процесом підготовки фахівця з педагогіки вищої школи. Навчальний процес у вищому навчальному закладі має системний характер і спрямовується на реалізацію змісту освіти на певному освітньому або кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти⁵. А. Кузьмінський зазначає, що процес підготовки фахівців з педагогіки вищої школи має такі функції: по-перше, формування нових знань – реалізація наукових досліджень, упровадження їх результатів у практику, проведення експертизи; розробка нових навчальних дисциплін, освітніх програм, науково-методичного супроводу; по-друге, передача знань – здійснення навчального

⁴ Кузьмінський А. І. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. — К.: Знання, 2005. — 486 с.

⁵ Наказ Міністерства освіти України від 02.06.93 р. № 161 «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» [електронний ресурс]. — Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>

процесу із використанням певних форм, методів, засобів та освітніх технологій; по-третє, поширення знань – видання навчальних посібників, наукових монографій, статей; виступи перед громадськістю, участь у наукових, навчально-методичних і культурно-просвітницьких заходах регіонального, всеукраїнського і міжнародного рівнів; формування у студентів уміння й усвідомлення необхідності навчатися упродовж усього життя.

У зв'язку із вищезазначеним виділяють три основні функції викладача вищого навчального закладу: науково-дослідну, навчально-виховну (іноді психолого-педагогічну), культурологічну (іноді просвітницьку).

Підготовка фахівців з педагогіки вищої школи є науковою проблемою. Це пов'язано з тим, що вона є процесом навчання (дидактичною категорією), що має ознаку цілісності, а також діяльнісну основу, яка проявляється у взаємодії студента з викладачем навколо визначеного змісту освіти. Для реалізації такого процесу слід сформулювати цілі навчання, виділити певний зміст освіти, який необхідно засвоїти, організувати процес засвоєння (методи викладання педагогів і форми діяльності студентів) та виокремити шляхи визначення результату. За Ю. Бабанським, структурними компонентами процесу навчання є: цільовий, мотиваційно-стимулювальний, змістовий, процедурно-процесуальний, контрольно-регулювальний, оцінювальний-результативний⁶. Системоутворювальним фактором є цільовий компонент, який, у поєднанні з іншими компонентами, забезпечує ефективність навчального процесу. Для виділення цільового компонента навчального процесу необхідно проаналізувати зміст діяльності вищого навчального закладу, оскільки вони знаходяться у тісному взаємозв'язку, особливо якщо ВНЗ забезпечує навчання викладачів вищої школи. Це пов'язано з тим, що, як галузь науки, педагогіка вищої школи виникла на базі загальної педагогіки,

⁶ Наукові основи управління школою: навч. посіб. для директорів шкіл та факультетів підготовки і підвищення кваліфікації організаторів народної освіти / за ред. Г. Сльникової. – Х.: ХДПІ, 1991. – 170 с.

підґрунтя якої заклали древні філософи. Тому для підготовки фахівця з педагогіки вищої школи необхідно мати значний теоретичний та емпіричний матеріал, під час організації навчального процесу спиратися на тенденцію диференціації педагогічних знань та урахувати досвід об'єктів виховання.

Специфікою навчального процесу підготовки магістрів з педагогіки вищої школи є використання різноманітних систем навчання й виховання, які охоплюють людей різних вікових груп і професій. Метою такого процесу є формування фахового світогляду та соціокультурного світосприйняття викладача вищого навчального закладу.

Актуальність і необхідність формування сучасного змісту освіти в процесі підготовки викладача вищого навчального закладу підкреслюється багатьма науковцями. Так, Є. Чернишова зазначає, що, виступаючи осередком інтелектуальних ресурсів суспільства, кадровий потенціал науково-педагогічної сфери забезпечує конкурентоспроможність державного освітнього сектору й визначає місце держави на світовому глобалізованому ринку освітніх послуг. Це особливо простежується в контексті розгляду євроінтеграційних Болонського і Копенгагенського процесів, Лісабонської стратегії розвитку європейських просторів вищої освіти⁷.

Однак необхідно визначити й таку особливість організації навчального процесу з підготовки фахівців вищого навчального закладу, про яку зазначає Б. Левківський⁸. Педагогічна підготовка фахівців з педагогіки вищої школи здійснюється в умовах реформування вищої освіти і передбачає оперативне внесення до змісту підготовки змін, що відбуваються в системі освіти. Отже, підготовка фахівця з педагогіки вищої школи є актуальною науковою проблемою.

⁷ Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти: наук.-практ. основи: [монографія] / Є. Р. Чернишова; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 472 с.

⁸ Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів / Б. Левківський // Вища шк. – 2005. – № 3. – С. 55–58.

Розгляньмо сутнісні аспекти підготовки фахівця з педагогіки вищої школи. Для забезпечення процесу навчання майбутніх магістрів з педагогіки вищої школи необхідним є досконале вивчення теорії і практики вищої професійної освіти, педагогічної та професійної психології, менеджменту у сфері освіти, інформаційних технологій в освіті, педагогічної риторики, методів та засобів навчання, оволодіння навичками, потрібними для сучасного викладача.

Підготовка фахівців спеціальності 8.18010021 Педагогіка вищої школи освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр» здійснюється на основі нормативно-правових документів: Закону України «Про освіту», Закону України «Про вищу освіту», ГСВОУ 05. Галузевий стандарт вищої освіти України. Освітньо-професійна програма підготовки магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000005 «Педагогіка вищої школи», ГСВОУ 06 Галузевий стандарт вищої освіти України, Положення «Про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», Концепції педагогічної освіти в Україні, Положення Міністерства освіти і науки України «Про організацію науково-дослідної роботи студентів у вищих навчальних закладах» та ін.

Спираючись на нормативні документи, визначається зміст освіти щодо підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, який забезпечується науково обґрунтованою системою дидактично та методично оформленого навчального матеріалу і визначається освітньо-професійними програмами, в яких означено нормативний та варіативний зміст навчання, вимоги до обсягу та рівня освітньо-професійної підготовки фахівців спеціальності «Педагогіка вищої школи». При визначенні змісту обов'язково враховуються безперервність, наступність та ступеневість підготовки фахівців⁹.

⁹ Наказ МОН України «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» від 02.06.1993 р. № 161 [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>

Навчальний процес підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, за нормативними документами, здійснюється з урахуванням дидактичних можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій навчання й орієнтується на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до самоосвіти, постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, систем управління та організації праці в умовах ринкової економіки.

Безпосередньо зміст підготовки фахівців зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» та вимоги щодо підготовки фахівців з педагогіки вищої школи визначаються такими документами: освітньо-кваліфікаційною характеристикою (ОКХ), затвердженою у встановленому порядку як галузевий стандарт вищої освіти України; освітньо-професійною програмою (ОПП), затвердженою у встановленому порядку як галузевий стандарт вищої освіти України; навчальним планом; робочим навчальним планом; програмами навчальних дисциплін.

Освітньо-кваліфікаційна характеристика встановлює: професійне призначення й умови використання випускників вищого закладу освіти відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня у вигляді переліку первинних посад, виробничих функцій та типових завдань діяльності; освітні та кваліфікаційні вимоги до випускників вищого навчального закладу освіти у вигляді переліку компетенції та компетентності щодо реалізації виробничих функцій і можливості виконувати завдання діяльності; вимоги до атестації якості освітньої та професійної підготовки випускників; відповідальність за якість освітньої та професійної підготовки.

Освітньо-професійною програмою встановлюються: нормативний зміст навчання, обсяг та рівень їх засвоєння у процесі підготовки відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики рівня підготовки; перелік навчальних дисциплін; форми державної атестації; терміни навчання.

Освітньо-професійна програма складається з двох частин: нормативної та варіативної. Нормативна частина ОПП регламентує обов'язкові вимоги до вищих закладів освіти, що готують фахівців певного профілю.

Нормативна частина освітньо-професійної програми підготовки фахівців зі спеціальності 8.18010021 «Педагогіка вищої школи» базується на освітньо-кваліфікаційній характеристиці фахівця і складається з призначення, сфери використання, програми, розподілу змісту та тривалості навчання підготовки фахівця освітньо-професійної програми (системи знань, переліку навчальних дисциплін, державної атестації студента).

До нормативного блоку навчання належать спеціальні дисципліни, що забезпечують набуття вмінь та знань з виконання професійних завдань з педагогіки вищої школи.

Нормативна частина змісту навчання – це обов'язковий для засвоєння зміст навчання, сформований відповідно до вимог освітньо-кваліфікаційної характеристики як змістові модулі із зазначенням їх обсягу і рівня засвоєння, а також форм державної атестації.

Варіативна частина змісту навчання – це відповідно до пояснення Міністерства освіти та науки України рекомендований для засвоєння зміст навчання, сформований як змістові модулі із зазначенням їх обсягу та форм атестації, призначений для задоволення потреб і можливостей особистості, регіональних потреб у кваліфікованих робітниках та у фахівцях певної спеціалізації, досягнень наукових шкіл і навчальних закладів. У цій частині передбачається цикл вибіркового соціогуманітарних і професійно-орієнтованих дисциплін за переліком програми.

Варіативна частина освітньо-професійної програми регламентує перелік та зміст предметів самостійного вибору закладу освіти та вибору студента, залежно від професійного спрямування, їх обсяги та місце у структурно-логічній схемі викладання.

Провідним аспектом у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи є практична орієнтація змісту навчан-

ня. Практичну підготовку спрямовано на формування та розвиток фахової компетентності майбутніх магістрів на основі реалізації в практичній діяльності знань, умінь та навичок, набутих у межах академічних навчальних програм. Практичне ознайомлення студентів із умовами праці за фахом сприяє формуванню в них упевненості у своїй професійній придатності та закріпленню навичок викладання, спонукає до самостійного творчого пошуку та розв'язання різноманітних проблем у контексті підвищення рівня освіти в Україні і приєднання країни до Болонського процесу.

Враховуючи, що педагогічна практика завершує підготовку студентів до роботи у вищих навчальних закладах, основна увага під час оцінювання результатів проходження педагогічної практики приділяється оволодінню навиками професійної педагогічної діяльності.

За результатами практичної підготовки, магістранти виявляють певні знання з навчальних дисциплін спеціальності «Педагогіка вищої школи». Водночас на основі отриманих знань у студентів формується комплекс умінь та навичок, що у майбутньому забезпечить їхнє професійне зростання (рис. 1.2.)



Рис. 1.2. Комплекс професійних умінь та навичок майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи

Спираючись на рисунок 1.2, зазначимо, що при організації практичної підготовки майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи необхідно сформулювати такі навички:

- організаційні (організовувати власну педагогічну діяльність і студентську діяльність, уміло застосовувати елементи взаємодії і співпраці, відтворювати творчу атмосферу та єдину навчальну спільноту);

- фахові (науково і методично підходити до відбору змісту та обсягу навчальної інформації відповідно до програми і теми з навчального предмета, враховувати вікові та індивідуальні особливості студентства, оперувати оптимальними формами, методами, засобами навчально-виховної діяльності, застосовувати інноваційні освітні технології у навчальному процесі, використовувати міжпредметні зв'язки та духовні пріоритети в моделюванні педагогічної діяльності);

- комунікативні (налагоджувати педагогічне спілкування зі студентством, педагогами і колегами на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, емпатії і партнерства);

- проєктивні (вміти планувати власну педагогічну діяльність, визначати мету й основні завдання у викладанні обраної дисципліни), вміти діагностувати навчально-виховні ситуації й ефективно й коректно проєктувати свої подальші педагогічні дії);

- рефлексивно-творчі (бути здатними до гуманного сприймання педагогічного оточення, конструктивно аналізувати власну професійну діяльність, прогнозувати майбутні дії, розвивати особисті та студентські творчі якості, налагодити доброзичливе порадицтво і консультування для студентів і своїх колег, проводити педагогічне спостереження й аналіз студентської поведінки та надавати їм фахову допомогу, що ґрунтується на повазі і любові).

У наслідок будуть сформовані такі навички:

- підготовки та проведення навчальних занять різних типів і виховних заходів;

- сприймання та розуміння поведінки студентства;

- застосування різноманітних методів, прийомів суб'єкт-суб'єктного стилю навчання, а також аналізу та шляхів вирішення педагогічних ситуацій;
- складання навчальних планів та підготовки методичного забезпечення, згідно з сучасними державними та європейськими вимогами;
- формування власного стилю педагогічної діяльності.

Теоретичні знання і практичні навички, які отримали студенти під час практичної підготовки, реалізуються та розвиваються у подальшій практичній діяльності. Розглядаючи підготовку фахівців з педагогіки вищої школи як наукову проблему, необхідно при формуванні змісту освіти орієнтуватися на сутнісні характеристики професіограми викладача.

Під професіограмою викладача вищого навчального закладу розуміють систему особистісно-ділових рис, суспільно-політичних, психолого-педагогічних і спеціальних знань, програму педагогічних умінь та навичок, необхідних для виконання викладачем його професійних обов'язків¹⁰.

Зазначена професіограма є предметом наукових досліджень багатьох учених. Так, наприклад, С. Сисоєва, зазначає, що викладач вищої школи повинен володіти таким набором особистісно-професійних характеристик: високим рівнем соціальної і моральної свідомості; пошуково-проблемним стилем мислення; розвиненими інтелектуально-логічними здібностями (умінням аналізувати, обґрунтовувати, пояснювати, виділяти головне тощо); проблемним баченням; творчою фантазією, розвиненою уявою; специфічними особистісними якостями (сміливістю, готовністю до ризику, цілеспрямованістю, допитливістю, самостійністю, наполегливістю, ентузіазмом); специфічними провідними мотивами (необхідністю реалізувати своє «Я», бажанням бути визнаним); творчим інтересом, захопленістю творчим процесом; прагненням досягти найбільшої результативності в кон-

¹⁰ Професіограма викладача вищої школи та шляхи її реалізації [електронний ресурс]. –Режим доступу: <http://www.psych.kiev.ua/>

кретних умовах праці); комунікативними здібностями; здатністю до самоуправління; високим рівнем загальної і моральної культури¹¹. Дослідниця підкреслює, що у системі освіти специфічна роль належить вищій школі взагалі й викладачеві ВНЗ зокрема.

Існують інші підходи до виділення професійних характеристик викладача вищого навчального закладу. Наприклад, О. Щербаков до таких характеристик відносить дидактичні, конструктивні, перцептивні, експресивні, комунікативні та організаторські здібності викладача, а В. Крутенський, спираючись на схеми Ф. Гоноболіна, відокремлює дидактичні, академічні, перцептивні, мовні, організаторські, авторитарні, комунікативні здібності, а також педагогічну уяву й здібності до розподілу уваги.

На думку Г. Єльнікової¹², необхідно визначити певні компетентнісні характеристики викладача вищого навчального закладу й оформити їх у відповідну модель. Для успішного формування професійної компетентності фахівця з педагогіки вищої школи необхідно зміст підготовки магістрів підпорядкувати саме цій моделі. Сама компетентнісна модель науково-педагогічного працівника виглядає так (див. табл. 1.1).

¹¹ Сисоєва С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня / С. О. Сисоєва. – К., 1996. – 406 с.

¹² Єльнікова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [електронне видання] / Г. В. Єльнікова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 4. – Режим доступу : <http://tme.uuo.edu.ua/docs/4/10elneel.pdf>

Таблиця 1.1

Компетентнісна модель науково-педагогічного працівника (за Г. Єльніковою)

Науково-педагогічний працівник			
№	Базові компетентності, які визначаються такими компетенціями:	Загально-фахові компетентності	Спеціально-фахові компетентності
		визначаються компетенціями:	
1	Фахова	Когнітивні	Специфічні для кожної категорії науково-педагогічних працівників: когнітивні (предметні), функціональні-специфічні, особистісні-специфічні
2	Соціальна	Функціональні	
3	Загальнокультурна	Особистісні	
4	Здоров'язбережувальна		
5	Громадянська		
6	Інформаційна		

Розкриваючи кожен групу компетентностей, Г. Єльнікова зазначає:

1. Базові компетентності визначаються такими компетенціями:

Фахова компетенція ґрунтується на здатності науково-педагогічного працівника здобувати знання, опанувати професійні уміння, виконувати певні функції в межах професійної діяльності (наприклад, мотиваційні, проєктувальні, організаційні, конструктивні, дослідницькі, контрольовано-аналітичні, рефлексивні тощо).

Соціальна компетенція передбачає здатність науково-педагогічного працівника до соціальної взаємодії та роботи в команді.

Загальнокультурна компетенція вимагає здатності дотримуватися загальнокультурних норм поведінки, проявляти творчу ініціативу щодо розвитку культури соціуму.

Здоров'язбережувальна компетенція потребує готовності до здорового способу життя, збереження власного

здоров'я та здоров'я оточуючих людей, дбале ставлення до природних ресурсів тощо.

Громадянська компетенція передбачає прояв здатності орієнтуватися в проблемах сучасного суспільно-політичного життя в Україні, а також захищати власні права і свободи, виконувати громадянські обов'язки.

Інформаційна компетенція вимагає прояву умінь використовувати інформаційно-комунікаційні технології для виконання професійних обов'язків із застосуванням комп'ютерної техніки.

У навчальному посібнику з педагогіки вищої школи за редакцією В. Кременя зазначається, що педагогіка вищої школи зорієнтована на забезпечення відповідності вищих навчальних закладів реаліям буття й передбачає інструментальне її осучаснення, приведення у відповідність до наукової картини світу¹³. Тому викладач вищого навчального закладу повинен бути спрямований на постійний розвиток власної професійної компетентності, він має досконало знати закономірності, закони, концепції, гіпотези, принципи, теорії, категорії, методи, сутність навчально-виховного процесу тощо. Крім того, викладач вищого навчального закладу повинен вміло використовувати знання в практичній діяльності. Саме на це спрямовується підготовка викладача вищого навчального закладу. Це дуже важливо для людини, яка здобуває, а потім надає вищу освіту. Тому виділення фахових компетентностей є головним у процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи.

Аналіз наукових джерел та досвід підготовки викладачів вищих навчальних закладів дає змогу виділити таке: магістр зі спеціальності «Педагогіка вищої школи» повинен оволодіти такими базовими та загальнофаховими компетентностями: здобувати знання, опановувати професійні уміння, виконувати певні функції в межах професійної діяльності (наприклад, мотиваційні, про-

¹³ Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волошук та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенка, В. І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

ектувальні, організаційні, конструктивні, дослідницькі, контрольні-аналітичні, рефлексивні тощо); виконувати планові держбюджетні навчально-дослідні роботи, колективні договори про співпрацю, договори про впровадження тощо; писати й готувати до друку методичні і навчальні посібники, монографії, наукові статті та доповіді на кафедрі, брати участь у конференціях; рецензувати підручники, навчальні видання, монографії, наукові статті, доповіді і дисертації, конкурсні та інші матеріали за дорученням кафедри; писати відгуки на автореферат та авторські заявки й винаходи; виконувати роботу в редколегії наукових журналів, збірників праць тощо.

Однією з особливостей підготовки фахівців з педагогіки вищої школи є те, що саме ця категорія спеціалістів повинна проводити роботу в навчально-технічних секціях і навчально-методичних комісіях при органах управління вищої школи; здійснювати керівництво навчально-дослідною роботою студентів на кафедрі, на факультеті, у ВНЗ (у позанавчальний час); керувати навчально-дослідними лабораторіями, іншими видами навчально-дослідних і навчально-методичних робіт; консультувати робітників промисловості, ВНЗ; застосовувати методологію наукових досліджень на теоретичному і практичному рівнях; визначати основні етапи проведення дослідження; організовувати організаційно-пошукові роботи, використовуючи відповідні інформаційні системи; оцінювати наукові факти відповідно до мети дослідження; здійснювати розробку відповідних методичних процедур під час проведення дослідження; розробляти завдання досліджень відповідно до поставлених (висунутих) гіпотез; підбирати адекватний методичний інструментарій, проводити його адаптацію щодо обраної мети досліджень; забезпечувати комплексність, цілісність та системність використання педагогічних методів (як кількісних, так і якісних); проводити науковий пошук і систематизацію проблемних ситуацій з обраного наукового напрямку; готувати наукові звіти і матеріали до наукових видань; упроваджувати результати наукових розробок у практичній діяльності.

Водночас зазначимо, що найвагомішою особливістю підготовки майбутніх викладачів вищої школи є те, що педагогіка вищої школи для них виступає і як наука, і як навчальна дисципліна.

Ми дотримуємося визначення педагогіки вищої школи, яке наводиться у навчальному посібнику¹⁴. Зокрема, тут сказано, що педагогіка вищої школи – це розділ педагогіки щодо становлення, функціонування і розвитку вищої освіти як чинника соціально-культурного формування людини на вищих рівнях освітньої системи. Як навчальна дисципліна педагогіка вищої школи, за своєю сутністю, не зводиться до звичайної трансляції наукових надбань.

Наука створює теорію, удаючись заради цього до уцільнення фактичного матеріалу, ідеалізує образ вищого навчального закладу, учасників науково-педагогічного процесу та його організаційно-ресурсного контексту, переймається дослідженням освітнього результату, педагогічних технологій, форм, методів, засобів навчання, з'ясовує роль викладача і студента, визначає шляхи підсилення їхнього духовного потенціалу тощо.

Навчальна дисципліна має за мету дещо інше: не лише довести до студента відповідні дані науки, а сформувати весь комплекс компетентностей згідно із цілями дисципліни. Для цього мають бути визначені ці компетентності, дібрані адекватні методи навчання і викладання, способи діагностики досягнутого результату. Саме рівень 7 відповідає освітньо-кваліфікаційному рівню «магістр».

Для виділення зазначених компетентностей спираються на Національну рамку кваліфікації як нормативний документ, призначений для використання з метою розроблення, ідентифікації, співвіднесення, визнання, планування і розвитку кваліфікацій¹⁵. Фрагмент національної рамки кваліфікації наведено у таблиці 1.2.

¹⁴ Педагогіка вищої школи / В. П. Андрущенко, І. Д. Бех, І. С. Волошук та ін.; за ред. В. Г. Кременя, В. П. Андрущенко, В. І. Лугового. – К.: Педагогічна думка, 2008. – 256 с.

¹⁵ Національна рамка кваліфікацій [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п>

Зазначена рамка містить опис 10 кваліфікаційних рівнів від нульового (здатність адекватно діяти у відомих простих ситуаціях під безпосереднім контролем та готовність до систематичного навчання) до дев'ятого (здатність визначати та розв'язувати соціально значущі системні проблеми у певній галузі діяльності, які є ключовими для забезпечення стійкого розвитку й вимагають створення нових системоутворювальних знань і прогресивних технологій).

Таблиця 1.2
Фрагмент Національної рамки кваліфікації (рівень 7)

Рівень	Знання	Уміння	Комунікація	Автономність і відповідальність
7	Здатність розв'язувати складні задачі і проблеми у певній галузі професійної діяльності або у процесі навчання, що передбачає проведення досліджень та/або здійснення інновацій та характеризується невизначеністю умов і вимог			
	Спеціалізовані концептуальні знання, набуті у процесі навчання та/або професійної діяльності на рівні новітніх досягнень, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи	Розв'язання складних задач і проблем, що потребує оновлення та інтеграції знань, часто в умовах неповної/недостатньої інформації та суперечливих вимог	Зрозуміле і недвозначне донесення власних висновків, а також знань та пояснень, які обґрунтовують, до фахівців і нефахівців, зокрема до осіб, які навчаються	Схвалення рішень у складних і передбачуваних умовах, що потребує застосування нових підходів та прогнозування
	Критичне осмислення проблем у навчанні та/або професійній діяльності та на межі предметних галузей	Проведення дослідницької та/або інноваційної діяльності	Використання іноземних мов у професійній діяльності	Відповідальність за розвиток професійного знання і практик, оцінку стратегічного розвитку команди Здатність до подальшого навчання, яке значною мірою є автономним та самостійним

Отже, підготовка магістрів з педагогіки вищої школи спрямовується на формування фахівців, які повинні мати високий рівень професійної компетентності, яка передбачає широку освіту, що включає оволодіння необхідними знаннями у галузі педагогіки, психології, філософії та правових основ освіти; забезпечує необхідний для фахівця рівень комунікації у сферах професійного та ситуативного спілкування іноземною мовою; формує інтелектуальну, творчу особистість, яка має свій оригінальний ораторський стиль, володіє мистецтвом переконувати словами.

Завершуючи, підкреслимо, що, як наукова проблема, підготовка фахівців з педагогіки вищої школи спрямовується на вирішення певних завдань. Провідним завданням є дослідження педагогіки вищої школи як науки і як навчальної дисципліни. Крім того, необхідно визначитися й дослідити педагогіку вищої школи як науку, що має свої специфічні об'єкт і предмет дослідження, місію, функції, завдання і спрямована на формування нової генерації викладачів вищого навчального закладу.

1.2. Загальнонаукові підходи до організації навчального процесу у вищій школі (І. І. Драч)

Забезпечити повноту і всебічність дослідження складних систем, до яких належить навчальний процес у вищій школі, можна лише використовуючи певну сукупність методологічних підходів, що доповнюють один одного.

Виходячи з розуміння сучасних вимог до організації навчального процесу як складного, осмислення якого може і має здійснюватися з різних точок зору, основними концептуальними підходами до нього виокремимо людиноцентричний, системний та компетентнісний. Визначення як основних саме цих підходів зумовлено розумінням сутності навчального процесу як відкритої ймо-

вірнісної динамічної системи, основним завданням якої є забезпечення умов для самореалізації його суб'єктів¹⁶.

Людиноцентричний підхід зумовлює вимоги до методології, змісту і методів побудови освітнього процесу у вищій школі, які спираються на реалізацію в конкретних діях ідей самопізнання, саморозвитку і самореалізації суб'єкта. Упровадження цього підходу в процес підготовки магістрантів педагогіки вищої школи передбачає побудову навчального процесу на основі взаємодії, співпраці та співтворчості.

Системний підхід забезпечує постановку проблеми на всіх рівнях розгляду, вивчення сутнісних особливостей і природи компетентісно орієнтованого управління, його внутрішньої будови, змісту та специфіки реалізації. Цей підхід дає змогу виокремити системні властивості процесу управління формуванням магістрантів педагогіки вищої школи, а саме: мету як системоутворювальний компонент, функції і завдання системи; складові системи; структуру та ієрархічні зв'язки між складовими системами; взаємозв'язок системи із зовнішнім середовищем та іншими системами вищого або нижчого рівня¹⁷.

Компетентнісний підхід передбачає, що результатом професійної освіти повинна стати не лише кваліфікація, а й професійна компетентність, оскільки саме компетентність забезпечує наявність професійно важливих якостей, більш високий рівень підготовленості спеціаліста.

Використання зазначених підходів як методологічної основи організації навчального процесу у вищій школі визначається їх внутрішньою єдністю і методологічними зв'язками між ними, а саме:

¹⁶ Драч І. І. Управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи: теоретико-методичні засади : монографія / І. І. Драч. – К.: Дорадо-Друк, 2013. – 456 с.

¹⁷ Драч І. І. Системний підхід як загальнонаукова основа управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи / І. І. Драч // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2012. – С. 344–352.

- людиноцентричний підхід актуалізує гуманістичні тенденції в управлінні професійною підготовкою майбутніх фахівців;

- системний підхід розкриває зміст організації навчального процесу майбутніх фахівців як системи, що забезпечує досягнення запланованого результату;

- компетентнісний підхід фокусує увагу на необхідності переходу від процесного до результатного характеру змісту навчання. При цьому результат, описаний у термінах компетентностей, має бути системоутворювальним чинником у процесі професійної підготовки. Розгляньмо зазначені підходи детальніше.

Людиноцентричний підхід. Намагання осмислити світ, особливості його організації та розвитку неможливе без осмислення сутності людини. Ця проблема завжди була актуальною для філософії, педагогіки, психології.

Аналіз розуміння природи людини свідчить про те, що майже кожен філософ пов'язував її сутність з тією чи іншою ознакою. Наприклад, Арістотель убачав у людині політичну істоту, що розкриває й реалізує свою природу лише в державі. Фома Аквінський наполягав на божественній сутності людини, наголошуючи на притаманній їй єдності душі і тіла. На його думку, це істота, що перебуває між світом тварин і світом ангелів. М. Монтень підносив ідею рівності людей у суспільстві. Він уважав, що душі імператорів і черевичників скроєні на один копил. Р. Декарт пов'язував сутність людини з її мисленням: «Мислю – значить, існую». За Ламетрі, людина – це машина, що має двигун, відповідні механізми тощо. І. Кант підкреслював моральний характер природи людини. Г. Гегель вважав її духовною істотою, продуктом світового розуму. За Й. Фіхте, головна ознака людини полягає в її діяльності. Л. Фейєрбах вбачав у людині природну істоту, суть якої визначається ставленням з любов'ю до ближнього. К. Маркс сутність людини визначав сукупністю суспільних відносин, М. Бердяєв

бачив у ній духовну істоту, сутність і глибина якої обумовлюється рівнем її свободи¹⁸.

Однобічне розуміння людини, світу й суспільства (раціоналізм) порушило їх єдність і гармонійний розвиток. На думку дослідників (Н. Бусової, А. Кураєва, К. Войтили), людина, яка позбавлена морально-духовних основ існування, втрачає свою цілісність і розпадається у своєму існуванні на безліч соціальних ролей, носієм яких вона є. При цьому пластичність внутрішніх взаємозв'язків, що характеризує «відкриті» суспільства, сприяє динамічності соціальних функцій та поведінковим нормативам людини. Негативним наслідком цього є невизначеність моральних цінностей і, як підсумок, криза духовності, втрата смислу власного буття, деформація особистості і порушення її соціалізованості (Ф. Фукуяма)¹⁹.

Вихід із цієї ситуації полягає «...в переході до нової парадигми розвитку, коли не технології, не економіка, а людина в її новій якості стане метою і смислом прогресу. У цих умовах виникає і стверджується людиноцентризм – нова стратегія поступу суспільства, в основі якої не накопичення матеріальних благ і цінностей, а орієнтація на цінності духовні, на знання, культуру, науку, без яких життя втрачає сенс і перспективу»²⁰.

Людиноцентризм – це актуалізація гуманістичних тенденцій у сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів. Філософія людиноцентризму приймає і взаємодіє не з будь-якою філософією, а лише з тією, що орієнтована на виявлення внутрішніх, глибинних основ буття людини. Це, насамперед, стосується української «філософії серця», кордоцентризму

¹⁸ Драч І. І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти / І. І. Драч ; Ін-т інновац. технологій і змісту освіти МОН України // Проблеми освіти : наук.-метод. зб. – К. : 2009. – Вип. 58, ч. І. – С. 176–180.

¹⁹ Губерський Л. Культура. Ідеологія. Особистість : методолого-світогляд. аналіз / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко. – К.: Знання України, 2002. – 580 с.

²⁰ Fucuyama F. Our Posthuman Future: Consequences of the Biotechnology Revolution Farrar, Straus and Giroux / F. Fucuyama. – N.Y., 2002. – P. 130.

Г.Сковороди, П. Юркевича, Д. Чижевського, сутність якого становить екзистенціально-антропологічний підхід, характерний для національного мислення²¹.

Двадцяте століття продемонструвало посилення уваги до цієї філософії внаслідок усвідомлення того, що наслідки діяльності людини на землі в умовах розвитку людського інтелекту і науково-технічних досягнень стають усе катастрофічнішими. Актуальність філософії людиноцентризму обумовлено необхідністю побудувати концепцію нової демократичної держави, демократичного суспільства, основою якого має стати самоорганізація і саморозвиток його складових елементів, наявність зворотного зв'язку між особистістю і державою. Характерною рисою людиноцентризму є прагнення знайти підхід, в якому цілісність внутрішнього світу забезпечує взаємозв'язок особистості і суспільства.

Аналіз сучасних вітчизняних наукових праць засвідчив, що дослідження філософії людиноцентризму, як підгрунтя освітньої діяльності та управління нею, набуває все більшої популярності серед науковців.

Серед праць з цього напрямку особливо важливою, на нашу думку, є монографія Президента Національної академії педагогічних наук України академіка В. Кременя «Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору»²², в якій уперше в історії вітчизняної суспільствознавчої думки проаналізовано концепт людиноцентризму – нової якості філософського розуміння людини. Автор системно обґрунтував необхідність ствердження філософії людиноцентризму як відповіді на виклики сучасного глобального світу.

Актуальність людиноцентризму вчений пов'язує з кардинальними соціально-економічними перетвореннями в суспільстві, які зумовлюють формування нових виробничих взаємин. При цьому нові цілі й характер

²¹ Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К.: Пед. думка, 2009. – 520 с.

²² Горб В. Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения / В. Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 22–31.

ділових стосунків мають істотно відрізнятись від тих, що були відомі з попереднього управлінського досвіду. Виникає необхідність у «переході до нової парадигми розвитку, коли не технології, не економіка, а людина в її новій якості стане метою і смыслом прогресу. Так виникає і стверджується людиноцентризм – нова стратегія поступу суспільства, в основі якої не накопичення матеріальних благ і цінностей, а орієнтація на цінності духовні, на знання, культуру, науку, без яких життя втрачає сенс і перспективу»²³.

Цілком погоджуємося з думкою В. Кременя, що саме філософією людиноцентризму мають обумовлюватися пріоритети вітчизняної освіти, детерміновані національні проекти підготовки творчої особистості, здатної до інноваційної діяльності в українському суспільстві XXI століття – «суспільстві знань».

До основних висновків цієї наукової праці слід віднести такі положення:

- «Людиноцентризм – це актуалізація гуманістичних тенденцій в сучасну епоху, відхід від раціоналізованих прагматичних імперативів»;

- «Філософія людиноцентризму – це не просто чергове філософське і антропологічне вчення, а перетворення філософування із гуманістичних міркувань як таких на новий тип метафілософії і світогляду, безпосередньо дотичних до вищих смислів буття, які діють через життя і живе мислення»; «Поява нової філософської антропології – людиноцентризму, тобто адекватного знання про людину, складає завдання філософії сьогодення»;

- «Людиновимірність – найважливіший параметр буття. Все у світі акцентується на людині, її цілеспрямованій активності»;

- «Освіта найбільшою мірою виконує роль не лише відтворення і примноження знання, але, насамперед, через вищу освіту готує освічених людей... Широко освічена людина – мета, мабуть, важливіша порівняно з на-

²³ Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / В. Г. Кремень. – К. : Пед. думка, 2009. – 520 с.

буттям певної спеціальності. Освіта наповнює людину духовністю, змушує її замислюватися над сенсом і цінностями свого існування»;

- «Людину в системі освіти слід розглядати як біо-оціопсихологічну систему, яка не тільки залежить від середовища проживання, а й володіє самостійністю і власною активністю, підтримує визначений ступінь незалежності»;

- «...інтегральна якість фахівця з перспективними властивостями визначатиметься якістю управління системою освіти та професійною підготовкою...»;

- «В умовах, коли змінюється парадигма освіти, коли здійснюється перехід від репродуктивної, авторитарної освіти до освіти інноваційного, особистісно орієнтованого типу, особливих трансформацій мають зазнати зміст і структура психолого-педагогічної, методичної та інформаційно-технологічної підготовки майбутнього вчителя»;

- «Наявність нерозкритих креативів філософії людиноцентризму, її можливостей сприяє втіленню інноваційних технологій в усі сфери духовно-культурної, економічної й освітянської діяльності... В нашому світі, який динамічно розвивається і трансформується, в якому стан хаотичності та нестабільності стає умовою порядку, особливо необхідно формувати здатність до нестандартних, якісно нових рішень і дій. Філософія людиноцентризму найбільш оптимально допомагає виявляти та усвідомлювати ті причини і соціально-культурні детермінанти, які сприяють розвитку цих здібностей».

Таким чином, людиноцентризм визначається В. Кременем як філософське підґрунтя модернізації сучасної системи професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема, викладачів вищої школи.

Розглянуті основні положення людиноцентризму визначено нами як філософська основа організації навчального процесу.

Цікавою, з огляду на розкриття сутності людиноцентризму як рушійної сили змін у суспільстві, є праця Л.

Батліної. Аналізуючи ситуацію, що склалася на сьогодні в освіті, вчена звертає увагу на те, що перевантаженість навчальних планів та навчальних програм для закладів освіти, їх слабка спрямованість на формування вмінь і навичок із предмета, їх величезна кількість, відсутність інтегрованих навчальних курсів з найскладніших проблем призводить до того, що на запитання «Що є людиною?», «Яке її місце та призначення на Землі, у Космосі?», «У чому полягає цілісність людини?», «Чим є людина в природі?», «Яке призначення власного життя?» відповіді не можуть ні молоді люди, ні ті, хто їх навчає. З цього приводу доречним є вислів: «Сліпий веде сліпого».

Повністю поділяючи позицію вчених про актуальність та важливість здійснення освітньої діяльності та управління нею з позицій людиноцентричного підходу, зазначимо, що не менш актуальною виглядає і проблема практичного впровадження філософії людиноцентризму в освітню діяльність вищого навчального закладу. Прикладом теоретико-прикладного дослідження, присвяченого розгляду людиноцентризму освіти, є монографія Г. Дмитренка та Т. Ріктор «Людиноцентризм освіти в контексті підвищення якості трудового потенціалу»²⁴, в якій робиться перша спроба на єдиній філософській основі – ідеї людиноцентризму – об'єднати економічну, політичну, педагогічну науки в контексті технологічного вирішення глобальної проблеми підвищення якості трудового потенціалу.

Як критерій та мету системи освіти вчені пропонують розглядати соціально успішну людину. Сутність людиноцентризму автори визначають як «...самореалізацію особистості впродовж життя у всіх сферах життєдіяльності». Важливий висновок авторів полягає у тому, що стратегічним напрямом поліпшення якості освітянських послуг є посилення людиноцентризму освіти на основі реалізації компетентнісного підходу.

²⁴ Дмитренко Г. А. Людиноцентризм освіти в контексті підвищення якості трудового потенціалу: монографія / Г. А. Дмитренко, Т. Л. Ріктор. – К.: Дорадо-Друк, 2012. – 296 с.

У ракурсі прикладного спрямування людиноцентричного підходу до підготовки фахівців цінним здобутком дослідження є запропонована та апробована вченими технологія оцінювання конкурентоспроможності випускника, яка є певним внеском у посилення розвитку людиноцентричної освіти, орієнтованої на сприяння самовдосконаленню людини в умовах соціуму, що оточує. Сутність цієї технології полягає у визначенні переліку професійно-особистісних якостей абітурієнтів, оцінювання їх за допомогою оцінювальних моделей на кваліметричній основі з метою відбору для навчання тих, хто може здобути знання успішно застосувати на практиці, уведення паспортів посад відповідно до вимог ринку праці, порівняння параметрів кожного студента з параметрами паспорта посади – документа-стандарту, в якому зафіксовано вимоги роботодавця до конкретної посади.

Запропонована конкретна технологія впровадження людиноцентричного підходу в освіту уможлиблює певним чином об'єктивізацію процесу удосконалення та самореалізації особистості під час навчання у вищому навчальному закладі. Водночас необхідно підкреслити важливість подальшого удосконалення механізму практичного впровадження людиноцентричного підходу у процес підготовки майбутніх фахівців.

Зважаючи на актуальність і важливість ідеї людиноцентризму, переконуємося, що саме ця ідея має стати підґрунтям проектування освітнього середовища при здійсненні професійної підготовки, що слугуватиме забезпеченню умов для саморозвитку, самоорганізації та самореалізації особистості у професійній діяльності, творчості та інших формах діяльності, які вона сама свідомо для себе обирає²⁵.

²⁵ Драч І. І. Впровадження людиноцентричного підходу в управління професійною підготовкою майбутніх викладачів вищої школи / І. І. Драч // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Дод. 1, вип. 29, т. II: Тематичний вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – К.: Гнозис, 2013. – С. 351–357.

Упровадження людиноцентричного підходу у процес управління професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі передбачає побудову навчального процесу на основі взаємодії, співпраці та співтворчості. Створюване в освітньому процесі вищого навчального закладу середовище має допомагати суб'єкту «витягати» знання з власної діяльності, зі спостережень і сприймань, розкривати життєве значення об'єктів, що вивчаються, осягати принципи власних дій і керуватися ними у нових ситуаціях, сприяти розвитку уміння і бажання вчитися, готовності до роботи в умовах, що швидко змінюються. Сутність людиноцентричного підходу до організації навчального процесу полягає у забезпеченні сприятливих умов для самопізнання, саморозвитку та самореалізації людини як вищої цінності суспільства у процесі навчання у вищому навчальному закладі відповідно до її інтересів та суспільних вимог. Такий підхід сприяє зміні цільових установок управлінських структур усіх рівнів на користь того, хто навчається. Основою діяльності суб'єктів управління при цьому є мотивація до самопізнання та цілеспрямованого саморозвитку, створення ситуації успіху для учасників освітнього процесу, повага й довіра до особистості.

Системний підхід. На необхідності формування системного бачення будь-якої проблеми наголошують багато вчених (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Бондар, Л. Ващенко, Д. Гвішиані, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Ю. Конаржевський, В. Маслов, О. Новиков, В. Олійник, О. Петров, В. Пікельна, І. Прангишвілі, Є Хриков, Є. Яковлев та ін.).

Так, В. Маслов зазначає, що розроблення основ оптимального управління у сфері освіти неможливе «...без глибокого аналізу позитивних тенденцій, узагальненого досвіду суспільного розвитку у вигляді наукових надбань та їх трансформації в управління різних суб'єктів та об'єктів освіти відповідно до їх специфіки і умов діяльності, що вимагає застосування системного підходу як методології і технології пізнання».

На думку І. Прангишвилі, актуальність системного підходу визначається низкою параметрів. По-перше, мистецтво системного підходу – це, насамперед, уміння максимально просто сформулювати освітню проблему, використовуючи найзагальніші властивості складних систем. По-друге, системний підхід окреслює доцільні межі узагальнення й розуміння структурної будови явищ, дій, процесів як складових вищої школи. По-третє, системний підхід є «... основою сучасного світогляду такою ж мірою, як ньютонівська механіка була основою світогляду за часів першої промислової революції».

Важливим є розуміння сутності системного підходу. Так, Ю. Конаржевський вважає, що системний підхід містить системний аналіз та синтез, які мають морфологічний, структурний, функціональний та генетичний аспекти. При морфологічному аналізі управління виділяються елементи, які описують його з якісного та кількісного боків; структурний аспект з'ясовує внутрішню організацію системи, спосіб, характер зв'язку елементів, що їх утворили; функціональний – допомагає розкриттю механізму внутрішнього функціонування системи, взаємозв'язків її елементів і середовища; генетичний – має на меті дослідити її походження, процес формування й розвитку.

Водночас Є. Яковлев розглядає системний підхід як методологію наукового пізнання, що посідає проміжне положення між філософською методологією і методами природничо-наукового дослідження. Цей підхід «... не дає безпосередньо нового знання, головне в ньому – своєрідна «технологія» дослідження, орієнтація на такі представлення, як цілісність, організація, управління».

Досліджуючи особливості управління складними соціальними об'єктами, академік В. Олійник у фундаментальній праці «Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти», пропонує розглядати системний підхід в управлінні такими системами за допомогою трьох блоків: цілепокладання, засобів цілереалізації та рівнів управління. Блок

цілепокладання, завданням якого є визначення загальної стратегії та наскрізних завдань, містить такі елементи: а) систему цілей діяльності, яка має склад завдань та системних пріоритетів у їх вирішенні; б) цільовідповідний розподіл ресурсів, що містить формування необхідного вирішення завдань виробничого потенціалу; в) критерії ефективності як результату, так і процесу, тобто доцільності шляхів досягнення цілей і засобів використання ресурсів.

До блоку засобів цілереалізації входять заходи, механізми, форми врегулювання процесів діяльності, зокрема: а) організаційні заходи, правові і адміністративні регламенти; б) економічні механізми і регулятори;

в) соціально-психологічні засоби врегулювання діяльності людей у колективі; г) професійно-технічні засоби, що базуються на використанні відповідних професійних знань, виробничого досвіду, технологічних регламентів.

Блок рівнів управління відбиває ієрархічну структуру відповідного об'єкта, який водночас є структурним елементом соціальної системи.

Найбільш вдалим і таким, що відповідає ідеям загальної теорії систем,

вважаємо визначення сутності системного підходу, сформульоване

В. Масловим у науковій праці «Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами», яку ми розглядаємо як одну з базових при аналізі сфери управління закладами освіти. Автор визначає системний підхід як «... концептуальний процес декомпозиції цілісності на її головні ознаки і визначення їх ролі, функцій, регулятивних причинно-наслідкових зв'язків між ними, що забезпечують стабільне існування головної системи, а також адекватну практичну діяльність з досягнення мети, тобто розвитку системи».

Родовим поняттям системного підходу як методології освітньої діяльності є поняття «система» (з гр. *συστήμα* – утворення, складення) – «... порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв'язком частин чого-небудь».

Із філософських позицій система визначається як форма уявлення частки навколишнього середовища, а тому є науковою абстракцією, заснованою на об'єктивному існуванні цілісних комплексів елементів. Система, як наукова абстракція, відрізняється від реального об'єкта не тільки більшим відокремленням від зовнішнього середовища, а й абстрагуванням для багатьох внутрішніх боків та особливостей самого об'єкта, які не є суттєвими для дослідника.

Провідними ознаками, за допомогою яких системи можуть бути описані як цілісні утворення, більшість учених називають: загальну мету, функції і завдання існування системи; інтегративні якості, тобто такі якості, якими не володіє жоден з окремо взятих елементів, що утворюють систему; складові елементи, компоненти, частини, з яких утворюється система; структури, тобто певні ієрархічні зв'язки і взаємини між частинами й елементами; взаємини системи із зовнішнім середовищем та іншими системами вищого або нижчого рівня.

Вихідними положеннями, що характеризують системи, є такі:

- усі елементи системи мають специфічні якості і властивості, але містять головні риси загальної цілісності і підпорядкованості її функціям. Якісні зміни в окремих елементах системи впливають на якість усієї цілісності;
- кожна система має умовну межу поділу, що визначає її структуру і морфологічні ознаки;
- будь-яка оптимальна система містить фактори і процеси, які прагнуть до первісного хаотичного стану, ентропії, що може призвести до руйнування всієї цілісності.

Компонентом системи є будь-яка її частина, дотична до досягнення мети, яка забезпечує реалізацію тієї чи іншої функції, а найменший її компонент називається елементом. При цьому елементи та компоненти функціонують як єдине ціле. Кожен із них працює заради однієї мети, що постає перед системою в цілому. Система функціонує як єдиний організм з урахуванням внутріш-

ніх зв'язків між її компонентами і зовнішніми зв'язками з іншими об'єктами.

Зв'язки – це те, що з'єднує елементи в системному процесі та підтримує його цілісність. У складі системи виокремлюється системоутворювальний фактор – основна ознака, що відображає особливості її побудови. Найчастіше системоутворювальними ознаками є основні ідеї, для яких створюється система (В. Афанасьєв, І. Блауберг, В. Драгун, Л. Калініна, М. Коган, В. Маслов, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, А. Романовський, А. Пономарьов, Г. Федоров, В. Шаркунова, Е. Юдін).

Розгляньмо проекцію основних положень системного підходу на педагогічну сферу. Оскільки про будь-який об'єкт навколишнього світу можна говорити як про систему лише тоді, коли визначено його елементи, компонентний склад, системоутворювальний фактор, встановлено зв'язки й обґрунтовано цілісність, то виявлення вказаних характеристик і є результатом реалізації системного підходу до вивчення педагогічного явища. Тому, розглядаючи організацію навчального процесу у вищій із системних позицій, потрібно проаналізувати саме ці його системні властивості.

Підготовка майбутніх фахівців у вищій школі є складним явищем, що містить організаційну та педагогічну складові. Організаційна складова характеризується сукупністю структурних підрозділів вищого навчального закладу та суб'єктів управлінського процесу. Компонентами в цій системі є структурні підрозділи ВНЗ, що здійснюють безпосередній вплив на результативність процесу підготовки майбутніх фахівців. Елементами системи є суб'єкти, які реалізують окремі аспекти управління і володіють відповідними повноваженнями, функціональними обов'язками та відповідальністю щодо здійснення управління формуванням професійної компетентності магістрантів педагогіки вищої школи. Внутрішнім системоутворювальним фактором є координація діяльності організаційних підрозділів з досягнення результату.

Педагогічна складова відображає сукупність педагогічно доцільних управлінських впливів, які здійсню-

ються суб'єктами управління в межах професійної підготовки майбутніх фахівців. Компонентами цієї системи є комплексні функції управління, що здійснюються науково-педагогічними працівниками у процесі професійної діяльності. Елементами системи є дії суб'єктів управління щодо реалізації цих функцій. Внутрішнім системоутворювальним фактором є зміст професійної діяльності педагогів вищої школи, для реалізації якої здійснюється підготовка у ВНЗ.

Цілісність системи професійної підготовки забезпечується взаємодією її елементів, наявністю внутрішньосистемного потенціалу для збереження цілісності та рівноваги, адекватністю змісту управлінського процесу викликам навколишнього середовища, активністю суб'єктів управління всіх рівнів. Зазначимо (за Д. Мехонцевою), що самозбереження системи є найголовнішою у складі різноманітних її цілей. Спрямованість системи на самозбереження передбачає наявність у неї можливості самоуправління, яке означає такий характер взаємодії між системою (підсистемою) і вищою системою, який забезпечує збереження вищої системи, тобто досягнення останньою її функціональних цілей.

Таким чином, організацію навчального процесу у вищій школі з позицій системного підходу розглядатимемо як цілісну систему взаємодії суб'єктів та об'єктів управління всіх рівнів, за допомогою якої відбувається безперервний і цілеспрямований вплив на всі структурні компоненти і процеси з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців. Керована, свідомо взаємодія учасників навчально-виховного процесу при цьому має здійснюватися на основі об'єктивних закономірностей, принципів, функцій, методів, змісту і технологій діяльності.

Компетентнісний підхід. В умовах ринкової економіки, інформаційного суспільства ситуація принципово змінилася через постійне удосконалення технологій, орієнтацію виробництва на ринок, що вимагає фахівця нової формації, здатного адекватно реагувати на умови

ринку, виявляти ініціативу, творчість та активність. Тому результатом професійної освіти повинна стати не лише кваліфікація, а й професійна компетентність, оскільки саме компетентність забезпечує наявність професійно важливих якостей, вищий рівень підготовленості спеціаліста.

Спрямованість системи освіти на засвоєння знань, яка була традиційною й виправданою раніше, уже не відповідає сучасному соціальному замовленню, що визначається об'єктивною потребою суспільства в новій людині, здатній до самостійних, відповідальних, творчих дій, людині інтелектуальній, з критичним, розкріпаченим від догм мисленням, котра живе в складному, суперечливому, наповненому проблемами сучасному світі, людині, готовій кваліфіковано їх розв'язувати.

Наприкінці ХХ століття основною проблемою міжнародної освіти було визначено розрив між можливостями сформованої системи освіти і потребами суспільного розвитку. Ця проблема була позначена як криза освіти. Концептуальною основою запропонованих освітянською спільнотою заходів щодо виходу з кризи стала ідея запровадження компетентнісного підходу як одного з ефективних способів розв'язання суперечностей у розвитку освіти та суспільства, узгодження освітніх систем у глобалізованому світі. На думку науковців, саме набуття життєво важливих компетентностей може дати сучасній людині можливість адаптуватись до швидкоплинної світу, знайти своє місце в ньому.

Реформування вітчизняної системи освіти, зокрема вищої, відбувається в контексті процесів оновлення світових освітніх систем, які передбачають переосмислення мети і результату освіти, модернізацію її змісту, оптимізацію організації навчального процесу. Тому актуальним є зв'язок проблеми підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців з упровадженням компетентнісного підходу, що потребує глибокого і всебічного наукового вивчення всіх аспектів цього явища.

Дослідженню сутності компетентнісного підходу присвячено праці таких зарубіжних та вітчизняних науковців, як В. Байденко, Н. Бібік, В. Болотов, Л. Ващенко, В. Введенський, М. Волошина, Н. Гришанова, О. Дахін, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, І. Зимня, Е. Зеєр, В. Кальней, В. Красівський, Н. Кузьміна, О. Локшина, В. Маслов, О. Новіков, О. Овчарук, О. Пошетун, Г. Селевко, В. Сериков, Е. Симанюк, О. Суббето, Ю. Татур, А. Хуторський, В. Шадриков, С. Шишов. Проте аналіз теоретичних джерел та практичної діяльності вищих навчальних закладів свідчить про те, що до цього часу спостерігається недостатнє розуміння керівниками вищих навчальних закладів і науково-педагогічними працівниками сутності та потреби у переході до компетентнісного підходу при підготовці фахівців.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно-орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для всіх студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які можна виміряти. Важливою особливістю компетентнісного підходу, на яку звернули увагу автори Національного освітнього глосарія з вищої освіти, є студентоцентрована сутність цього підходу.

Узагальнення трактування сутності компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців дає змогу дійти висновку про те, що його основними ознаками є поєднання особистісної та діяльнісної орієнтацій в освітньому процесі; акцентування уваги на результатах освіти, якими є не лише сума засвоєних знань, умінь та навичок, а здатність людини діяти в різноманітних проблемних професійних та соціальних ситуаціях. Компетентнісно орієнтовану освіту спрямовано на формування здатності або готовності особистості мобілізувати всі свої ресурси (системно організовані знання, уміння й навички, здіб-

ності й психічні якості), необхідні для вирішення різноманітних проблем.

Компетентнісний підхід не протиставляється традиційному знаннєвому, а посилює його особистісним та діяльнісним спрямуванням, оскільки стосується особистості й може бути реалізованим тільки у процесі діяльності. Не тільки засвоєння знань, а й оволодіння процесом та засобами діяльності є важливим компонентом розвитку особистості студента у процесі навчання. Первинною і системоутворювальною складовою освітнього процесу стає не процесуальна (навчально-викладацько-оцінювальна), що, зокрема, не применшує її важливості, а результативна складова, виражена в термінах компетентностей. При цьому вимірюваний результат детермінує процес з його досягнення.

Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, зумовлена євроінтеграційними прагненнями України, свідчить про підсилення її компетентнісної орієнтації. Це дає підстави стверджувати, що компетентнісний підхід переходить зі стадії «самовизначення» на якісно новий щабель розвитку – обов'язкової нормативної реалізації. Так, компетентнісний підхід покладено в основу розроблення галузевих стандартів вищої школи нового покоління (відповідно до листа Міністерства освіти і науки України від 31.07.2008 р. № 1/9-484 щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої школи). Це означає, що в процесі розробки нових професійних стандартів у системі вищої освіти України при підготовці майбутніх фахівців відбудеться поступовий перехід до компетентнісної моделі.

Упровадження компетентнісного підходу у підготовку майбутніх фахівців означатиме реальний перехід до нової освітньої парадигми, оскільки це вимагатиме (за А. Вербицьким, О. Ларіоною) істотних змін на всіх ланках педагогічної системи, а значить, у ній самій як цілісності:

- у цінностях, цілях і результатах навчання і виховання – від забезпечення засвоєння знань, умінь, навичок

тими, хто навчається, до формування базових соціальних і предметних компетенцій/компетентностей сучасної людини;

- у змісті освіти – від сукупності абстрактних теоретичних понять, що розкидані попредметно з багатьох дисциплін, до системних, міжпредметних, надпредметних, метапредметних, практикоорієнтованих концептуальних уявлень про світ і засобах практичної дії та вчинку, що соціально нормовані;

- у педагогічній діяльності викладача – від монологічного викладення навчального матеріалу до педагогіки творчої співпраці та діалогу з тими, хто навчається;

- у навчально-пізнавальній діяльності студентів – від репродуктивної позиції прийому та запам'ятовування навчальної інформації до створення образу світу в собі шляхом активного входження у світ інтелектуальної, духовної, соціальної та предметної культури;

- у технологічному забезпеченні освітнього процесу – від традиційних до інноваційних технологій діяльнісного типу, коли в основу спільної діяльності обох суб'єктів освітнього процесу покладено принципи активної творчої взаємодії, єдності пізнавальної, дослідницької та майбутньої практичної діяльності;

- в освітньому середовищі, що становить внутрішній контекст діяльності викладачів і студентів, як системі впливів та умов формування й розвитку особистості, що містяться в соціальному та просторово-предметному оточенні;

- у взаєминах із зовнішнім середовищем, що створює зовнішній контекст закладу освіти, – з родиною, соціальним оточенням міста або селища, власною національно-культурною спільнотою, виробничими підприємствами, засобами масової інформації, закладами культури, відпочинку та спорту, країною та світом;

- в якісно вищому рівні фінансового, матеріально-технічного, організаційного та кадрового забезпечення діяльності системи освіти.

Отже, узагальнюючи теоретичні дослідження щодо актуальності та сутності компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, зокрема і викладачів вищої школи, вважаємо, що він є ключовим методологічним інструментом, який дає змогу по-іншому будувати цілі і зміст освіти, визначати результати навчання. Компетентнісно орієнтована освіта спрямована на підвищення якості навчання, системності професійної підготовки випускників, формування їхньої готовності успішно виконувати основні завдання професійної та соціальної діяльності. Відповідно до цього необхідно одночасне перетворення і змісту, і форм організації освітнього процесу. Причому нові форми повинні забезпечити студентам не тільки і не стільки знання, скільки виконання діяльності на їх основі впродовж усього часу навчання, а зміст повинен становити предметну основу цієї діяльності. Унаслідок цього студент повинен «проживати» ситуації тут і зараз, а не готуватися до майбутньої професійної діяльності шляхом формування чергового набору умінь.

Аналіз наведених характеристик компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутніх фахівців дає змогу виділити умови становлення компетентнісного підходу в освіті:

- знання дається як системне, міждисциплінарне, узагальнене в різноманітних формах пошукової, розумової діяльності, продуктивного творчого процесу;
- педагог посідає позицію співпраці, демократичної взаємодії, допомоги, уваги до ініціативи студента та розвитку його особистості;
- студент зорієнтований на активну взаємодію з викладачами, студентами, на створення клімату взаємопідтримки і взаємної відповідальності;
- студентам через групові форми організації навчання забезпечуються умови для практичного засвоєння різноманітних форм міжособистісних взаємин і спілкування, можливості відчути почуття радості від спільної співпраці та співтворчості.

Актуальність орієнтації сучасної вищої освіти на компетентнісний підхід обумовлено зміною освітньої парадигми зі знанневоорієнтованої на особистісно орієнтовану, необхідністю гармонізації архітектури європейської та української систем вищої освіти, зумовленої Болонським процесом.

Проведений аналіз психолого-педагогічних досліджень свідчить про те, що компетентнісний підхід є домінуючим у визначенні потенційних напрямів інноваційного розвитку системи професійної підготовки. З огляду на те, що викладачі вищої школи мають стати провайдерами компетентнісної підготовки кадрів в освітньому просторі майбутнього, упровадження компетентнісного підходу у підготовку магістрів з педагогіки вищої школи є особливо актуальним.

Отже, упровадження компетентнісного підходу у підготовку майбутніх фахівців, на нашу думку, означає:

- посилення внутрішньої мотивації навчання студентів як джерела саморуку;
- самоорганізацію в процесі навчальної діяльності як умову опанування цілісною діяльністю;
- досягнення студентами особистісно-значимих результатів;
- ефективну взаємодію всіх суб'єктів освітнього процесу.

Головними сутнісними характеристиками компетентності у теоретичних дослідженнях ученими виділено такі:

- здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, що базується на знаннях, уміннях, досвіді, цінностях, ставленнях, мотивації;
- оперативність і мобільність знань, здатність застосовувати й інтегрувати їх у кожній конкретній ситуації з урахуванням різних її аспектів;
- здатність і готовність схвалювати рішення, вибираючи при цьому найоптимальніший у цій ситуації варіант;
- здатність організації соціальної дії і співорганізації всіх необхідних для цього ресурсів;

- здатність ефективно, самостійно та відповідально діяти в широкому форматі контекстів;
- комунікативні вміння, що дають змогу цілеспрямовано й ефективно вибудовувати взаємодію з іншими людьми в межах діяльності;
- наявність певних ціннісних орієнтацій, світоглядної позиції, загальної та етичної культури, мотивів діяльності;
- здатність до саморозвитку, освоєння нових способів дії.

Формування компетентності як здатності до співорганізації суб'єктом власних та інших ресурсів для досягнення певної мети передбачає і формування ресурсів суб'єкта, які можна поділити на внутрішні (знання, вміння і навички, цінності, мотиви, психологічні особливості) та зовнішні (соціальні, матеріально-технічні), що забезпечують реалізацію внутрішніх ресурсів у різних ситуаціях та обставинах життєдіяльності.

Основою для формування компетентності виступають індивідуальні та соціальні потреби. Будучи продуктом власної життєтворчої активності людини, компетентність є не лише і не стільки значним обсягом засвоєних знань і досвіду, скільки вмінням їх актуалізувати в потрібний час і використати в процесі діяльності. У цьому значенні компетентність виступає як інтегральна характеристика людини.

У психолого-педагогічній літературі компетентність трактується як у широкому, так і у вузькому значенні. На думку Л. Карпової, у широкому значенні компетентність розуміється як ступінь зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості (навченість і вихованість) та дає змогу індивіду успішно функціонувати в суспільстві. У вузькому значенні компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, тобто міра включеності людини в діяльність, що передбачає ціннісне ставлення до останньої. Більшість дослідників розглядають компетентність як оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження.

Вважаємо, що розкриття феномену компетентності в умовах інформаційного суспільства, якому притаманні постійне оновлення і швидка зміна технологій, зростаюча динамічність процесів суспільного розвитку, має бути доповненим уведенням до її складу такої характеристики, як здатність до життєдіяльності в умовах постійних змін. На нашу думку, ефективне використання здібностей людини в інформаційному суспільстві неможливе без швидкої і гнучкої реакції на динаміку змін ситуацій та середовища, прийняття різноманіття у роботі, спрямованості на використання інновацій. Компетентний фахівець має бути готовим успішно працювати в умовах відсутності готових алгоритмів, проявляючи творчість у нестандартних ситуаціях. Розуміння динамічності світу, притаманної сучасній цивілізації, як можливості для навчання та розвитку є важливою характеристикою сучасної людини, а реалізація компетентнісного підходу в освіті має передбачати її формування.

Узагальнюючи розуміння феномену компетентності, зазначимо, що вона має складний, багатовимірний, «голографічний» характер і характеризується наявністю різних підходів та рівнів узагальнення при його тлумаченні. Компетентність можна розглядати, з одного боку, як здатність, готовність людини до дій і водночас як результат будь-яких дій, тобто компетентність має діяльнісну природу, яка проявляється в процесі професійної, соціальної та іншої діяльності суб'єкта.

Природа компетентності така, що хоч вона і є продуктом діяльності, але не прямо впливає з неї, а є наслідком самоорганізації та саморозвитку індивіда, синтезу когнітивного, предметно-практичного та особистісного досвіду. Людина досягає власної компетентності, а не засвоює чийсь. Тому компетентність – це форма існування знань, умінь, освіченості в цілому, яка зумовлює особистісну самореалізацію, знаходження свого місця у світі, продукт цілісної, а не лише «знанневої» освіти. Внаслідок цього освіта, що забезпечує формування компетентності, має бути по-справжньому особистісно орі-

ентованою, тобто забезпечувати максимальну потребуваність особистісного потенціалу.

У найбільш загальному вигляді компетентність фахівця можна схарактеризувати як певний рівень сформованості навичок і професійного досвіду взаємодії людини з навколишніми об'єктами та суб'єктами, який необхідний індивідові для успішного функціонування в суспільстві в цілому, і в професійній сфері, зокрема. Компетентність, як цілісне особистісне утворення, дає людині можливість встановлювати зв'язок між знанням та конкретною ситуацією, визначати алгоритм дій щодо успішного вирішення проблеми.

Таким чином, компетентність фахівця є складною інтегрованою характеристикою особистості, яка зумовлює його здатність до реалізації власного потенціалу (знань, умінь, досвіду, особистісних якостей) для успішної діяльності в професійній і соціальній сферах, усвідомлюючи соціальну значимість та особистісну відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного удосконалення в умовах динамічності світу.

Говорячи про компетентнісний підхід, у вітчизняній та зарубіжній науково-педагогічній літературі, поряд із терміном «компетентність», використовується термін «компетенція».

У контексті професійної діяльності компетенція розглядається як коло питань, у яких людина добре поінформована, володіє знаннями і досвідом у тій чи іншій сфері (Н. Гузій)²⁶; як професійно-статусна можливість щодо здійснення людиною державних, соціальних та особистісних повноважень у професійній діяльності (В. Горб)²⁷. На думку Л. Ващенко та В. Маслова, компетенція законодавчо або нормативно визначене і конкретизоване коло повноважень та прав особистості для виконання відповідних дій у межах конкретної посади

²⁶ Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.

²⁷ Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти: монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.

або спеціальності у певній професії в предметно-фаховій спрямованості, а також відповідальність за якість і результати своєї роботи. Компетенції розглядаються авторами як упорядкована сукупність методологічних, загальнотеоретичних, спеціально-теоретичних (професійно-фахових) знань та технологічних умінь, адекватних для їх реалізації, об'єктивно необхідних для якісної діяльності особистості, яка обіймає конкретну посаду або працює у професійно-фаховій сфері.

На нашу думку, найбільш влучним є визначення компетенції, надане українською вченою Т. Сорочан, яка зазначає, що компетенцію можна розглядати як можливість встановлення зв'язку між знанням і ситуацією або у більш широкому смислі як здатність знайти, виявити процедуру (знання, дію), що підходить для вирішення проблеми.

Європейські науковці С. Адам, Г. Халаж, С. Шо розробили класифікацію компетенцій за категоріями: інструментальні, міжособистісні та системні.

Інструментальні – такі компетенції, що передбачають когнітивні здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування, методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організувати робочий час, вибудовувати стратегії навчання, схвалювати рішення і вирішувати проблеми); технологічні уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, комп'ютерні навички та здібності інформаційного управління); лінгвістичні уміння; комунікативні компетенції.

Міжособистісні компетенції передбачають індивідуальні здібності, пов'язані з умінням виражати почуття і формувати стосунки, критичним осмисленням і здатністю до самокритики, а також соціальні навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці, умінням працювати у групах, брати соціальні та етичні зобов'язання.

Системні компетенції – це поєднання розуміння, ставлення та знання, що дають змогу сприймати співвідношення частин цілого й оцінювати місце кожного з ком-

понентів у системі, здатність планувати зміни з метою вдосконалення системи та конструювати нові системи. Системні компетенції потребують засвоєння інструментальних та базових компетенцій як певної основи.

Приєднання України до Болонського процесу, неозначність трактувань понять, які використовуються у вищій освіті, спонукало вітчизняних науковців до розроблення Національного глосарія з вищої освіти. Поняття «компетенція» трактується у ньому лише в одному значенні – як «надані (наприклад нормативно-правовим актом особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав та обов'язків».

Водночас у комплексі нормативних документів МОН України для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти нового покоління, який містить рекомендації щодо застосування компетентнісного підходу, поняття компетенцій визначається відповідно до трактування, запропонованого європейським проектом TUNING, а саме: воно передбачає знання й розуміння (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), знання як діяти (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій), знання як бути (цінності як невід'ємна частина способу сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті).

Розвиток компетентнісного підходу актуалізував спільний пошук країнами підходів та добору найбільш універсальних за своїм характером, ключових, базових компетентностей, які важливо опанувати людині для того, щоб її соціальна та професійна діяльність була ефективною. Наукові розвідки в цьому напрямі супроводжувалися появою різних класифікацій ключових компетентностей.

Дослідженням «Визначення та добір компетентностей», широковідомим під назвою DeSeCo (1997–2003 рр.), ключову компетентність було визначено як таку, що надає особистості можливість брати ефективну участь у різних сферах діяльності і сприяє поліпшенню якості життя та розвитку індивідуумів.

Виходячи з розуміння, що базовою формулою існування індивіда у сучасному суспільстві є його самостійна діяльність, застосування засобів та взаємодія з іншими, у дослідженні виокремлено дев'ять ключових компетентностей за трьома категоріями:

- використовувати засоби у взаємодії (інтерактивно);
- взаємодіяти у гетерогенних групах;
- діяти автономно.

Як уважають експерти Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), така класифікація дає змогу визначити критерії, на яких базуються основні переліки ключових компетентностей. Так, автономна дія передбачає дві центральних ідеї: розвиток особистості й автономії стосовно вибору та дії в заданому контексті. Інтерактивне використання засобів передбачає розуміння сукупності засобів, що дають змогу людині взаємодіяти з навколишнім світом. Уміння функціонувати в соціально гетерогенних групах передбачає здатність жити та взаємодіяти з іншими, що пов'язано з полікультурним суспільством у широкому розумінні (взаємодія з людьми, які спілкуються іншими мовами та різняться поглядами тощо). Це особливо важливо для взаємодії із суспільством, яке має іншу культуру, цінності та соціально-економічне підґрунтя.

Таким чином, реалізація програми «DeSeCo» дала змогу країнам-учасникам (їх понад 18) визначитися з переліком ключових компетентностей для кожної з них. Було також зроблено перші спроби оцінити компетентності за допомогою міжнародних тестів.

Підсумком широких дискусій європейської педагогічної громадськості щодо розгляду і класифікації ключових компетентностей є ухвалення Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання упродовж життя у 2006 році, в якій містяться вісім ключових компетентностей:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- математична компетентність і базові компетентності у галузі науки та техніки;

- цифрова обчислювальна компетентність;
- уміння вчитися;
- соціальна і громадянська компетентності;
- ініціативність та підприємливість;
- культурна освіченість та виразність.

Зарубіжні експерти, узагальнюючи матеріали досліджень з реалізації компетентнісного підходу в освіті, виділяють систему компетентностей на різних рівнях змісту: надпредметні («транспредметні», «міжпредметні») – вони можуть бути представлені у вигляді «парасольки» над усім процесом навчання; загальнопредметні – як результат вивчення того чи іншого предмета, освітньої галузі; спеціально-предметні – як результат вивчення певного предмета впродовж конкретного навчального року або ступеня навчання. При цьому визначається і рівень підготовки, тобто рівень засвоєння компетентності: максимально можливий і достатній та необхідний («мінімальна компетентність»)²⁸.

Основною рисою ключових компетентностей експертами виділено таку: вони мають бути сприятливими для всіх членів суспільства, тобто відповідними всім, незалежно від статі, класу, раси, культури, сімейного стану, мови. Крім того, ключові компетентності мають бути не тільки узгодженими з етнічними, економічними та культурними цінностями й конвенціями відповідного суспільства, а й відповідати пріоритетам та цілям освіти і мати особистісно орієнтований характер.

Російські педагоги В. Краєвський, А. Хуторської також вважають, що ключові освітні компетенції (автори застосовують термін «компетенції»), проте за значенням воно близьке до поняття «ключові компетентності» у розумінні європейських науковців та міжнародних експертів) належать до верхнього, загальнопредметного змісту освітніх стандартів, у ключових компетенціях концентровано та взаємозалежно втілено всі компоненти загальнопредметного змісту освіти: реальні об'єкти

²⁸ Горб В. Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения / В. Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 22–31.

досліджуваної дійсності; загальнокультурні знання про досліджувану дійсність; загальні й загальнонавчальні вміння, навички, узагальнені способи діяльності.

Відомою російською дослідницею компетентнісного підходу І. Зимньою було теоретично обґрунтовано і виділено 10 основних компетенцій, об'єднаних у три групи, а саме:

1. Компетенції, що стосуються самої людини як особистості, суб'єкта діяльності, спілкування:

- компетенції здоров'язбереження: знання та дотримання норм здорового способу життя, знання небезпеки куріння, алкоголізму, наркоманії, СНІДу; знання і дотримання правил особистої гігієни, побуту, фізична культура людини, свобода і відповідальність вибору способу життя;

- компетенції ціннісно-сислової орієнтації у світі: цінності буття, життя; цінності культури (живопис, література, мистецтво, музика); цінності науки; цінності виробництва; цінності історії цивілізацій, власної країни; цінності релігії;

- компетенції інтеграції: структурування знань, ситуативно-адекватної актуалізації знань, розширення, збільшення накопичених знань;

- компетенції громадянськості: знання і дотримання прав та обов'язків громадянина; свобода і відповідальність, упевненість у собі, власна гідність, громадянський обов'язок; знання і гордість за символи держави (герб, прапор, гімн);

- компетенції самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної та предметної рефлексії: сенс життя; професійний розвиток; мовний і мовленнєвий розвиток; оволодіння культурою рідної мови, володіння іноземною мовою.

2. Компетенції, пов'язані з соціальною взаємодією людини та соціальної сфери:

- компетенції соціальної взаємодії: з суспільством, спільнотою, колективом, сім'єю, друзями, партнерами, конфлікти та їх погашення, співпраця, толерантність,

повага і прийняття іншого (за расою, національністю, релігією, статусом, роллю, статтю), соціальна мобільність;

- компетенції в спілкуванні: усному, письмовому, діалог, монолог, породження і сприйняття тексту; знання і дотримання традицій, ритуалу, етикету; кроскультурне спілкування; ділова переписка; діловодство, бізнес-мова; іншомовне спілкування, комунікативні завдання, рівні впливу на реципієнта.

3. Компетенції, що належать до діяльності людини:

- компетенція пізнавальної діяльності: постановка і вирішення пізнавальних завдань; нестандартні рішення, проблемні ситуації – їх створення і розв'язання; продуктивне і репродуктивне пізнання, дослідження, інтелектуальна діяльність;

- компетенції діяльності: гра, навчання, праця; засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність, орієнтація в різних видах діяльності;

- компетенції інформаційних технологій: прийом, переробка, видача інформації; перетворення інформації (читання, конспектування), мас-медійні, мультимедійні технології, комп'ютерна грамотність; володіння електронними та інтернет-технологіями.

Теоретичною основою для виділення дослідницею цих трьох груп ключових компетенцій слугували сформульовані у психології положення щодо того, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б. Ананьєв); людина проявляється в системі ставлення до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В. М'ясищев); компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н. Кузьміна, А. Деркач); професіоналізм містить компетентності (А. Маркова).

Характеризуючи ключові компетенції, І. Агапов і С. Шишов виділяють п'ять основних потенціалів, якими повинна володіти особистість. Це пізнавальний, творчий, комунікативний, моральний, естетичний потенціали, що спрямовують процес розвитку особисто-

сті. Пізнавальний потенціал визначається, насамперед, об'єктом і якістю інформації, якою володіє особистість. Він також містить психологічні якості, які забезпечують продуктивність пізнавальної діяльності людини. Творчий потенціал особистості визначається комплексом умінь і навичок, здібностей до діяльності і мірою їх реалізації в певній сфері діяльності чи спілкування. Комунікативний потенціал особистості оцінюється характером і міцністю сталих контактів, а також динамікою соціальних ролей, які використовуються. Моральний потенціал характеризується морально-етичними нормами, цінностями, устремліннями, які виробляються за допомогою емоційно-вольових та інтелектуальних механізмів і реалізуються у світовідчутті, світогляді, взаємодії з іншими. Естетичний потенціал особистості характеризується рівнем та інтенсивністю її художніх потреб і тим, як вона їх задовольняє.

Зазначаючи, що перелік компетенцій легко скласти, але складно обґрунтувати, Д. Єрмаков, спираючись на проведені вченими дослідження, пропонує декілька основ для їх виділення (та відповідних моделей їх номенклатури):

- соціально орієнтована модель виділяє компетенції за сферами суспільного життя: пізнавальна, громадянсько-правова, трудова, побутова, дозвіллєва;
- культурологічна модель виділяє компетенції за компонентами соціального досвіду, зафіксованого в культурі: загальнокультурна (зокрема, пізнавальна та інформаційна), соціально-трудова та комунікаційна компетенції, компетенція особистісного самовизначення;
- особистісно орієнтована модель виділяє компетенції за сферами ставлення особистості до себе, до інших людей, до діяльності;
- особистісно діяльнісна модель виділяє компетенції за структурою соціального та особистісного досвіду, а також за основними видами діяльності;
- проблемно-орієнтована модель ґрунтується на цілісному досвіді вирішення життєвих, реальних проблем, здатності діяти в ситуаціях невизначеності.

На його думку, відповідно до традиційної предметної структури змісту освіти зазвичай виділяють три рівні компетенцій: 1) ключові, загальнокультурні – виходять за межі, власне, освіти, мають метапредметний зміст і соціально-культурне значення; 2) загальноосвітні (на рівні вищої школи – професійні) – належать до всіх навчальних предметів та освітніх галузей; 3) предметні – окремі, спеціальні, що формуються в межах окремих навчальних предметів²⁹.

Українськими вченими, членами робочої групи спільного проекту МОН, НАПН України та Програми розвитку ООН «Освітня політика та освіта «рівний – рівному» в Україні ключову компетентність було визначено як об'єктивну категорію, яка фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень тощо, які можна застосовувати в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння учнем не окремих, непов'язаних один з одним елементів знань і умінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно-діяльнісний характер³⁰.

Кожна з надпредметних (ключових) компетентностей формується, зокрема, і через навчання, набуваючи в цьому процесі характеру засвоєння освітніх дій, які пов'язані із завданнями та змістом освіти. У цьому контексті важливою є думка Н. Бібік, яка зазначає, що, крім таких ознак ключових компетентностей, як поліфункціональність, міждисциплінарність, багатокомпонентність, спрямування на формування критичного мислення,

²⁹ Бібік Н. М. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук [та ін.]. – К. : Плеяди, 2005. – 120 с.

³⁰ Єрмаков І. Г. Проектне бачення компетентнісної спрямованої 12-річної середньої школи / І. Г. Єрмаков, Д. О. Пузіков. – Запоріжжя, 2005. – 112 с.

рефлексії, визначення власної позиції, ключові компетенції пов'язують воєдино особистісне й соціальне в освіті, відбивають комплексне оволодіння сукупністю способів діяльностей, що створює передумови для розроблення індикаторів їх вимірювання; вони виявляються не взагалі, а в конкретній справі чи ситуації. Їх набуває молода людина не лише під час вивчення предметів, а й засобами неформальної освіти, внаслідок впливу середовища. Ключові компетентності мають рухливу і перемінну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі³¹.

Подаємо перелік ключових компетентностей, визначений українськими педагогами за матеріалами дискусій, організованих у межах проекту ПРООН, відповідно до освітніх традицій і соціокультурного контексту українського суспільства:

- уміння вчитися (навчальна компетентність);
- громадянська;
- загальнокультурна;
- компетентність з інформаційних та комунікаційних технологій;
- соціальна;
- підприємницька;
- здоров'язбережувальна.

У вітчизняній вищій школі практичне впровадження компетентнісного підходу відбувається шляхом розробки нового покоління галузевих стандартів вищої освіти для підготовки майбутніх фахівців. У запропонованому переліку компетенцій, які містяться у рекомендаціях МОН України для розроблення стандартів, усі компетенції згруповано у чотири групи: соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні та професійні.

³¹ Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 67. – (Бібліотека з освітньої політики).

До соціально-особистісних компетенцій віднесено:

- розуміння та сприйняття етичних норм поведінки щодо інших людей і природи (принципи біоетики);
- розуміння необхідності та дотримання здорового способу життя;
- здатність учитися;
- креативність, здатність до системного мислення;
- адаптивність і комунікабельність;
- наполегливість у досягненні мети;
- турбота про якість виконуваної роботи;
- толерантність;
- екологічна грамотність.

Загальнонаукові компетенції містять:

- базові уявлення про основи філософії, психології, педагогіки, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, знання вітчизняної історії, економіки і права, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності;

- базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для оволодіння математичним апаратом відповідної галузі знань, здатність використовувати математичні методи в обраній професії;

- базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і навички роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси;

- базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін;

- базові знання в галузі, необхідні для засвоєння загальнопрофесійних дисциплін.

До інструментальних компетенцій належать:

- здатність до письмової й усної комунікації рідною мовою;

- знання іншої мови (мов);

- навички роботи з комп'ютером;

- навички управління інформацією;
- дослідницькі навички.

Отже, необхідність формування та розвитку ключових компетентностей при підготовці майбутнього фахівця у вищій школі зумовлена тим, що головними цілеутворювальними чинниками для системи вищої освіти виступають сфера праці (підготовка фахівця) та сфера соціальних відносин (формування громадянина). Проведений аналіз теоретичних джерел та документів міжнародних досліджень щодо впровадження компетентнісного підходу в освіту свідчить про те, що проблема визначення ключових компетентностей та розробка критеріїв їх оцінювання залишається на сьогодні однією з найбільш актуальних. Це стосується і підготовки фахівців у вищій школі у контексті Болонського процесу.

Підхід вітчизняних науковців до визначення ключових компетентностей, на нашу думку, повністю відповідає досвіду тих країн, в яких в останні десятиліття відбулася переорієнтація змісту освіти на оволодіння ключовими компетенціями (а це практично всі розвинені країни). Водночас зазначений підхід відповідає і традиційним цінностям національної освіти – орієнтації на мораль, етику, соціальну активність, розуміння наукової картини світу.

Незважаючи на відмінність класифікацій, ключові компетентності мають характерні ознаки:

- багатofункціональність. Володіння ключовими компетентностями дає змогу людині вирішувати різні проблеми в повсякденному, професійному та соціальному житті, досягати важливих цілей і вирішувати різноманітні завдання;
- багатомірність, тобто вони передбачають різні розумові процеси та інтелектуальні вміння (аналітичні, критичні, комунікативні тощо);
- надпредметність і міждисциплінарність, оскільки вони можуть застосовуватися в різних ситуаціях у професійній, соціальній та побутовій сферах;

- динамічність, оскільки вони залежать від пріоритетів суспільства та особистості, які мають рухливу природу³².

Ключові компетентності вимагають значного інтелектуального розвитку: абстрактного мислення, рефлексії, визначення своєї власної позиції, самооцінки, критичного мислення тощо. Оволодіння ключовими компетентностями забезпечить, з одного боку, успішне особистісне та соціальне функціонування особистості, а з іншого – задоволення суспільних потреб у людських ресурсах певної якості.

Узагальнюючи розгляд основних положень компетентнісного підходу до підготовки майбутніх фахівців, зазначимо, що його впровадження у вищій освіті передбачає перехід від кваліфікаційної до компетентнісної моделі випускника, а це, зі свого боку, означає, що цілі освіти мають бути пов'язані не тільки з виконанням конкретних фахових функцій, а й з інтегрованими вимогами до результату освітнього процесу. У процесі освітньої діяльності у вищій школі має відбутися перехід від засвоєння інформації як предмета запам'ятовування до школи мислення, дії та розвитку здібностей особистості. Це великою мірою має обумовити здатність особистості до практичної діяльності, оволодіння вміннями працювати в нових умовах, до прагнення навчитися жити разом з іншими в умовах невизначеності, полікультурності, ефективно і морально справлятися зі своїми життєвими проблемами³³.

Отже, упровадження розглянутих загальнонаукових підходів до організації навчального процесу у вищій школі означає виведення змісту та процесу професійної підготовки майбутніх фахівців на особистісно смисло-

³² Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: К.І.С., 2004. – С. 47–52. – (Бібліотека з освітньої політики).

³³ Драч І. І. Формування ключових компетентностей як основа професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи / І.І.Драч // Імідж сучасного педагога. – 2013. – №2 (131). – С. 7-11.

вий рівень, що забезпечується цілісністю процесу професійної підготовки; актуалізацією та включенням суб'єктного досвіду студентів в освітній процес; створенням рефлексивного середовища як простору для вільного і свідомого вибору форм та засобів саморозвитку й самореалізації.

1.3. Особливості підготовки фахівців з педагогіки вищої школи: зарубіжний досвід (Н. О. Приходькіна)

Пріоритетна увага в реформуванні вищої освіти в Україні має надаватися підготовці нової генерації науково-педагогічних кадрів національної еліти, здатної трансформувати в собі нову освітньо-світоглядну парадигму національно-державного творення, гуманістичного вознесення самоцінності особистості вихованця.

Підготовка фахівців з педагогіки вищої школи кардинально відрізняється від системи підготовки інших освітянських кадрів. Основні відмінності визначаються такими обставинами. По-перше, освітня підготовка в умовах реформування відповідно до норм Болонського процесу потребує розробки моделі сучасного фахівця з творчим гуманістичним світоглядом. По-друге, підготовка педагогічних працівників для системи вищої освіти потребує концепції формування гуманітарно-технічної еліти країни, що закладає фундамент до якісних перетворень в освітній системі України. По-третє, підготовка викладачів потребує розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій на основі світового досвіду, нових методологічних та методичних підходів³⁴.

Історично склалося, що в нашій країні на всіх рівнях управлінської ієрархії, у різноманітних сферах життя – економіці, політиці, науці і культурі багато керівників є фахівцями з базовою інженерною освітою. За безумовних переваг означених керівників, таких, як аналітич-

³⁴ Психоаналитические термины и понятия: словарь / ред. Барнесса Э. Мура и Бернарда д. Файна. – М.: Независимая фирма «Класс», 2000. – 171 с.

не мислення, системний підхід, орієнтація на кінцевий результат тощо, треба відмітити, що вони були позбавлені в процесі навчання предметів, що розвивають комунікативні навички, вчать знаходити спільну мову в колективі, моделюють перспективну діяльність тощо. Це призвело до того, що такий спеціаліст мав отримувати подібні знання самостійно, часто безсистемно та не розуміючи до кінця механізму використання отриманих знань. Комунікабельність, уміння висловити власну думку, гуманістичний підхід взагалі не вважалися складовою компетентності, хоча життя та трудова діяльність доводили зворотнє. Тільки з початком реформування освітньої системи відповідно до стандартів Болонського процесу, коли освітня підготовка спеціалістів почала зазнавати кардинальних змін, гуманітарні предмети посили належне місце у системі вищої освіти.

Звичайно, на певному етапі розвитку вітчизняної системи освіти вважалося, що викладачем вищого навчального закладу може бути будь-який аспірант, тобто людина, що займається наукою професійно. Але, як виявилось, професійні наукові здібності не завжди поєднані з професійними педагогічними. Бути успішним науковцем не означає бути успішним викладачем. Це спостереження дало значний поштовх до розробки програм з підготовки викладачів, що базувалися на їхніх професійних знаннях та сучасних педагогічних методиках і технологіях. Здатність тримати аудиторію та працювати з нею – це талант, яким має володіти кожен викладач. Це талант, який можна розвинути. Наукові знання мають бути підкріплені мотивацією підготувати студентів до майбутньої роботи, терпимістю до чужих помилок, умінням поважати думку іншої людини та завжди знаходити компроміс. Викладач – це надучитель. Він окреслює шлях до успіху і підтримує на кожному кроці³⁵.

Підготовка та атестація науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації здійснюється в Україні, насамперед,

³⁵ Психологический словарь. Профессиональное развитие [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://psi.webzone.ru/st/315300.htm>

через аспірантуру і докторантуру, система якої запозичена з радянської пори і є досить розгалуженою. За умови ефективного функціонування вона є, безсумнівно, значущою щодо піднесення наукового творчого потенціалу країни. Водночас повністю забезпечити систему вищої освіти (особливо для вищих навчальних закладів I II рівнів акредитації) висококваліфікованими фахівцями, які б відповідали сучасній професіограмі викладача вищої школи, вона не може. Думка про те, що вчорашній випускник педагогічного навчального закладу за умови отримання ґрунтовної науково-теоретичної і методично-практичної підготовки може успішно впоратися з новими функціями викладача вищої школи, видається непереконливою. Причина цього не лише у дії відомого принципу Л. Дж. Пітера: «В ієрархії кожен індивідуум має тенденцію підніматися до свого рівня некомпетентності»³⁶. Маючи навіть вищу педагогічну освіту (орієнтовану переважно на підготовку шкільного педагога), ефективний (чи потенційно такий) учитель, закінчивши аспірантуру і захистивши дисертацію, зустрічається з принципово іншою педагогічною системою. Сам по собі попередній педагогічний досвід у школі не сприяє його успішній адаптації до умов викладання у ВНЗ, а через консерватизм і недостатню лабільність педагогічного мислення нерідко може бути і гальмом. Це зумовлено, на нашу думку, тим, що будь-який вид діяльності, як відомо, ставить перед суб'єктом певні вимоги. Педагогічна діяльність має також свої структурні, змістові і функціональні особливості, які слід враховувати як під час розробки кваліфікаційних характеристик фахівця, так і під час організації педагогічної освіти.

Однак педагогічна освіта переважно орієнтована на підготовку шкільних учителів, діяльність яких має суттєві відмінності від діяльності викладача вузу. Ситуація ускладнюється ще й тим, що частина викладачів вузу (особливо I II рівнів акредитації) не має навіть базової

³⁶ Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я. М. Бельмаз. – Горлівка : ГДПІМ, 2010. – 304 с.

педагогічної освіти, що суттєво позначається на результатах педагогічної діяльності, попри їхній великий практичний виробничий чи науково-дослідницький досвід.

Науково-педагогічна діяльність викладача вищої школи – це не просто поєднання педагогічної діяльності, до якої його готували у вузі і яку він реалізовував у школі, і наукової діяльності, досвід якої здобуто в процесі роботи над дисертаційним дослідженням. Науково-педагогічна діяльність викладача це принципово відмінна філософія професійної життєдіяльності. «Вища наукова школа, чи університет, є ... неподільна єдність викладання і дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається».

Постає нагальна потреба розробки і реалізації моделі викладача вищої школи, яка має враховувати як національно-культурні традиції функціонування освітньо-виховного простору, так і сучасні прогресивні світові тенденції педагогічного поступу.

Розквіт університетської освіти у XVIII-XIX століттях (Харківський, Київський університети, Києво-Могилянська академія та ін.) сформував образ професора університету: численність наукових знань; наявність власної школи викладання; педагогічна майстерність; вільнодумство; честолобство вченого; толерантність. Г.Сковорода свого часу боровся проти схоластики та обмеженості мислення частини викладачів. Т. Шевченко з любов'ю писав про високе покликання педагогів, що метою свого життя вважали самовіддане служіння народу.

Відповідно до нової філософії освіти викладач вищої школи в сучасних соціокультурних умовах вбачається не просто транслятором науково-культурного і професійного досвіду (з цим успішніше можуть справлятися новітні інформаційні технології), тим більше носієм незаперечної істини, яка має бути засвоєна студентом. Центральний тягар у синкретичній (діалогічній) культурі припадає на індивідуальність та індивідуальну свідомість, визнання права на власну думку і позицію іншого, незалежно від соціально-рольової позиції, якої він до-

тримується. Ще П. Блонський писав: «Ми не збираємося навчити студента «всього», але ми повинні навчити його самостійно, упродовж усього майбутнього життя, коли поряд не буде ні лекторів, ні викладачів, вивчити все, що йому потрібно»³⁷.

Гуманістично-орієнтована суб'єкт-суб'єктна модель навчального процесу у ВНЗ вимагає як відмінної соціально-психологічної системи взаємодії між студентом і викладачем, так і зміщення аспектів у побудові професіограми особистості викладача та розробці критеріїв його педагогічної майстерності. Вже недостатньо лише поєднувати педагогічну спрямованість своєї діяльності з науково-пошуковою активністю, важливо і те, на якому ментально-духовному тлі це відбувається, наскільки викладач здатний проявляти моральний професіоналізм. Гуманістична парадигма передбачає концентрування навчального процесу не на навчальній дисципліні, а на особистості студента, його професійному становленні й особистісному зростанні. Задля цього сам викладач має бути високого рівня самоактуалізованості, особистісної і громадянської зрілості.

У педагогіці вищої школи вважається загальновизначним, що професійні вимоги до педагога повинні складатися з трьох основних комплексів: загальногромадянські риси; властивості, що визначають специфіку педагогічної професії; спеціальні знання, уміння і навички з предмета (спеціальності).

Професійна діяльність викладача вищої школи вимагає наявності певних особистісних якостей, соціально-психологічних рис і педагогічних здібностей. Основні з них такі:

Загальногромадянські риси: широкий світогляд, принциповість і стійкість переконань; громадянська активність і цілеспрямованість; національна самосвідомість, патріотизм і толерантність щодо інших народів і

³⁷ Мороз О. Педагогіка і психологія вищої школи: навч. посіб. / О. Мороз, О. Палка, В. Юрченко / За ред. О. Г. Морозова – К.: НПУ, 2003. – 267 с.

культур; гуманізм і соціальний оптимізм; високий рівень відповідальності і працелюбність.

Морально-психологічні якості: чесність та ясність у взаєминах із людьми; високий рівень загальної і психологічної культури; повага до професіоналізму інших і наукової спадщини; акуратність та охайність; дисциплінованість і вимогливість.

Науково-педагогічні якості: науково-педагогічна творчість; професійна працездатність; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; педагогічне спрямування наукової ерудиції; педагогічна спостережливність; педагогічна уява й інтуїція; володіння педагогічною технікою; активна інтелектуальна діяльність, науковий пошук; гнучкість і швидкість мислення у педагогічних ситуаціях; висока культура мови і мовлення (фонетична чіткість, лексична науковість і точність, експресивність, емоційність і виразність); володіння мімікою, тоном голосу, поставою, рухами і жестами.

Індивідуально-психологічні особливості: високий рівень соціального сприйняття і самопізнання; висока інтелектуально-пізнавальна зацікавленість і допитливість; інтерес до розвитку потенційних можливостей студентів і потреба в педагогічній діяльності з ними; позитивна «Я- концепція», високий рівень домагань; емоційна стійкість, витримка й самовладання; саморегуляція, самостійність і діловитість у вирішенні життєво важливих завдань; твердість характеру.

Професійно-педагогічні здібності: адекватне сприйняття студента і безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання і прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські і комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, організація розвивальної інтеракції.

Останнім часом у багатьох країнах світу порушується питання професійної підготовки викладачів ВНЗ. Аме-

риканські фахівці з вищої освіти підкреслюють, що той виклик, з яким зіткнулася сучасна вища освіта, вимагає від викладачів вищої школи не лише адаптації до змін та активної участі у розвитку нового бачення вищої освіти. У цьому контексті розглядаються різні варіанти вирішення проблеми, одним з яких є професійна підготовка магістрів вищої освіти.

На початку 1990-х років у США та Великій Британії, як і в інших розвинених країнах, постало питання про зміни у парадигмі підготовки викладацьких кадрів для вищої школи, створення нових програм підготовки й акредитації науково-педагогічного персоналу, заснування закладів, які займаються проблемами персоналу для вищої школи. Отже, ретельне вивчення наукових джерел дало можливість розкрити основні тенденції реформування системи підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи у Великій Британії та США, а саме:

- 1) спрямування підготовки викладачів вищої школи до всіх видів діяльності, а не лише до наукової;
- 2) прагнення розвивати спеціальність «викладач вищої школи» як окрему професію;
- 3) уведення схем акредитації для сектора вищої освіти та розроблення стандартів професійного розвитку викладачів вищої школи;
- 4) створення й активізація діяльності установ та організацій, що займаються питанням підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи;
- 5) підвищення статусу викладання у вищій школі до рівня дослідження та винагородження педагогів за викладацьку діяльність;
- 6) розроблення програм та моделей підготовки і професійного розвитку викладачів, які становлять новий підхід до розв'язання проблеми;
- 7) залучення всіх членів професорсько-викладацького колективу до неперервного професійного розвитку в контексті концепції навчання впродовж усього життя;
- 8) визнання якості викладання одним із головних завдань вищого навчального закладу;

9) перехід до нової парадигми підготовки докторів наук до роботи як викладачів вищого навчального закладу.

Викладач вищої школи у США поєднує в собі вченого-фахівця певної професійної галузі й педагога. Перше, як правило, має високий потенціал, що пояснюється спеціальною підготовкою в межах аспірантури. Що стосується другої тези, то це є досить невизначеним, тому що в більшості випадків здобувається переважно внаслідок життєвого й педагогічного досвіду.

Вивчення й аналіз системи підготовки педагогічних кадрів у США дають змогу отримати уявлення про її переваги й недоліки, а також використовувати її досвід з метою вдосконалення підготовки викладачів в Україні. Процес офіційного оформлення професії викладача вищої школи завершився в США в другій половині XIX століття. З другої половини XIX століття викладач у США затверджувався у ВНЗ для читання курсів з певного предмета, тоді як у XVII XVIII століттях він проводив усі заняття з певною групою студентів упродовж усього курсу навчання за програмою бакалаврату. З педагогічною спеціалізацією почали пов'язувати й необхідність одержання викладачами ВНЗ певної формальної підготовки в межах аспірантських шкіл для роботи у ВНЗ з певної спеціальності. Практично до кінця XIX століття навчання в аспірантурі було можливим тільки в європейських університетах. Лише у 1990-х роках у зв'язку з появою національних аспірантських шкіл одержання професійної освіти вищої кваліфікації стало можливим і в США (Університет Дж. Гопкінса, Гарвардський і Чиказький університети, Університет Кларка тощо).

Великі витрати часу, засобів і зусиль змушували аспірантів розглядати вибір академічної кар'єри як ретельно продуманий, усвідомлений і пов'язаний з довготривалою трудовою діяльністю.

Спеціалізація й пов'язана з нею поглиблена підготовка викладачів ВНЗ з предмета породила думку про університетських професорів як про професіоналів ви-

сокого класу й експертів у своїй галузі. Цей високий статус, зі свого боку, дав змогу американському академічному співтовариству сформуванати основні принципи своєї діяльності. Найбільшу цінність серед них завжди представляли автономія, академічна свобода й колегіальність. Принцип академічної свободи й сьогодні покладено в основу діяльності професорсько-викладацького складу вищої школи США: кожний викладач ВНЗ має право самостійно вирішувати, на яких проблемах робити акцент і якою методикою користуватися. Велику роботу щодо захисту академічної свободи викладачів проводить Американська асоціація університетських професорів. Вона регулярно заносить до «чорних» списків ті навчальні заклади, які порушують права і свободи викладацького корпусу. Потрапити до цього списку, що широко публікується у засобах масової інформації, для того чи іншого ВНЗ є справою доволі неприємною. Усе більшого значення набуває й принцип колегіальності. Носієм сучасної наукової діяльності є не індивід, а дослідницька група. Доступ у групу не надається всім бажаючим автоматично, необхідно пройти довгі етапи інтенсивної підготовки. Усе це пов'язане з тим, що наукова діяльність у цей час є високоспеціалізованою.

Аналіз посадової структури, обов'язків і статусу викладачів ВНЗ США показує, що майже у всіх чотирирічних вузах країни в номенклатурі посад професорсько-викладацького складу є чотири основні категорії: викладач (Instructor), старший викладач (assistant professor), доцент (associate professor) і професор (full professor). Крім названих посад, в американських вузах є також посада лектора (lecturer), який зазвичай є сумісником та асистентом викладача (Teaching Assistant) посада, яку обіймає, як правило, аспірант. Отже, така система надає можливість для помітного просування по службі, створює позитивну мотивацію для підвищення своєї професійної майстерності.

Дослідник проблем вищої школи США В. Параїл наводить цифри, що відображають розподіл професор-

сько-викладацького складу за посадами: професорів (Full Professors) – 27%, доцентів (associate professor) – 24%, старших викладачів (Assistant Professors) 24%, викладачів (Instructors) – 17%, інших посад – 8%. Графік кар'єри для викладачів ВНЗ США виглядає так: у 27–30 років вони, як правило, стають викладачами, у 34–35 років – старшими викладачами, у 38 років доцентами, після 40 років вони обіймають професорські посади³⁸.

У США існує трирівнева система освіти. Першим є рівень підготовки бакалаврів, який триває зазвичай чотири роки (крім медицини, права і деяких інших спеціальностей). Поширений поділ цього часу на дві частини, коли спочатку викладаються загальні дисципліни, з яких менше половини стосується майбутньої спеціалізації, а потім таких предметів уже більше половини. Дипломи (Bachelor's Degree) цього рівня за змістом є переважно академічними кваліфікаціями, представленими дипломами бакалавра мистецтв або наук.

Програма другого рівня після спеціалізації у певній галузі за 1–2 роки завершується присвоєнням диплома магістра (Master Degree). Вимоги для його отримання досить різноманітні: написання тез (наукової роботи), складання іспиту з іноземної мови, засвідчення вміння використовувати комп'ютери та бази даних, заключні екзамени.

Третім рівнем є аспірантура і підготовка докторської дисертації, що вимагає наукових студій упродовж 3–5 років після отримання диплома магістра. Поточні вимоги залежать від царини студій: наукова робота і захист написаної на її матеріалі дисертації, загальні чи фахові екзамени тощо. Останні складаються переважно упродовж перших двох років докторських студій. Зазвичай після завершення третього рівня вищої освіти присвоюється звання доктора філософії (PhD), що є вищим академічним званням у США.

³⁸ Параил В. А. Профессорско-преподавательский состав высшей школы США / В. А. Параил // Экономика, политика, идеология. № 1. С.68–72.

Для отримання посади викладача необхідно мати щонайменше ступінь магістра (M.D.), посади старшого викладача й більш високих – ступінь доктора (Ph.D). Посади доцента й професора довічні. Старший викладач призначається на посаду на певний строк (близько 5–7 років), у процесі якого його робота двічі оцінюється спеціальною комісією департаменту, до складу якої входять доценти і професори. Якщо на підставі останньої оцінки неможливо підвищити старшого викладача (assistant professor) у ранзі до доцента (associate professor), то його можуть залишити на цій посаді, як виняток, тільки на три роки, після чого він або підвищується за посадою або ж звільняється. Навчально-педагогічна й науково-дослідна діяльність викладача оцінюється компетентними комісіями, причому за критерій оцінки діяльності викладачів усіх рангів береться не педагогічна робота, а рівень здійснюваних ними науково-дослідних робіт³⁹.

Ухвалення рішення про призначення викладачів на постійну посаду (тенюре tenure) залежить від типу ВНЗ, але, як правило, для більшості з них основне значення має прояв здатностей до проведення наукових досліджень. Чинна в США система тенюре, будучи центральною ланкою кадрової політики університетів і коледжів, упродовж тривалого часу була предметом особливої національної гордості американців. Створення цієї системи своєрідна данина вимогам університетських викладачів про надання академічної свободи та автономії. Під тенюре розумілися не тільки процедурні заходи, проведені в процесі висування й затвердження найгідніших претендентів, а й зведення до принципу гарантії їхньої професійної недоторканності.

Сьогодні у 42 штатах США під час схвалення різних адміністративних рішень щодо кандидатів у викладачі використовуються результати ліцензійного тестування. Це є обов'язковим для зарахування на програму перепідготовки викладачів, для підтвердження успішного

³⁹ Катунская С. Ф. Подготовка и использование педагогических кадров за рубежом / С. Ф. Катунская // Обзор информации НИИВО. – М., 1991. – Вып. 2. – 40 с.

завершення навчання, а також отримання ліцензії на професійну (викладацьку) діяльність. Ліцензійне тестування охоплює три вимоги: освітню, практичну, діагностичну. Воно визначає якісні показники викладача: його знання, навички, здібності і схильності. Кожен штат визначає свої тести і встановлює власні прохідні бали. Тепер використовують кілька сотень ліцензійних тестів для викладачів-початківців. Цими тестами вимірюється практично все – від основних навичок з читання, письма і математики до знання конкретного предмета, а також загальних знань чи знань з дидактики. Формати тестових завдань можуть бути різними – від багатовибіркових (multiple-choice) до тестових завдань зі сконструйованою відповіддю (constructe-response). Таке тестування позитивно впливає на кандидатів у викладачі вищого навчального закладу⁴⁰.

Дані з розподілу тенюре між різними рангами показують, що цей контракт мають 96,9% професорів, 84,9% - доцентів і лише 17,1% викладачів (209, 45). Із середини 1970-х років через скорочення числа студентів ВНЗ США були змушені скоротити чисельність викладачів, що працюють із повним навчальним навантаженням, особливо професорів з «довічним» статусом. Водночас зросла кількість викладачів з неповним навантаженням. При цьому необхідно відзначити, що серед викладачів, що працюють із повним навчальним навантаженням, 53% мають контракт на безстрокове виконання обов'язків, і тільки 3% викладачів з неповним навантаженням отримали тенюре.

На початку 1990-х років ВНЗ виявилися надзвичайно перенасиченими посадами «дорогого» професорсько-викладацького складу. Тому в більшості ВНЗ досягти призначення на постійну посаду й подальшого просування стало дуже важко.

⁴⁰ Булах І. Є. Особливості діагностування професійної компетентності викладачів [електронний варіант] / І. Є. Булах, М. Р. Мруга, І. В. Філончук. – Режим доступу до : <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em5/content/08bigcpt.htm>

Навантаження на викладачів, як педагогічне, так і пов'язане з науково-дослідницькою роботою, відрізняється, залежно від типу й розміру ВНЗ. Так, у США найбільше число курсів читають викладачі коледжів вільних мистецтв, підготовка в яких відрізняється багатопрофільністю й широтою охоплення навчальних дисциплін (до 6 курсів на одного викладача). Велике навчальне навантаження у викладачів великих університетів (2-3 курси на одного викладача).

Багато фахівців вважають, що надмірна кількість обов'язків у викладачів ВНЗ відбивається на якості їхньої роботи. В американських університетах викладач може виконувати такі функції: проводити заняття в декількох навчальних групах, консультувати студентів з академічних та особистих питань, керувати роботою студентів та аспірантів, рецензувати наукові статті, консультувати урядові проекти штатів, займатися науковими дослідженнями зі спеціальності, працювати в законодавчих органах штатів тощо.

Говорячи про зайнятість викладачів ВНЗ США, необхідно відзначити факт їхньої масової участі в роботі за сумісництвом: як наукові консультанти у промислових лабораторіях, дослідних центрах і фірмах, які радники при урядових організаціях. Якщо на першому етапі ряд університетів не тільки приймав, а й зобов'язував викладачів до такої роботи, то пізніше підвищений матеріальний інтерес учених до вигідних контрактів федерального уряду й приватних фірм призвів до того, що робота за сумісництвом стала перешкодою на шляху виконання викладачами своїх педагогічних функцій.

Крім навчання й наукових досліджень, у викладачів є функція «обслуговування суспільства». Це «обслуговування» передбачає, крім навчання, організацію допоміжних служб, що здійснюють проекти з прикладних наукових досліджень, створення «юридичних клінік», «клінік профілактики хвороб і лікування», проведення консультаційної діяльності тощо.

Американські вчені по-різному визначають професійно компетентного викладача: «ефективний», «чудовий», «компетентний», «кращий», «видатний».

Згідно з аналізом професійних стандартів, гарний викладач добре спілкується з аудиторією, володіє чіткістю та якістю мовлення, стилем викладання, умінням стимулювати пізнавальні здібності студентів. Кваліфікований викладач повинен мати такі знання та уміння:

- 1) глибоке знання предмета викладання;
- 2) уміння ясно і доступно викладати його зміст;
- 3) застосування у навчальному процесі сучасних технічних засобів навчання;
- 4) уміння поєднувати теоретичні викладки з конкретними прикладами з практики, ставити питання, що створюють передумову для розуміння студентами навчальної теми з альтернативних позицій;
- 5) володіння навичками уважного слухання;
- 6) почуття гумору і вміння з його допомогою налагоджувати контакт з аудиторією;
- 7) ентузіазм щодо своєї справи, уміння передавати власне захоплення навчально-дослідницькою діяльністю студентам;
- 8) творчий склад інтелекту;
- 9) постійне навчання;
- 10) уміння вчасно підтримати студента і позитивно оцінювати процес та результати його діяльності;
- 11) звичка радіти з більш досвідченими викладачами;
- 12) уміння бути терплячим і завжди пам'ятати, що немає двох однакових студентів, через це необхідно знати індивідуальні особливості кожного з них і пояснювати навчальний матеріал за потреби кілька разів;
- 13) активна позиція члена профспілкової організації, де можна обмінятися досвідом з колегами і дізнатися про нові відкриття та тенденції розвитку своєї галузі знань⁴¹.

⁴¹ Massy W. Honoring the Trust: Quality and Cost Containment in Higher Education / W. Massy. – Penn State University, 2003. – 27 p.

У педагогічній літературі США, присвяченій проблемі професіоналізму викладача ВНЗ, дослідники по-різному розглядають провідні ознаки викладача-майстра. Так, К. Фельдман виділяє три групи основних ознак високопрофесійного викладача. Перша група містить характеристики, пов'язані з організаційними й комунікативними вміннями:

- ентузіазм у роботі;
- ясне, доступне пояснення матеріалу;
- глибоке знання предмета;
- здатність стимулювати інтерес студентів.

Друга група ознак пов'язана з міжособистісними стосунками викладача зі студентами, роллю викладача в стимулюванні пізнавальної активності студентів:

- повага до студентів;
- залучення студентів до дискусії;
- часті позааудиторні контакти зі студентами.

Остання група ознак ілюструє конструктивні й проєктивні вміння викладача:

- розробка й підготовка курсів;
- ясність поставлених перед студентами завдань;
- об'єктивність в оцінці студентів.

Рейтингова оцінка особистих і професійних якостей викладача, отримана внаслідок аналізу даних студентських і викладацьких анкет «Ідеальний викладач», дала змогу К. Фельдману дійти висновку про те, що найбільш значимими ознаками ефективного викладача є глибокі знання з предмета, уміння викладати матеріал ясно й доступно, стимулювати інтерес студентів до навчального матеріалу, з ентузіазмом ставитися до своєї роботи. Ці вміння підкріплюються зацікавленістю в успіхах як окремого студента, так і всієї групи й умінням викливати симпатію до себе манерою поведінки й відкритістю⁴².

Ентузіазм, як ознака професіоналізму викладача, розглядається багатьма американськими дослідниками й асоціюється з високою педагогічною кваліфікацією.

⁴² Feldman K. Grades and College Students' Evaluations of their Courses and Teachers / K. Feldman // Research in Higher Education, 1976, 4–69; – 111 p.

Опис «ефективного викладача» виявиться неповним без ретельного аналізу його особистісних характеристик у руслі гуманістичної педагогіки, яка одержала в США велике визнання.

Гуманістичною спрямованістю привертають увагу дослідження провідного англійського вченого, педагога й психолога Р. Бернса. Автором глибоко досліджено проблему професійної діяльності педагога, формування його особистості, динаміку вимог суспільства. Р. Бернс переконаний, що людина, якій суспільство довірило виховання молодого покоління, повинна мати високу педагогічну культуру, бути професіоналом, гуманістом⁴³.

Підсумовуючи персонологічні риси такого педагога, виділяємо, передусім, таке: 1) прагнення до максимальної гнучкості; 2) здатність до емпатії, тобто розуміння почуттів інших, готовність співчутливо відгукнутися на їхні безпосередні потреби; 3) уміння додати особистісну складову викладанню; 4) установка на створення позитивних стимулів для самосприйняття студентів; 5) володіння стилем неформального, теплого спілкування зі студентами, перевага усних контактів зі студентами над письмовими; 6) емоційна врівноваженість, упевненість у собі, життєрадісність.

Також викладачі вищої школи у США одержують професійну підготовку на післядипломному рівні в межах аспірантських шкіл. Обов'язковою вимогою для вступу на академічну професію викладача ВНЗ є ступінь доктора філософії (PhD) або ступінь магістра (MD) для роботи в менш престижних навчальних закладах країни.

Вважаємо за необхідне звернути увагу на таке. Традиційно ступінь доктора філософії передбачає глибоке вивчення певної вузькоспеціалізованої галузі знання, і, зрештою, зміст підготовки фахівців такої високої наукової кваліфікації, як правило, має мало спільного зі змістом тієї діяльності, якою вони займаються у ВНЗ, – викладанням. Багато представників американського

⁴³ Бернс Р. Развитие «Я – концепции» и воспитание / Р. Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 420 с.

академічного співтовариства дотепер поділяють думку про те, що єдина підготовка, необхідна викладачеві вищої школи, це предметна, все інше визначається певними природженими якостями педагога і його бажанням передати студентам свої знання.

Парадоксальність цього явища відзначається багатьма дослідниками проблем американської вищої школи. Вони не поділяють поширену в американському суспільстві думку про зумовленість педагогічної майстерності природженими здібностями й задатками. Відомий американський педагог П. Селдін справедливо зауважує, що це неправильно, тому що ніхто не говорить про природжених хірургів або інженерів⁴⁴. Підготовка й становлення педагога-майстра вимагає від суспільства й особисто від викладача величезних витрат часу й зусиль для набуття певних професійно-педагогічних умінь і навичок, що надають йому можливість ефективно організувати цілісний педагогічний процес у ВНЗ.

З іншого боку, дослідження американських учених Л. Льюїс і Ф. Альтбаха показали, що велика частка професорсько-викладацького складу американських ВНЗ, що мають дослідницький ступінь доктора філософії, не проводять певної наукової роботи. Більшість же залучених до дослідницьких розробок, досить рідко публікують результати своєї роботи.

Ретельний аналіз діяльності викладачів вищої школи США, що мають ступінь доктора філософії, проведений у 1989 році Фондом Карнегі з удосконалення викладання у вищій школі, показав, що 28% опитаних ніколи не мали наукових публікацій, ще 26% нічого не друкували в останні п'ять років, 57% викладачів ніколи не публікували монографії або книги. Більш як 50% опитаних зізналися в тому, що викладання є для них провідною діяльністю у ВНЗ, ще 27% схиляються до викладання, і тільки 6% заявили про перевагу наукової роботи у діяльності ВНЗ. Більше того, маючи велике навчальне на-

⁴⁴ Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я. М. Бельмаз. – Горлівка : ГДПІМ, 2010. – 304 с.

вантаження, більшість викладачів ВНЗ не мають можливості виконувати серйозні наукові дослідження, 2/3 учасників опитування ведуть заняття тільки на дипломному ступені (undergraduate school) і не претендують на роботу зі студентами постградуального рівня (graduate school), де передбачається керівництво науково-дослідною роботою аспірантів. Половина опитаних докторів філософії згодні з обсягом своїх навчальних доручень, і 6 з 10 вважають, що саме ефективність викладання повинна бути найбільш важливим критерієм кар'єрного зростання.

Проаналізувавши результати опитування, проведеного Фондом Карнегі, ми дійшли висновку про те, що більша частина представників американської академічної професії представлена викладачами, а не вченими-дослідниками. Парадоксальність цієї ситуації полягає ще в тому, що на думку М. Вайза, «професія викладання у ВНЗ є в США практично єдиною професією типу «людина – людина», що не вимагає ні попереднього випробування професійної компетентності майбутнього фахівця, ні практичного досвіду використання «основних засобів» педагогічної праці»⁴⁵.

Багато фахівців відзначають серйозні недоліки у сфері підготовки викладачів ВНЗ у Сполучених Штатах Америки. Зокрема, незначна кількість молоді, яка долучається до професії викладача, гостра нестача викладачів природничих і точних наук, старіння професорсько-викладацького складу, недостатня увага до навчання талановитої молоді тощо. Крім того, Сполучені Штати Америки відчувають потребу у висококваліфікованих кадрах для роботи в науково-дослідних організаціях і промисловості. Тому є прагнення звільнитися від «тиску» так званих постійних посад (tenure), а також оновити й омолодити викладацький склад.

Зміни, що відбуваються у вищій школі США у зв'язку з реалізацією концепції безперервної освіти, не мог-

⁴⁵ В'ятко М. М. Основи теорії і практики вищої освіти / М. М. В'ятко. – Запоріжжя : Просвіта, 2006. – 173 с.

ли не торкнутися системи підготовки викладачів американської вищої школи. Поряд із традиційними формами професійної підготовки, усе більшого поширення набувають нові, нетрадиційні форми перепідготовки й підвищення кваліфікації викладачів ВНЗ.

Вивчення й аналіз широкого кола документів з питань підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи США дає змогу структурно представити цю систему в певний спосіб (див. рис. 1.3).

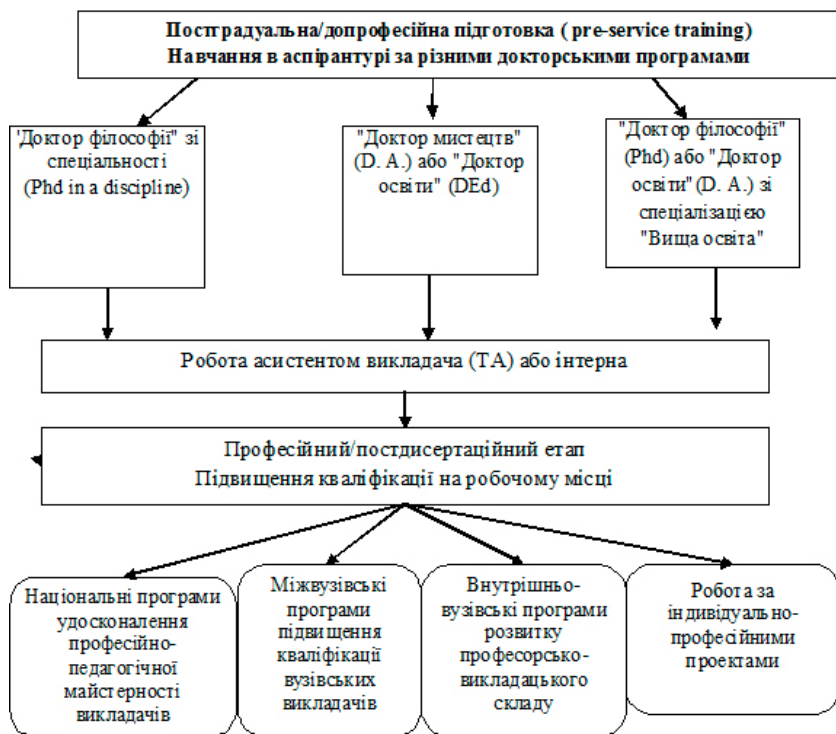


Рис. 1.3. Структура підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи США

На першому етапі передбачається допрофесійна/постградуальна підготовка фахівців у межах аспірантської школи, коли докторант проходить навчання по одній із

представлених у схемі докторських або магістерських програм.

Робота асистентом викладача слугує сполучною ланкою між допрофесійним (pre-service training) і професійним (inservice training) етапами. При цьому етап удосконалювання професійно-педагогічної майстерності в різних програмах підвищення кваліфікації може бути розтягнутим у часі на весь період професійної діяльності викладача.

Нині існує перелік більш як 250 професійних ступенів, і щороку в США присуджується більш як 600 тисяч магістерських і 202 докторських ступенів. Однак і це виявляється недостатнім, оскільки потреба у фахівцях, що мають вищі академічні (магістерські) і вчені (докторські) ступені постійно зростає. Тому перед університетами (і перед коледжами вільних мистецтв, які змістили акцент убік післядипломних програм) постає завдання, як зберегти розумний баланс між дипломною і післядипломною освітою, яке місце відвести реформі дипломних і післядипломних програм.

Понад 90 американських університетів проводять підготовку зі спеціальності «Вища освіта». Основна мета підготовки як магістра, так і доктора філософії зі спеціальності «Вища освіта» – забезпечити вищу школу країни науково-педагогічними кадрами, висококваліфікованими фахівцями у сфері управління, формування й реалізації національної й регіональної політики в галузі вищої освіти, роботи зі студентською аудиторією й з кожним студентом окремо, проведення наукових досліджень з різних аспектів вищої освіти, зокрема, порівняльної педагогіки.

Магістри й доктори вищої освіти готуються по широкому спектру дисциплін (а отже, для роботи у різних за професійними напрямками ВНЗ). Причому ВНЗ пропонують різноманітні магістерські і докторські програми у сфері вищої освіти.

П. Дрессель у своїй фундаментальній праці «Вища освіта як галузь дослідження» визнає, що «найчастіше

відмінності між цими докторськими програмами не зовсім ясні. У деяких вузах постградуальні програми для одержання ступеня доктора філософії обмежені тільки курсами психолого-педагогічного циклу, в інших вузах аналогічні програми орієнтовані на підготовку не тільки викладачів для професійно-технічних навчальних закладів, а й адміністративних працівників для вищої школи»⁴⁶.

Проаналізувавши зміст більш як 40 докторських програм зі спеціальності «Вища освіта», П. Дрессель дійшов висновку, «що в більшості випадків єдиним критерієм для одержання ступеня доктора філософії або доктора освіти є орієнтація в першому випадку – на дослідження питань вищої освіти, у другому – на практичну підготовку висококваліфікованих фахівців для роботи в цій сфері».

Докторські програми передбачають вивчення курсів з педагогіки вищої школи, ознайомлення з методами наукових досліджень, зокрема, з кількісними (статистичними) методами збору й обробки інформації.

Перелік дисциплін зі спеціальності «Вища освіта» містить такі курси:

- проблеми й тенденції розвитку вищої освіти США;
- історія й філософія вищої освіти (історія еволюції вищої школи США, функціонування різних типів навчальних закладів у системі вищої освіти);
- студенти коледжів та університетів (організація індивідуальної роботи зі студентами, психологія навчання дорослих, міжособистісні стосунки);
- розробка навчальних планів і програм (типи навчальних планів і програм ВНЗ, реформа в змісті навчання, фактори, що виявляють вплив на еволюцію змісту навчання);
- організація й керування системою вищої освіти (зміни у вищій освіті, державний і регіональний контроль,

⁴⁶ В'ятко М.М. Основи теорії і практики вищої освіти / М. М. В'ятко - Запоріжжя: Просвіта, 2006. 173с.

національна система вищої освіти, фінансування вищої освіти);

- правові аспекти вищої освіти (правовий статус вищої школи США, права й обов'язки викладачів і студентів);

- особливості викладання у ВНЗ (методика викладання, педагогічні технології, контроль та оцінка знань студентів);

- основи науково-дослідної роботи у сфері вищої освіти.

Проаналізувавши науково-навчальні програми докторської підготовки зі спеціальності «Вища освіта», П. Дрессель відзначає відсутність уніфікованості:

- різні ВНЗ пропонують різну кількість курсів обов'язкового й додаткового циклів;

- зміст програм по тих самих курсах може помітно варіюватися;

- від докторантів вимагають проходження практики з різною кількістю обов'язкових годин і залікових одиниць (credits) від чотирьох місяців до року й від п'яти до п'ятнадцяти залікових одиниць;

- немає однакових вимог щодо вивчення іноземної мови: деякі вузи замість іноземної мови пропонують альтернативні курси статистики, інформатику, основи наукових досліджень тощо;

- відсутні однакові вимоги щодо захисту дисертації: кількість залікових одиниць, що приділяється на підготовку дисертації, варіюється від 10 до 40.

Крім того, від докторантів вимагається постійне проживання в кампусі університету впродовж різного періоду часу (переважно протягом року).

Залежно від попереднього досвіду роботи, особи, що одержали ступінь магістра або доктора в галузі вищої освіти, можуть не тільки працювати викладачами у професійно-технічних навчальних закладах, а й обіймати різні адміністративні посади у ВНЗ. При цьому необхідно відзначити, що випускники, які засвоїли програму магістра зі спеціальності «Вища освіта» в ієрархічній

градації системи вищої освіти є, за традицією, її середньою ланкою, у той час як випускники, які одержали ступінь доктора освіти, посідають її ключові позиції.

Водночас відзначаючи надзвичайну гнучкість і варіативність програм для одержання ступеня доктора освіти зі спеціальності «Вища освіта» і її практичну спрямованість на підготовку викладачів ВНЗ та адміністративних працівників вищої школи, П. Дрессель визнає, «що предметна, теоретична й дослідницька підготовка здобувачів ступеня доктора філософії з різних дисциплін (фізики, хімії, історії тощо) набагато перевершує аналогічну підготовку, передбачувану в програмах зі спеціалізації «Вища освіта». Саме тому викладачам зі ступенем доктора філософії за фахом надається перевага при прийнятті на роботу до престижних дослідницьких університетів.

Водночас, як показує аналіз американської педагогічної літератури, викладачі менших ВНЗ зі ступенем доктора освіти (Ded), доктори гуманітарних наук або мистецтв (DA) є членами різних предметних департаментів (departments), при цьому вони проводять заняття з різних дисциплін.

Як показує аналіз літератури, присвяченої різним аспектам діяльності асистентів викладачів і проблемам удосконалення їхньої професійно-педагогічної майстерності, успішне залучення аспірантів до викладацької діяльності ще на етапі постградуальної підготовки (під час навчання в аспірантурі), безумовно, є позитивним досвідом. Усе більше поширення одержують розширені програми підвищення кваліфікації викладачів-початківців, в основу концепції яких покладено такі принципи:

- програма аспірантської підготовки повинна містити можливості щодо самостійного викладання й поступового розширення викладацьких обов'язків, розвитку вмінь і навичок ведення наукових досліджень, а також роботу в комітетах і комісіях коледжів та університетів;
- викладацька, дослідницька й суспільна робота мають плануватися поступально й відповідати різним етапам підготовки аспірантів;

- аспірантські програми мають містити цілісну систему поетапного формування професійних умінь і навичок;

- аспіранти мають одержати повне уявлення про академічну професію й набути досвіду викладання в різних навчальних закладах;

- досвід викладання, набутий під час аспірантської практики, повинен підготувати майбутнього викладача до роботи з різним контингентом студентів як в аудиторії, так і поза нею, ознайомити його з різними педтехнологіями й варіантами їх використання, дати уявлення про активні методи навчання й інновації у методиці викладання.

Програми магістерського рівня було створено з огляду на перспективу неперервного професійного розвитку (Continuing Professional Development) викладачів. Вони сприяють післядипломній освіті викладачів з метою підвищення професіоналізму у викладанні та науково-дослідницькій роботі.

Курси мають безпосередній стосунок до викладання і навчання у закладах вищої освіти. В анотаціях до таких курсів зазначається їх цінність як для викладачів, так і для студентів. Як відомо, викладання у сфері вищої освіти – це комплексна наукова і професійна діяльність. Тому, щоб бути експертом у цій справі, досягати результативності в навчанні студентів, викладачам необхідно мати змогу використовувати різні методи та форми навчання, зокрема і новітні технології, розвивати незалежний, творчий підхід до викладання, знаходити зв'язки між педагогічною теорією, науковими дослідженнями та власним педагогічним досвідом, проводити власні дослідження та втілювати їх у практику.

Дослідження американських і британських програм магістерського рівня дало змогу встановити, що вони різняться за змістом та структурою, але їх аналіз дає підстави виділити загальні риси: 1) програми складаються з обов'язкових та факультативних дисциплін; 2) основна тематика, яку охоплюють навчальні програми, стосується

ся таких питань: роль викладача вищої школи; основи процесу навчання студентів, оцінювання знань, умінь та навичок студентів; техніки, методи і форми викладання у вищій школі; філософія викладання; 3) майже всі програми містять курси, присвячені проблемі запобігання плагіату в науковій діяльності; 4) одним із головних методів оцінювання роботи магістрантів є портфоліо; 5) велика увага приділяється рефлексії або самоаналізу; 6) у процесі навчання використовується низка підходів та методів навчання, з яких основними є особистісно зорієнтоване навчання, інтерактивні технології, метод проєктів, проблемний метод; 7) обов'язковим є захист магістрантом науково-дослідницької роботи.

Навчання за докторськими програмами в США і Великій Британії може реалізовуватися на різних рівнях і в різних формах: факультетський рівень (лекції, форуми, дискусії, курси, семінари, підтримка докторантів, практика викладання, керівництво науковою діяльністю студентів), університетський та партнерський рівні (семінари, сертифіковані програми, складання портфоліо, тренінги для наставників).

Деякі університети Великої Британії присуджують науковий ступінь доктора освіти (Doctor of Education). Така альтернатива виникла через те, що підготовка доктора філософії не завжди охоплює всі ті проблеми, з якими зустрінеться майбутній викладач у своїй роботі в університеті чи коледжі. Водночас американські фахівці вважають зайвим виокремлювати цей ступінь, аргументуючи це тим, що в реальності підготовка докторів філософії та докторів освіти мало чим відрізняється. Але, незалежно від того, чи виокремлюється ступінь доктора освіти, чи залишається загальноприйнятий ступінь доктора філософії, педагогічна спільнота і Великої Британії, і США вбачає необхідність у новій парадигмі підготовки докторів наук до діяльності у вищій школі.

Аналіз магістерських і докторських програм підготовки до викладацької діяльності свідчить про те, що магістерські програми завжди мали професійно-прак-

тичну спрямованість, а традиційний підхід у підготовці докторів наук характеризувався посиленою увагою до наукової діяльності. На сучасному етапі США і Велика Британія переходять до нової парадигми підготовки докторів наук до педагогічної діяльності, спрямованої, насамперед, на підготовку їх до освіти впродовж життя.

Портфоліо викладача вищої школи – це один із провідних методів професійного розвитку в американській і британській педагогічній практиці для документації професійних досягнень. Портфоліо дає змогу викладачеві визначити для себе шлях професійного розвитку. Проаналізувавши роботи, присвячені питанню викладацького портфоліо, ми можемо констатувати, що раніше багато вищих навчальних закладів у США та Великій Британії використовували портфоліо для підвищення статусу викладацької діяльності, а нині потенціал портфоліо здебільшого полягає у професійному розвитку професорсько-викладацького складу, причому обов'язковою складовою портфоліо мають бути рефлексивні судження з проблем зі сфери наукових інтересів викладача.

У контексті професійного розвитку викладачів вищої школи в США та Великій Британії популярним є дисциплінарний підхід, який полягає в підтримці викладачів вищих навчальних закладів, що ґрунтується на певній навчальній дисципліні та особливостях її викладання.

В умовах сучасного суспільства американські та британські фахівці у галузі вищої освіти акцентують увагу на важливості використання інноваційного шляху професійного розвитку – on-line навчання, яке реалізується за допомогою on-line програм, курсів, семінарів, інтернет-форумів, конференцій, електронних бібліотек, спеціалізованих сайтів.

У Великій Британії Асоціацією професійного та освітнього розвитку введено першу схему акредитації для вищої освіти; до цього часу не було ніяких національних критеріїв з акредитації персоналу, який викладає у цьому секторі. У 1997 році у доповіді Рона Діарінга було до-

ведено, що існує необхідність, щоб викладання у секторі вищої освіти стало окремою професією. У рекомендації 13 Національного комітету у сфері вищої освіти наголошено: «Ми рекомендуємо всім вищим навчальним закладам розробити програми підготовки викладачів вищої школи (якщо ВНЗ не мають таких); і всім закладам прагнути до національної акредитації таких програм Інститутом навчання і викладання у вищій школі (Institute for Learning and Teaching in Higher Education – ILTHE)»⁴⁷. Створення ILTHE було також запропоновано у Рекомендації 14: «Наша рекомендація полягає в тому, щоб уповноважені органи після узгодження з органами фінансування негайно заснували професійний інститут з навчання та викладання в секторі вищої освіти. Функції цього інституту будуть полягати в акредитуванні програм підготовки викладачів сектора вищої освіти, а також у призначенні досліджень і розвитку ідей у практиці навчання і викладання й стимулюванні інновацій». У Великій Британії було засновано новий унікальний державний орган – ILTHE, основними завданнями якого є такі: підвищення статусу викладання у вищій школі; удосконалення досвіду викладачів; підтримка інновацій у вищій освіті.

Проте ILTHE – не єдиний орган у Великобританії, який займається питаннями підвищення якості підготовки викладачів ВНЗ. Залученими до навчального і професійного розвитку у сфері вищої освіти є такі організації, як Агентство з розвитку персоналу в секторі вищої освіти (Higher Education Staff Development Agency – HESDA), Агентство з розвитку працівників університетів і коледжів (Universities and Colleges Staff Development Agency – UCoSDA), Мережа підтримки навчання та викладання (Learning and Teaching Support Network – LTSN), Національна асоціація викладачів сфери подальшої і вищої освіти (National Association for Teachers in Further and

⁴⁷ Dearing R., Evans N. The institute for learning and teaching in higher education: institutions, academics, and the assessment of prior experiential learning. – London : Routledge Falmer, 2001. – 152 p.

Higher Education – NATFHE), Асоціація викладачів університетів (Association of University Teachers – AUT), Фонд розвитку викладання та навчання (Fund for the Development of Teaching and Learning – FDTL).

Отже, нами було проаналізовано особливості підготовки викладачів вищих навчальних закладів у США та Великій Британії, які є флагманами в університетській освіті, посадову структуру, обов'язки і статус викладачів ВНЗ, виділено основні категорії посад, наведено основні персонілогічні риси педагога, вказано особливості розподілу педагогічного навантаження, знання й уміння, якими повинен володіти викладач тощо.

Література до першого розділу

1. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998.
2. Андреев А. А. Педагогика высшей школы: новый курс / А. А. Андреев. – М.: Московский международный институт эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.
3. Бельмаз Я. М. Професійна підготовка викладачів вищої школи у Великій Британії та США : монографія / Я. М. Бельмаз. – Горлівка : ГДПІМ, 2010. – 304 с.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.47-52.
5. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексеєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.]; заг. ред. акад. В. Г. Кременя; НАПН України. – К.: Інформ. системи, 2010. – 342 с.
6. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64с.

7. В'ятко М. М. Основи теорії і практики вищої освіти / М. М. В'ятко. Запоріжжя: Просвіта, 2006. – 173с.
8. Ващенко Л. Методологічні засади розробки стандартів для формування посадово-функціональної (професійної) компетентності керівних кадрів освіти / Л. Ващенко, В. Маслов // Післядипломна освіта в Україні. – 2011. – № 1 (18). – С.17.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. – К. : Ірпінь : Перун, 2004. – 1440 с.
10. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. – М.: Логос, 2010. – 336 с.
11. Веселовський О. Система вищої освіти в Україні: тенденції та перспективи розвитку [електронний ресурс] / О. Веселовський. — Режим доступу : <http://conf-cv.at.ua/forum/130-1400-1>
12. Волинка Г. І. Вступ до педагогіки: основи педагогічної теорії / Г. І. Волинка. К. : Вища школа, 2006. – 424 с.
13. Волянюк Н. Ю. Профессиональное развитие субъекта деятельности [электронный ресурс] / Н. Ю. Волянюк. – Режим доступа : <http://lib.sportedu.ru/books/xxpi/2003#21p37-47.htm>
14. Гончаренко С. У. Педагогічні закони, закономірності, принципи / С. У. Гончаренко. – Рівне: Волинські обереги, 2012. – 192 с.
15. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
16. Горб В. Г. Основная образовательная программа вуза: проблемы и решения / В. Г. Горб // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. – № 2. – С. 22–31.
17. Гузій Н. В. Педагогічний професіоналізм: історико-методологічні та теоретичні аспекти : монографія / Н. В. Гузій. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2004. – 243 с.
18. Данилов М. А. Взаимоотношение всеобщей методологии науки и специальной методологии педагогики / М. А. Данилов // Проблемы социалистической педагогики. – М.: Наука, 1973. – С. 73.

19. Драч І. І. Системний підхід як загальнонаукова основа управління формуванням професійної компетентності майбутніх викладачів вищої школи / І. І. Драч // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – 2012. – С. 344–352.
20. Драч І. І. Управління професійною підготовкою майбутніх фахівців на засадах компетентнісного підходу : навч.-метод. посіб. для студ. освітньо-кваліфікац. рівня «Магістр» з напрямів підготовки «Управління навчальним закладом» та «Педагогіка вищої школи» : у 2-х ч. / І. І. Драч ; НАПН України, ДВНЗ «Університет менеджменту освіти». – К., 2013. – Ч. 1. – 72 с.
21. Драч І. І. Компетентнісна модель майбутнього викладача вищої школи // Гуманітарний вісник. – Додаток 1. – Вип. 27. – Том II (35): Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – К.: Гнозис, 2012. – С. 94–102.
22. Драч І. І. Компетентнісний підхід у підготовці магістрантів з педагогіки вищої школи / І. І. Драч // Проблеми освіти: наук. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОНСМ України. – К., 2012. – Вип. № 70, ч. I. – С. 140-146.
23. Драч І. І. Компетентнісний підхід як ключовий методологічний інструмент підготовки майбутніх викладачів вищої школи / І. І. Драч // Теорія та методика управління освітою: електронне наукове фахове видання [електронний ресурс] / голов. ред.: В. В. Олійник; ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» АПН України. – 2011. – № 7. – Режим доступу <http://tme.umo.edu.ua/>
24. Драч І. І. Проблеми та перспективи підготовки магістрантів з педагогіки вищої школи / І. І. Драч // Вища освіта України – Додаток 2 до № 3. – Т. V (30). – 2011. – Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – 654 с.
25. Драч І. І. Формування ключових компетентностей як основа професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи / І. І. Драч // Імідж сучасного педагога. – 2013. – № 2(131). – С. 7–11.

26. Другов О. Проблеми та напрями модернізації вищої освіти в Україні / О. Другов // Вісник КНТУ. — 2010. — № 5. — С. 127-135.
27. Ермаков Д. С. Компетентностный подход в образовании / Д. С. Ермаков // Педагогика. — 2011. — №4. С. 9-15.
28. Сльникова Г. В. Компетентнісний підхід до моделювання професійної діяльності керівника вищого навчального закладу [електронне видання] / Г. В. Сльникова // Теорія та методика управління освітою. — 2010. — № 4. — Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10elneel.pdf>
29. Загузов Н. И. Подготовка и защита диссертации по педагогике науч.-метод. пособ. / Н. И. Загузов. — М.: ИД «Ореол-Лайн», 1998. — 183 с.
30. Загузов Н. И. Энциклопедия научной аттестации / Н. И. Загузов. — М., 2008. — Т 1. С. 169–182.
31. Закон України «Про вищу освіту» [електронний ресурс] — Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/zakon_ukraini_pro_vishчу_освіту
32. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.
33. Зимняя И. А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34–42.
34. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи / Л. Г. Карпова: автореф. Дис... канд. пед. наук: 13.00.04. — Х.: Харківський державний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2004. — 20 с.
35. Касьянова О. М. Обґрунтування запровадження магістерської програми «Педагогіка вищої школи» / О. М. Касьянова та науковий колектив кафедри педагогіки та психології управління соціальними системами НТУ «ХП». — Харків, 2005.
36. Коджаспирова Г. М. Педагогический словарь / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 176 с.

37. Компетентнісна освіта – від теорії до практики / Н. М. Бібік, І. Г. Єрмаков, О. В. Овчарук та ін. – К. : Плеяди, 2005. – 120 с.
38. Конаржевский Ю. А. Менеджмент и внутришкольное управление / Ю. А. Конаржевский. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2000. – 224 с.
39. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.
40. Краевский В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. № 3. – С. 3–10.
41. Кремень В. Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Реалізація. Результати. / В. Г. Кремень. – К., 2005. – 448 с.
42. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки / Н. В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования: Учебное пособие / под ред. Н. В. Кузьминой. – Л.: Изд. Ленинградский университет, 1980. – 172 с.
43. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів / Б. Левківський // Вища школа. – 2005. – № 3. – С. 55–58.
44. Лернер И .Я. Процесс обучения и его закономерности / И. Я. Лернер. М., Знание, 1980. – 96 с.
45. Лист МОН від 31.07.2008 р. № 1/9-484 «Щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої школи» [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS8203.html
46. Майборода В. К. Вища педагогічна освіта в Україні: Історія, досвід, уроки / В. К. Майборода. — К. : Либідь, 1992.
47. Маслов В. І. Наукові основи та функції процесу управління загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / В. І. Маслов. – Тернопіль : Астон, 2007. – 150 с.
48. Мехонцева Д. М. Обучающая система как упорядоченно-устойчивая самоуправляемая и управляемая целост-

- ність / Д. М. Мехонцева // Школьные технологии. – 2001. – № 6. – С. 19–26.
49. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес / за ред. М. Ф. Степка. – К.: Освіта України, 2004. – 60 с.
50. Мот В. С. Педагогіка та Болонський процес / В. С. Мот К. : Либідь, 2007. – 410 с.
51. Наказ Міністерства освіти України від 02.06.93 р. № 161 «Про затвердження Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах» [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>
52. Наукові основи управління школою: навч. посіб. для директорів шкіл та факультетів підготовки і підвищення кваліфікації організаторів народної освіти. Допущено Міністерством народної освіти України / За ред. Г. Єльникової. – Х.: ХДПІ, 1991. – 170 с.
53. Національна доктрина розвитку освіти України // Освіта України. – 2002. – № 33. – С. 4–6.
54. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf>
55. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад.: І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. – К.: ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2011. – 100 с.
56. Ніколаєнко С. Рейтингові системи – складові національного моніторингу якості вищої освіти / С. Ніколаєнко. // Вища школа. – 2007. – № 4. – С. 3–14.
57. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – С. 13–41.
58. Олійник В. В. Наукові основи управління підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : монографія / В. В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.
59. Олійник В. В. Відкрита післядипломна педагогічна освіта і дистанційне навчання в запитаннях і відповідях: наук.–

- метод. посіб. / В. В. Олійник; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К.: «А.С.К» 2013. – 312 с.
60. Олійник Т. С. Реалізація компетентнісного підходу в навчальному процесі на перекладацькому відділенні факультету іноземних мов ТНПУ ім. В. Гнатюка / Т. С. Олійник // Професійні компетенції та компетентності вчителя: матеріали регіон. наук.-практ. семінару. – Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2006. – С. 69–71.
 61. Педагогика: учеб. пособие для студентов пед. Институтгов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М.: Просвещение, 1983. – 608 с.
 62. Педагогика: учеб. пособие для студентов педагогических вузов и педагогических колледжей / под ред. П. И. Пидкасистого. – М.: Педагогическое общество России, 1998. – 640 с.
 63. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський. – К.: Знання, 2005. – 486 с.
 64. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : (бібліотека з освітньої політики): монографія / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – С. 16–25.
 65. Пометун О. І. Дискусія українських педагогів навколо питань запровадження компетентнісного підходу в освіті / О. І. Пометун // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К.: «К.І.С.», 2004. – С.67.
 66. Попков В. А. Дидактика высшей школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. завед. / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 136 с.
 67. Прангишвили И. В. Системный подход и общесистемные закономерности / И. В. Прангишвили. – М. : СИНТЕГ, 2000. – 528 с.
 68. Психологические термины и понятия: словарь / [ред. Барнесса Э. Мура и Бернарда д. Файна]. – М. : Независимая фирма «Класс», 2000. – 171 с.

69. Психологический словарь. Профессиональное развитие [электронный ресурс]. – Режим доступа : Порівняльно-педагогічні студії № 3–4, 2011 <http://psi.webzone.ru/st/315300.htm>
70. Романовський О. О. Хроніка вищої освіти США (на прикладі діяльності державних і недержавних закладів) / О. О. Романовський. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 1997. – 78 с.
71. Рябова З. В. Наукові основи маркетингового управління в освіті: монографія / З. В. Рябова. – К.: Педагогічна думка, 2013. – 268 с.
72. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів / О. Я. Савченко – К. : Абрис, 1997. – 416с.
73. Сегеда Н. А. Зміст креативно-акмеологічного підходу до вивчення феномену професійного зростання викладача вищої школи / Н. А. Сегеда // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. – Х., 2009. – № 4. – С. 106–110.
74. Слостенин В. А. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Слостенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
75. Сорочан Т. М. Професійне управління сучасною школою: навч. посіб. / Т. М. Сорочан. – Луганськ: Знання, 2003. – 108 с.
76. Фініков Т. В. Сучасна вища освіта: світові тенденції і Україна / Т. В. Фініков — К.: Таксон, 2002. — С. 3–11.
77. Чернишова Є. Р. Формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти: наук.-практ. основи : [монографія] / Є. Р. Чернишова ; НАПН України. Ун-т менедж. освіти. — К. : Педагогічна думка. 2012. — 472 с.
78. Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию как необходимость / С. Е. Шишов, И. Н. Агапов // Мир образования – образование в мире. – 2001. – № 4. – С. 8–19.
79. Щотка О. П. Концептуальні засади дослідження професійного становлення фахівця з управління / О. П. Щотка

- // Теоретико-методологические проблемы совершенствования психологической подготовки менеджеров: сб. науч. тр. – Приложение № 3 к научному журналу «Персонал». – № 1(55), Киев. – 2000. – С. 63–65.
80. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / В. В. Ягупов. – К.: Либідь, 2002. – 560 с.
81. Яковлев Е. В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования : дис. ... д-ра пед. наук / Е. В. Яковлев. – Челябинск, 2000. – 556 с.
82. Dearing R. The institute for learning and teaching in higher education: institutions, academics, and the assessment of prior experiential learning / Dearing R., Evans N. – London : Routledge Falmer, 2001. – 152 p.
83. DeSeCo. Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.deseco.admin.ch/>
84. Dressel P. L. Handbook of Academic Evaluation. - San Francisco: Jossey-Bass, 1976. – 211 p.
85. Glatthorn A. Teacher development / A. Glatthorn // Anderson L. (Ed.) International encyclopedia of teaching and teacher education (second edition). – London : Pergamon Press, 1995.
86. Hoffman T. The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training. – 1999. – Vol. 23. – № 6. – P. 277
87. King K. P. Keeping pace with technology / K. P. King // Higher education. – 2003. – V. 2. – P. 46–50.
88. Villegas-Reimers E. Teacher professional development: an international review of the literature / E. Villegas-Reimers. – International Institute for Educational Planning, UNESCO, 2003. – 196 p.
89. Wallance J. Supporting the first year experience / J. Wallance // Series 4. – LTSN, 2003. – 24 p.

РЕЗЮМЕ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

У першому розділі ми розглянули: педагогіку вищої школи як галузь педагогічної науки і її вплив на діяльність вищого навчального закладу як предмета дослідження; навчальний процес у вищому навчальному закладі для підготовки фахівців з педагогіки вищої школи; сутнісну характеристику спеціальності «Педагогіка вищої школи» напряму «Специфічні категорії»; загальнонаукові підходи до організації навчального процесу у вищій школі; компетентнісний підхід як основу підготовки фахівців з педагогіки вищої школи; стан та перспективні напрями підготовки магістрів з педагогіки вищої школи в Україні; зарубіжний досвід підготовки фахівців з педагогіки вищої школи.

В умовах сьогодення з'являється необхідність у безперервності здобування нових знань, динамічному розвитку життєвої компетентності особистості, тобто актуальним є перехід до освіти впродовж життя. Розв'язати зазначене завдання можна шляхом становлення та розвитку педагогіки вищої школи як науки і як професії.

Педагогіка вищої школи – це галузь педагогічної науки, яка вивчає педагогічні закономірності й засоби організації та здійснення освітнього процесу (самоосвіти), навчання, виховання (самовиховання), розвитку (саморозвитку) і професійної підготовки студентів (слухачів) до певного виду діяльності й суспільного життя.

Предметом педагогіки вищої школи є вищий навчальний заклад як педагогічна система взагалі й функціонування та ефективність педагогічного процесу у вищому навчальному закладі, зокрема.

Основним завданням вищого навчального закладу є провадження на високому рівні освітньої діяльності, яка забезпечує здобуття особами вищої освіти відповідного ступеня за обраними спеціальностями. Провідна роль у цьому процесі належить викладачам вищого навчального закладу.

Підготовка науково-педагогічних працівників вищої кваліфікації в Україні здійснюється, насамперед, через аспірантуру і докторантуру, система якої запозичена з радянської пори і є досить розгалуженою. За умови ефективного функціонування вона є, безумовно, значущою щодо піднесення науково творчого потенціалу країни. Водночас повністю забезпечити систему вищої освіти (особливо для вищих навчальних закладів I-II рівнів акредитації) висококваліфікованими фахівцями, які б відповідали сучасним вимогам до викладача вищої школи, вона не може. Постає нагальна потреба розроблення і реалізації моделі викладача вищої школи, яка має враховувати як національно-культурні традиції функціонування освітньо-виховного простору, так і сучасні прогресивні світові тенденції педагогічного поступу.

Одним із шляхів підготовки майбутніх викладачів вищої школи є магістратура за спеціальністю «Педагогіка вищої школи». Специфікою навчального процесу підготовки магістрів з педагогіки вищої школи є використання різноманітних систем навчання й виховання, які охоплюють людей різних вікових груп і професій. Метою такого процесу є формування фахового світогляду та соціокультурного світосприйняття викладача вищого навчального закладу.

Для забезпечення процесу навчання майбутніх магістрів з педагогіки вищої школи необхідно досконале вивчення теорії і практики вищої професійної освіти, педагогічної та професійної психології, менеджменту у сфері освіти, інформаційних технологій в освіті, педагогічної риторики, методів та засобів навчання, оволодіння навичками необхідними для сучасного викладача.

Підготовка педагогічних працівників для системи вищої освіти потребує концепції формування гуманітарно-технічної еліти країни, що закладає фундамент до якісних перетворень в освітній системі України. Це водночас зумовлює розроблення та впровадження інноваційних педагогічних технологій на основі світового досвіду, нових підходів до управління освітньою діяльністю.

Виходячи з розуміння сучасних вимог до організації навчального процесу як складного процесу, осмислення якого може і має здійснюватися з різних точок зору, основними концептуальними підходами до нього виокремлено людиноцентричний, системний та компетентнісний. Визначення як основних саме цих підходів зумовлено розумінням сутності навчального процесу як відкритої ймовірнісної динамічної системи, основним завданням якої є забезпечення умов для самореалізації його суб'єктів.

Людиноцентричний підхід зумовлює вимоги до методології, змісту і методів побудови освітнього процесу у вищій школі, які спираються на реалізацію в конкретних діях ідей самопізнання, саморозвитку і самореалізації суб'єкта. Упровадження людиноцентричного підходу в процес підготовки магістрантів педагогіки вищої школи передбачає побудову навчального процесу на основі взаємодії, співпраці та співтворчості.

Системний підхід забезпечує постановку проблеми на всіх рівнях розгляду, вивчення сутнісних особливостей і природи компетентнісно орієнтованого управління, його внутрішньої будови, змісту та специфіки реалізації. Цей підхід дає змогу виокремити системні властивості процесу управління формуванням магістрантів педагогіки вищої школи, а саме: мету як системоутворювальний компонент, функції і завдання системи; складові системи; структуру та ієрархічні зв'язки між складовими системами; взаємозв'язок системи із зовнішнім середовищем та іншими системами вищого або нижчого рівня.

Компетентнісний підхід в освіті пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами до навчання, оскільки стосується особистості студента й може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретним студентом певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно, для всіх студентів, на суб'єктивні надбання одного студента, які можна виміряти.

Організація навчального процесу на засадах людиноцентричного, системного та компетентнісного підходів сприяє перетворенню освітньої парадигми зі знаннєво-орієнтованої на особистісно орієнтовану, гармонізації архітектури європейської та української систем вищої освіти, зумовленої Болонським процесом.

Підвищенню ефективності магістерської програми за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» слугує проведений аналіз зарубіжного досвіду професійної підготовки викладачів ВНЗ, для чого було здійснено вивчення широкого кола документів з питань підготовки науково-педагогічних кадрів для вищої школи у США та Великій Британії.

Основними тенденціями реформування системи підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи у зазначених країнах, які доцільно враховувати у магістерській програмі з педагогіки вищої школи, є такі:

1) спрямування підготовки викладачів вищої школи до всіх видів діяльності, а не лише до наукової;

2) прагнення розвивати спеціальність «викладач вищої школи» як окрему професію;

3) введення схем акредитації для сектора вищої освіти та розроблення стандартів професійного розвитку викладачів вищої школи;

4) створення й активізація діяльності установ та організацій, що займаються питанням підготовки та професійного розвитку викладачів вищої школи;

5) підвищення статусу викладання у вищій школі до рівня дослідження та винагородження педагогів за викладацьку діяльність;

6) розроблення програм та моделей підготовки і професійного розвитку викладачів, які становлять новий підхід до розв'язання проблеми;

7) залучення всіх членів професорсько-викладацького колективу до неперервного професійного розвитку в контексті концепції навчання впродовж усього життя;

8) визнання якості викладання одним з головних завдань вищого навчального закладу;

9) перехід до нової парадигми підготовки докторів наук до роботи як викладачів вищого навчального закладу.

Дослідження американських і британських програм магістерського рівня дало змогу виокремити загальні риси програм підготовки фахівців з педагогіки вищої школи: 1) програми складаються з обов'язкових та факультативних дисциплін; 2) основна тематика, яку охоплюють навчальні програми, стосується таких питань: роль викладача вищої школи; основи процесу навчання студентів, оцінювання знань, умінь та навичок студентів; техніки, методи і форми викладання у вищій школі; філософія викладання; 3) майже всі програми містять курси, присвячені проблемі запобігання плагіату в науковій діяльності; 4) одним з головних методів оцінювання роботи магістрантів є портфоліо; 5) велика увага приділяється рефлексії або самоаналізу; 6) у процесі навчання використовується низка підходів та методів навчання, з яких основними є особистісно орієнтоване навчання, інтерактивні технології, метод проектів, проблемний метод; 7) обов'язковим є захист магістрантом науково-дослідницької роботи.

Отже, охарактеризовані наукові основи та нормативне забезпечення магістерської програми з педагогіки вищої школи, проаналізований зарубіжний досвід підготовки викладачів вищих навчальних закладів слугуватиме розробленню методичних засад підготовки майбутніх викладачів у межах Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу в умовах заочної форми навчання.

*Кращі вчителі не вчать –
вони піднімаються на рівень
мистецтва і діляться
з нами собою, тим кращим,
що становить їхню особу.*

Роберт Льюїс Стівенсон

РОЗДІЛ 2

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В МЕЖАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ ЗАОЧНОЇ ФОРМИ НАВЧАННЯ

У другому розділі розглядаються: методичні засади, сутність та педагогічні умови підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання; обумовлено необхідність використання мережевих технологій у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи; описано організаційно-педагогічну модель підготовки викладача вищої школи; розкрито трансформаційні процеси підготовки фахівця з педагогіки вищої школи.

2.1. Сутнісні ознаки заочної форми підготовки фахівців з педагогіки вищої школи (В. А. Рябов)

Однією з вимог розвитку освітньої системи України є забезпечення якісної освіти для всіх верств населення. Вирішення цієї проблеми має велике значення для підвищення якості діяльності вищого навчального закладу. Згідно із Законом України «Про вищу освіту», вищий навчальний заклад – освітній, освітньо-науковий заклад, який заснований і діє відповідно до законодавства про освіту, реалізує відповідно до наданої ліцензії освітньо-професійні програми вищої освіти за певними

освітніми та освітньо-кваліфікаційними рівнями, забезпечує навчання, виховання та професійну підготовку осіб відповідно до їх покликання, інтересів, здібностей та нормативних вимог у галузі вищої освіти, а також здійснює наукову та науково-технічну діяльність⁴⁸. Основним завданням його діяльності є надання вищої освіти. Під якою розуміють рівень освіти, який здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ґрунтується на повній загальній середній освіті й завершується здобуттям певної кваліфікації за підсумками державної атестації.

Навчальний процес у вищих навчальних закладах є системою заходів (організаційних, дидактичних), спрямованих на реалізацію змісту освіти на певному освітньо-кваліфікаційному рівні відповідно до державних стандартів освіти. Він охоплює всі компоненти навчання: учасників навчального процесу (викладачів, студентів), засоби, форми і методи навчання. Навчальний процес базується на принципах науковості, гуманізму, демократизму, наступності та безперервності, незалежності від втручання будь-яких політичних партій, інших громадських та релігійних організацій.

Вважається, що процес підготовки фахівців у вищому навчальному закладі має два головні аспекти: навчання як системна цілеспрямована діяльність кафедр (предметних або циклових комісій), що передбачає передачу студентам наукових знань і формування їх особистісних якостей, і учіння як навчальна діяльність студентів⁴⁹. Це стосується і процесу підготовки фахівців з педагогіки вищої школи має такі складові: навчання та учіння. Також, спираючись на дидактичні підходи, акцентуємо, що навчальний процес у вищому навчальному закладі має й третю складову – це зміст освіти, для засвоєння якого

⁴⁸ Закон України «Про вищу освіту». [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>

⁴⁹ Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. / Я. Я. Болюбаш. К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.

організується взаємодія того, хто навчає і того, хто навчається. Третя складова є провідною для формування конкурентоспроможного випускника вищого навчального закладу.

Взаємодія того, хто навчає з тим, хто навчається організовується певними методами, формами, засобами. Розглянемо форми організації навчання майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи.

У підручниках з педагогіки вищої школи зазначається, що форма організації навчального процесу – це спосіб організації, побудови й проведення навчальних занять, у яких реалізуються зміст навчальної роботи, дидактичні завдання і методи навчання⁵⁰.

Відповідно до провідних робіт з дидактики можна констатувати, що на сьогодні існують різні класифікації форм організації навчання, в основу яких покладено різні критерії їх утворення. А саме: форми навчання класифікують за кількістю тих, хто навчається (індивідуальна, парна, групова, фронтальна форма організації навчання); за місцем навчання (очне, заочне, очно-заочне, дистанційне, екстернат тощо); за тривалістю навчання тощо). О. Савченко зазначає, що форми навчання мають відповідати меті, змісту, умовам, в яких воно здійснюється, необхідно враховувати кількість тих, хто навчається, специфіку предмету та специфіку їхнього навчання відповідно до віку, необхідне обладнання, тривалість навчання тощо⁵¹.

Розглядаючи класичні підходи до організації навчання необхідно акцентувати, що вони є загальноприйнятими й широко застосовуються в навчальних закладах системи освіти. Водночас зазначимо, що у межах нашого дослідження необхідно розглядати організацію навчання під час підготовки фахівців з педагогіки вищої школи. Заочна форма навчання має певні особливості, вона фор-

⁵⁰ Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії: навч. посіб. / Г. М. Мешко. – К.: Академвидав, 2010. – 200 с.

⁵¹ Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. в пед. факультетів / О. Я. Савченко – К.: Абрис, 1997. – 416 с.

ма переважно базується на використанні комп'ютерної системи для взаємодії студента з викладачем і для роботи з навчальними матеріалами⁵².

Науковці визначають, що організаційні форми навчання – це цілеспрямовано формувальний характер спілкування в процесі взаємодії викладача і студента, який відрізняється розподілом навчально-організаційних функцій, відбором і послідовністю ланок навчальної роботи й режимом – погодинним і просторовим⁵³. Таким чином, однією із особливостей організації навчання під час підготовки фахівців з педагогіки вищої школи є те, що саме цей цілеспрямовано формувальний характер спілкування викладачів і студентів організується віддалено (заочно, дистанційно).

Наступною особливістю стає те, що умови сьогодення характеризуються інтенсифікацією інформаційних процесів. У зв'язку із цим знання, які були отримані членами суспільства, швидко застарівають. Також провідною тенденцією в системі освіти стає збільшення частки студентів, які поєднують навчання з трудовою діяльністю, що супроводжується швидким розвитком і широким застосуванням різноманітних технічних засобів, забезпечують високий якісний рівень навчання⁵⁴. Отже, зростає потреба в побудові такої системи освіти, яка має стати безперервною, доступною, розвивальною і випереджувальною. У зв'язку із цим побудова навчального процесу у вищому навчальному закладі й має забезпечити саме ці потреби.

Зазначене вище наголошує, що провідним стає гасло доступності освіти для будь-якої людини, в будь-якому місці, у будь-який час і з будь-якої спеціальності. Саме

⁵² Комп'ютерні технології в освіті : навч. посіб. / Ю. С. Жарких, С. В. Лисоченко, Б. Б. Сусь, О. В. Третяк. – К.: Вид.-поліграф. центр «Київський університет», 2012. – 239 с.

⁵³ Полякова Г. А. Педагогіка: навч. посіб. / Г. А. Полякова, Т. А. Борова – Х.: ВД «ІНЖЕК», 2011. – 374 с.

⁵⁴ Андреев А. А. Педагогіка высшей школы. Новый курс / А. А. Андреев. – М.: Московский междунар. Ин-т эконометрики, информатики, финансов и права, 2002. – 264 с.

такий підхід визначає сутність заочної (дистанційної) форми навчання. У Положенні про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах, затвердженому наказом Міністерства освіти України від 02.06.93 №161, зазначається, що навчання у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: денна (стаціонарна); вечірня; заочна (дистанційна); екстернат. Вечірня і заочна (дистанційна) форми навчання є формами здобуття певного рівня освіти або кваліфікації без відриву від виробництва. Організація навчального процесу на вечірній і заочній (дистанційній) формах навчання здійснюється вищим навчальним закладом згідно з державними стандартами освіти і Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах з урахуванням передбачених чинним законодавством пільг для осіб, які поєднують роботу з навчанням⁵⁵. Наголосимо, що згідно із цим положенням заочна і дистанційна форма організації навчання у вищому навчальному закладі є тотожними. Водночас, у багатьох наукових джерелах зазначається, що це дві різні форми навчання. Об'єднує їх те, що вони спрямовані забезпечити організацію навчання студента в будь-якому місці, у будь-який час.

У зв'язку із розвитком інформаційно-комунікаційних технологій і запровадженням у навчальний процес вищих навчальних закладів комп'ютерних технологій навчання виникає необхідність формування інформаційного середовища освіти, що пов'язано з інформаційною підтримкою наукової та навчально-методичної діяльності. Отже, провідними методами заочної форми навчання під час підготовки фахівців з педагогіки вищої школи стають ті, що передбачають використання комп'ютерних технологій.

Інформаційне забезпечення та використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі розглядалося

⁵⁵ Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах. [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/REG173.html

у роботах таких вітчизняних та зарубіжних авторів як В. Биков, М. Буханкіна, Р. Гуревич, Ю. Жук, М. Кадемія, Д. Колисніченко, Д. Куракін, С. Масло, А. Мацкевич, М. Моїсєєва, Є. Полат, В. Пономаренко, В. Сілашко, О. Спірін, Д. Усенков, М. Фленов, М. Шишкіна та ін.

Спираючись на роботу С. Гончарова, можна зазначити, що комп'ютерні технології навчання передбачають використання програм, які поділяються на: мультимедійні лекції; інтерактивні практичні роботи; інтерактивні дискусії; студентські роботи/презентації; інтерактивні навчальні програми; програми-тести; електронну літературу: підручники, посібники, книги; самовчителі іноземних мов; комп'ютерні ігри; прикладні (професійні) програми; адміністрування курсу⁵⁶.

Використання комп'ютерних технологій навчання обумовлює необхідність впровадження в навчальний процес персональних навчальних систем. В. Пономаренко зазначає, що персональні навчальні системи – є автоматизованими і забезпечують персональний характер навчання, що створює умови для побудови індивідуальної траєкторії розвитку навченості студента⁵⁷.

Ми погоджуємося із науковцем, що на сьогодні саме персональні навчальні системи забезпечують якість заочного навчання студентів. Ці системи включають: *теоретичну підготовку* (як варіант електронний підручник); *практичну підготовку* (мережеві ділові ігри, on-line тренінги, Інтернет-семінари з використанням чатів, форумів, вебінарів); *методичний блок* (анотація дисципліни, робоча програма, методичні рекомендації; *програмне забезпечення*⁵⁸.

Зазначимо, персональні навчальні системи спрямовані на забезпечення опанування студентом навчальної

⁵⁶ Гончаров С. М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу: монографія. / С. М. Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2005. – 267 с.

⁵⁷ Пономаренко В. С. Упровадження персональних навчальних систем у навчальний процес / В. С. Пономаренко// Економія розвитку. – 2010. №2 (54). – С.5-9.

⁵⁸ Полякова Г. А. Педагогіка: навч. посіб. / Г. А. Полякова, Т. А. Борова – Х.: ВД «ІНЖЕК», 2011. – 374 с.

дисципліни, а процес викладання будь-якої навчальної дисципліни, проходить певні технологічні етапи. Це пов'язано із логікою засвоєння знань: сприйняття інформації, її обробка, засвоєння, відпрацювання первинних навичок використання отриманої інформації на практиці, формування навичок, вільне володіння.

У процесі організації навчання за заочною формою, науковці, виділяють три етапи: перший етап – передбачає передачу інформації, чи передачу знань від викладача до студента та їх засвоєння (лекційні матеріали). Він заповнюється або електронною книгою, або іншими навчальними матеріалами в електронному вигляді. Другий етап забезпечує формування у студентів здатності ефективно використовувати засвоєні знання. Він включає залежно від особливостей дисципліни практичні, лабораторні, семінарські заняття, тренінги, курсові проекти, ділові ігри, практики та інше, які мають закріпити отримані студентом знання та перевести їх у вміння та навички і в такий спосіб сформувати потрібні компетенції. Під час реалізації другого етапу використовують on-line технології, які працюють на мережевих платформах. Третій етап спрямовано на формування у студента здатності вільного володіння навчальним матеріалом. Тобто формування у нього здатності продукувати нові знання. Він об'єднує всі форми та методи спільної роботи студента і викладача над відповідним навчальним матеріалом.

Для створення та ефективного використання персональних навчальних систем у заочній (дистанційній) формі навчання необхідно створити певні умови.

Вагомою умовою є технічне забезпечення навчально-го закладу та підключення його до швидкісного Інтернету, наявність необхідного програмного забезпечення, володіння суб'єктами навчального процесу ІТ. Обов'язковою умовою вважаємо наявність достатнього рівня у студентів та науково-педагогічних працівників ВНЗ компетентності у сфері ІТ (сформованість інформаційної культури), що необхідно для створення персональних навчальних систем, їх наповнення та супроводження.

Тобто, використання вищезазначених методів найтіснішим образом пов'язано із технічним забезпеченням вищого навчального закладу й тим, що будь-яка навчальна дисципліна (курс) повинна мати повне методичне забезпечення. В умовах сьогодення забезпечити це можливо шляхом використання мережевих платформ в організації навчання студентів за заочною формою. Взагалі, під мережевими ресурсами розуміють апаратні та програмні засоби телекомунікаційної мережі, які забезпечують функціонування спеціалізованих складових (сервісів).

Використання мережевих технологій в освіті, за Є. Хриковим, обумовлена низкою чинників. А саме: відсутністю підручників та навчальних посібників з більшості дисциплін спеціальності; фрагментарною розробленістю значної кількості технологій організації професійної підготовки; відсутністю досвіду підготовки фахівців даної спеціальності; високим рівнем свідомості, самостійності, вмотивованості на навчання студентів; готовністю студентів до використання Інтернет-технологій; наявністю у більшості студентів практичного досвіду за спеціальністю⁵⁹. Обумовленість необхідності і використання мережевих технологій в навчальному процесі забезпечать: зміну функцій та кількості лекційних занять; розробку системи комплексних междисциплінарних завдань, форм фіксації інформації; використання Web-технологій для отримання, фіксації, трансформації, виробництва інформації; опору професійної підготовки на вивчення практики, її моделювання, самостійну роботу студентів з інформацією; використання групової діяльності магістрантів під керівництвом викладачів; залучення навчальних закладів для проведення занять; використання для виконання навчальних завдань електронних курсів лекцій, інформації, отриманої під час вивчення соціальних закладів, інформації отриманої за

⁵⁹ Хриков С. М. Моделювання технології організації навчального процесу з використанням WEB 2.0 у вищому навчальному закладі. [електронний ресурс] / Є. М. Хриков. – Режим доступу: <http://hrykov.luguniv.edu.ua/index.php/magistrantam/105-modelyuvannya-tekhnologij-veb-20>

допомогою Web-технологій, інформації, отриманої під час групової проектної діяльності; залучення до створення навчального контенту за допомогою Web-технологій самих студентів; організацію контролю та оцінки результатів навчальної діяльності у формі захисту розроблених складових навчального контенту, комплексних завдань, проектів тощо.

Цікавою, у межах нашого дослідження, є робота Є. Горошко. Автор провів аналіз наукових джерел, у яких описуються технології навчання з використанням мережі Інтернет. Так, разом із терміном Освіта 2.0 у педагогічному просторі виникають терміни Освіта протягом життя (англ.: LifeLong Learning) та Мобільна освіта (англ.: Mobile Learning), які мають з Освітою 2.0 деякі спільні риси. Наприклад, всі три типи освітніх концепцій передбачають, що завдяки Інтернету та іншим мобільним засобам зв'язку має бути відсутня прив'язка до певного часу навчання або місця навчання⁶⁰.

Але, необхідно зауважити, що запровадженню перелічених вище технологій може завадити недостатня готовність до використання Web-технологій у навчальному процесі як викладачів, так і студентів. Для подолання цього необхідно формувати у викладачів готовність до використання комп'ютерних технологій в професійній діяльності, які допоможуть у реалізації принципів освіти дорослих, що спираються на демократичність, відкритість, альтернативність, діалогічність, рефлексивність.

Актуалізуємо, що в умовах сьогодення провідною технологією для забезпечення заочної (дистанційної) форми навчання є використання хмарних технологій. Програмні платформи дистанційного навчання можуть знаходитися або на серверах навчального закладу, або у хмарах. Переваги хмарних технологій розглянуто у роботах В. Бикова⁶¹.

⁶⁰ Горошко Е. И. Образование 2.0 – это будущее отечественного образования? [електронний ресурс] / Е. И. Горошко. – Режим доступу: http://ifets.ieee.org/russian/depositary/v12_i2/pdf/12.pdf

⁶¹ Биков В. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ [електронний ресурс]. / В. Биков. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/1151/1/251.pdf>

Для роботи у дистанційному режимі необхідно, щоб інструментарій суб'єктів навчального процесу мав певне програмне забезпечення.

Основним програмним продуктом, який використовується в обчислювальних машинах є операційна система (ОС). За Вікіпедією, операційна система є базовим комплексом програмного забезпечення (ПЗ), що виконує управління апаратним забезпеченням комп'ютера або віртуальної машини. ОС забезпечує керування обчислювальним процесом і організовує взаємодію з користувачем⁶². Компоненти ОС відповідають за надання прикладним програмам ресурсів комп'ютера – оперативної пам'яті, пам'яті на магнітних дисках, пристроїв введення-виведення тощо⁶³. Виділяють такі функції ОС (рисунк 2.1.)⁶⁴.

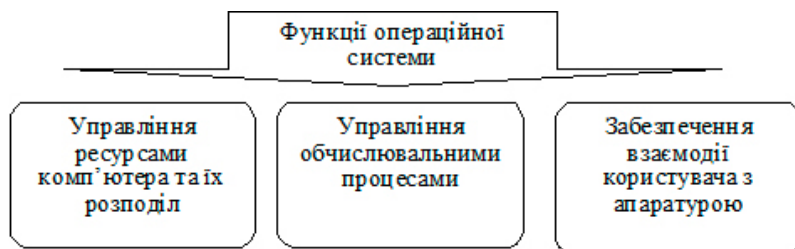


Рис.2.1 Функції операційної системи

Отже, операційна система виступає як інтерфейс між апаратними засобами комп'ютера і користувачем і забезпечує організацію виконання прикладних програм шляхом використання ресурсів комп'ютера.

⁶² Вікіпедія. Вільна енциклопедія [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>

⁶³ Ковалюк Т. В. Основи програмування. / Т. В. Ковалюк. К.: Вид. група БНВ, 2005. 384 с.

⁶⁴ Там же і Столяров А. В. Введение в операционные системы: конспект лекций. / А. В. Столяров. – М.: Изд. отдел фак-та ВМиК им. Л. В. Ломоносова, 2006. – 192 с. Операційні системи. Призначення і основні функції операційних систем [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://1w1.blox.ua/2012/05/13-Operatsijni-sistemi-Priznachennya-i-osnovni.html>

Сьогодні ОС класифікують за різними ознаками. Наприклад, за базовою технологією: юнікс-подібні чи схожі на Windows, за типом ліцензії: комерційна чи вільна, за актуальністю: застарілий DOS чи сучасні Linux, Windows та ін.

Розглянемо ОС за типом ліцензії. В умовах сьогодення, коли існують певні труднощі з отриманням комерційного програмного продукту, все більшої актуальності набувають так звані вільне та відкрите програмне забезпечення. Це пов'язано із тим, що Вільне ПЗ (від англ. free software, software libre, чи libre software) надає користувачеві право вільно запускати, копіювати, розповсюджувати, досліджувати, змінювати та покращувати це ПЗ. В його основу покладено певний ряд свобод (їх 4). А саме: запускати програму («свобода 0»); вивчати й змінювати її початковий код відповідно до власних потреб («свобода 1»); вільно розповсюджувати копії програми («свобода 2»); розповсюджувати модифіковані версії програми («свобода 3»). ПЗ вважається вільним, якщо присутні всі чотири види свободи. Разом із тим, зазначимо, що якщо програма надається безкоштовно, це ще не означає, що програма є вільним софтом. ПЗ вважається вільним, якщо має вільну ліцензію. Їх існує декілька видів. Наприклад, найвідомішою є загальна публічна ліцензія GNU (GNU General Public License)⁶⁵.

Проекти вільного ПЗ створили реальну конкуренцію комерційним продуктам й на сьогодні вони активно розвиваються. За даними Вікіпедії, кількість вільних проєктів вимірюється сотнями тисяч, це операційні системи, офісні пакети, сервери, компілятори та інші спеціалізовані програми. Одним із видів вільного ПЗ є операційні системи Лінукс.

Лінукс (від. англ. Linux) це загальна назва UNIX-подібних операційних систем на основі однойменного ядра. Він також відомий, як GNU/Linux. За статистикою щодо рейтингу ОС у світі, майже всі інтернет-ресурси за-

⁶⁵ Вікіпедія. Вільна енциклопедія [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>

значають, що ОС від Майкрософт, такі як XP, Windows7, і Vista в сукупності мають 90% ринку, а на решту відсотків поділяють Linux і MacOS⁶⁶. Водночас зазначимо, що на ринку ОС для смартфонів лідером є лінукс. Андроїд займає більш ніж 64% ринку. На ринку ОС для домашніх ПК лінукс посідає третє місце.

Активно використовують такі дистрибутиви Linux, як: deb-based (Debian, Mint, Ubuntu), RPM-based (RedHat, Fedora, Mageia, OpenSUSE), source-based (Slackware, Gentoo), pacman-based Arch Linux. На настільних системах найбільшою популярністю користуються користувальницькі інтерфейси, засновані на таких середовищах робочого столу як KDE Plasma Desktop, GNOME і Xfce, хоча також існує ціла низка інших користувальницьких інтерфейсів.

Найпопулярніші користувальницькі інтерфейси засновані на X Window System (часто просто «X» або «ікси»)⁶⁷. Однією із найбільш популярних Debiano-подібних ОС є Ubuntu, яка, в свою чергу, залежно від оточуючого середовища робочого столу, має декілька різновидів (таблиця 2.1.). Окрім дистрибутивів, які підтримуються фірмою Canonical й світовою спільнотою існують деякі дистрибутиви, що створені третіми особами.

Таблиця 2.1.

***Види дистрибутивів на основі Ubuntu
(за матеріалами Вікіпедії)***

Дистрибутив	Опис	Графічна середа за замовчуванням
Ubuntu Server	Серверна версія операційної системи.	Немає

⁶⁶ Операційна система Windows та інші ОС [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://dou.ua/forums/topic/5900/>

⁶⁷ Вікіпедія. Вільна енциклопедія [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>

Ubuntu GNOME Remix	Дистрибутив Ubuntu з робочим столом GNOME за замовчуванням (починаючи з версії 12.10)	Свіжий GNOME (деякі компоненти з технічних причин залишаються старими)
Xubuntu	Дистрибутив Ubuntu для слабких комп'ютерів.	Xfce
Lubuntu	Дистрибутив Ubuntu для слабких комп'ютерів.	LXDE
Ubuntu Studio	Дистрибутив для розгортання медіастудій.	Xfce
Mythbuntu	Дистрибутив для створення з комп'ютера повноцінного домашнього розважального центру.	Xfce
Kubuntu	Дистрибутив Ubuntu з робочим столом KDE.	KDE
Edubuntu	Дистрибутив для навчальних закладів.	Unity

Використання дистрибутивів на основі Ubuntu стає все більш поширеним, наприклад: у 2007 році Парламент Франції відмовився від використання Windows і перейшов на використання Ubuntu. У 2008 році планувалося перевести від 5 до 8 тисяч настільних комп'ютерів, в наступні 4 роки переводити по 12-15 тисяч комп'ютерів щорічно у всіх відділах поліції в межах Франції. Ubuntu використовується в школах Грузії та Македонії. В Іспанії (станом на 2008 рік) розгортається програма з оснащення навчальних закладів більш ніж 400 тисячами комп'ютерних систем з Ubuntu. У Росії діють державні програми щодо розробки та використання вільного ПЗ. Також за Інтернет-джерелами, на жовтень 2009 року Ubuntu використовували 12 мільйонів користувачів у всьому світі. У травні 2013 року адміністрація міста Мюнхен анонсувала успішне завершення проекту з міграції понад 14 тисяч робочих станцій державних установ на Linux і вільне програмне забезпечення. Міграція проведена в

51 установі в різних районах міста⁶⁸. В Україні у 2013 році ПриватБанк заявив про використання Ubuntu Linux. Корпоративна версія цієї системи встановлена на 36 тис. комп'ютерів⁶⁹.

Як приклад наведемо, що в серпні 2013 року в ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» Національної академії педагогічних наук України було розпочато апробацію щодо використання дистрибутиву Linux в навчальному процесі. На комп'ютерах навчального класу була встановлена збірка на базі Lubuntu. Вона має назву SinclairOS 2 Windows Lite⁷⁰.

SinclairOS 2 Windows Lite (дата випуску: 14.06.2012) має такі системні вимоги: pentium 1 і вище; архітектура: x86; мова інтерфейсу – багатомовний.

Вона має такий опис: версію виконан в стилі Windows XP з найбільшою схожістю оформлення, підходить для старих слабких комп'ютерів або для тих, кому необхідна легкість і висока швидкість роботи. Для тих, хто хоче повноцінно працювати в Linux, але не може відвикнути від Windows. Виконано на базі Ubuntu 12.04 з використанням робочого столу LXDE (робочий стіл LXDE використовує віконний менеджер Openbox і невибагливий до системних ресурсів. Він цілком підходить для нетбуків, портативних пристроїв і старих персональних комп'ютерів (додаткову інформацію можна отримати в спільноті за адресою: <http://vk.com/club39490873>).

Зазначена версія має таке наповнення:

- web-браузери: firefox; google-chrome; opera; chromium;
- аудіо програвач: audacious;
- відео програвачі: umplayer; vlc;
- аудіо редактор: audacity;

⁶⁸ Німецький город Мюнхен первым в Европе полностью перешёл на свободное программное обеспечение [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.imena.ua/blog/muenchen-free-soft>

⁶⁹ Вікіпедія. Вільна енциклопедія [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>

⁷⁰ SinclairOS 2 Windows Lite [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://sinclairos.ru/view_post.php?id=88

- офісні програми: libre office 3;
- Інтернет: google earth; skype; gnome ppp; wvdial; filezilla (ftp-клиент);
- створення завантажувальної флешки: unetbootin; usb-disk-creator;
- файлові менеджери: nautilus 3; double-commander (аналог Total-Commander);
- робота с фотографіями: gimp 2.8; shotwell; gcolor2;
- програмування: netbeans; geany;
- інші: gxneur (перемикання розкладок клавіатури); wine (запуск windows-програм); furiusisomount (віртуальний CD); ubuntu-tweak (налагодження системи); virtualbox (віртуальна машина); remastersys (створення свого дистрибутива ubuntu); fbreader (читання електронних книг); shutter (скріншоти); gparted (редактор розділів жорсткого диска);
- консольні програми: mc (файловий менеджер); vim (середовище програмування); alien (rpm в deb конвертер);
- гри: billard – gl (тривимірний більярд); bomberclone (бомбермен); playonlinux (ігри та програми windows під linux);
- для WEB-програмістів в збірці вже встановлений і включений за замовчуванням lamp-server (php5, apache2, mysql) + phpmyadmin.

Вище ми описали стандартний програмні пакети, що входять у дистрибутив. Для досягнення поставлених цілей щодо оптимальної роботи комп'ютерного класу було встановлено додаткове програмне забезпечення. А саме: система управління класом iTALC Intelligent Teaching And Learning with Computers.

Необхідно підкреслити, що використання дистрибутиву на основі Lubuntu дає змогу використовувати репозиторій пакетів для Ubuntu, який має велику кількість різноманітних програм для здійснення навчального процесу. Можливості використання Центру додатків Lubuntu відображено на рис. 2.2.

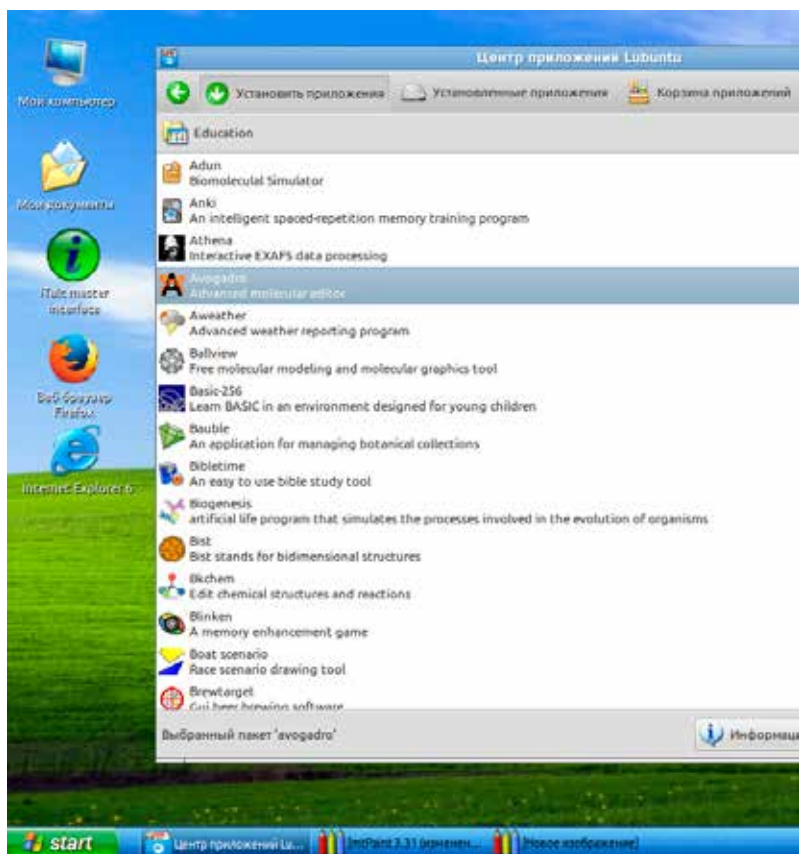


Рис.2.2. Центр додатків *Lubuntu*

Отже, під час організації навчання студентів у вищому навчальному закладі доцільне використання linux дистрибутива Sinclair OS, як платформи для комп'ютерного класу. Використання вільного програмного забезпечення надасть користувачеві право вільно запускати, копіювати, розповсюджувати, досліджувати, змінювати та покращувати це ПЗ, що забезпечить якість організації навчального процесу у ВНЗ.

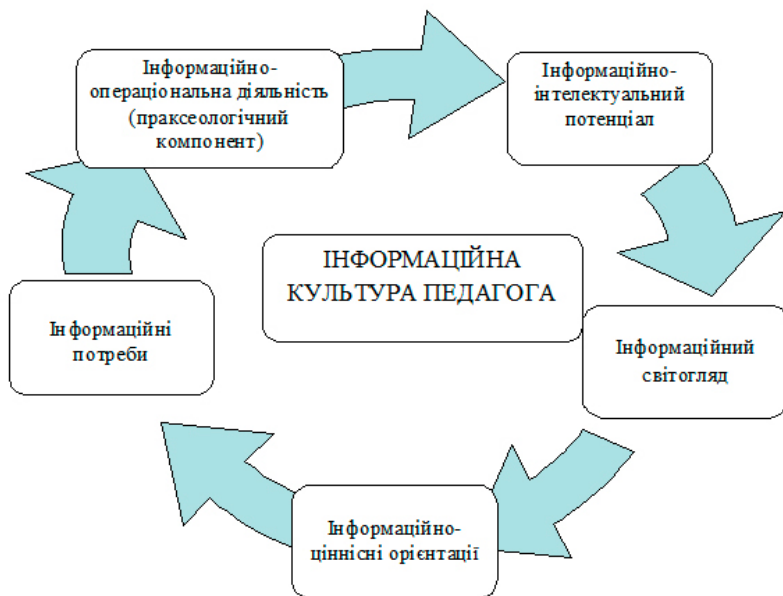
Наступною умовою є наявність необхідного рівня у науково-педагогічних працівників ВНЗ компетентності у сфері ІТ (сформованість інформаційної культури).

Н. Морзе розглядає інформаційну культуру як складову загальної культури, що орієнтована на інформаційне забезпечення людської діяльності. Інформаційна культура відображає досягнуті рівні організації інформаційних процесів та ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання інформації, що забезпечують цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішень, які приймаються людиною⁷¹. Інтегральний показник рівня досконалості педагога в інформаційній сфері діяльності – це інформаційна культура педагога, за Ю. Рамським. Цей показник проявляється у специфіці педагогічної діяльності та системі професійних якостей вчителя. Сама ж інформаційна культура педагога виокремлює взаємопов'язані складові (рис. 2.3), в кожній з яких в свою чергу можна виокремити загальнокультурну та професійну складові⁷².

3. Рябова на основі аналізу наукових джерел, зазначає, що інформаційна культура викладача включає три провідні складові: рівень умінь викладача цілеспрямовано працювати з інформацією; рівень використання комп'ютерних технологій для роботи з інформацією; сформовану систему наукових знань та морально-етичних норм для роботи з інформацією.

⁷¹ Морзе Н. В. Інформаційна культура та її складові. / Н. В. Морзе. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ukped.com/predmetni-metodiki/informatika1/627-.html>

⁷² Рамський Ю. С. Формування інформаційної культури майбутнього вчителя математики – одна з найважливіших цілей його професійної підготовки. [електронний ресурс] – Режим доступу: http://www.ii.npu.edu.ua/files/Zbirnik_KOSN/14/5.pdf



*Рис.2.3. Складові інформаційної культури педагога
(за Ю. Рамським)*

Ми розглянули сутнісні ознаки заочної форми навчання, виділили, що провідною особливістю є те, що це навчання відбувається віддалено і потребує певного забезпечення. Тобто, для успішного забезпечення навчання магістрантів за заочною (дистанційною) формою є використання нових методів та засобів представлення, обробки даних (наприклад, таких як рівень навчальних досягнень студентів, рівень їх навченості тощо.); використання Інтернет-ресурсів у професійній діяльності забезпечить педагога більш широким спектром навчальних матеріалів та наочності; розробка та використання комп'ютерних навчальних програм та вільного програмного забезпечення для організації навчання та контролю рівня навчальних досягнень студентів й моніторингу розвитку їхньої навчальної діяльності; підвищення рівня інформаційної культури педагогів та студентів; викори-

стання для забезпечення цього інформаційних ресурсів комп'ютерних мереж.

2.2. Педагогічні умови підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в межах Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу в національній вищій школі (Н. О. Приходькіна)

Болонський процес, або Болонська реформа, започаткована у 1999 році. 19 травня 2005 року у норвезькому місті Берген, на Конференції міністрів країн Європи, Україна приєдналася до Болонського процесу, зобов'язавшись внести відповідні зміни у національну систему освіти та приєднатися до роботи над визначенням пріоритетів у процесі створення єдиного європейського простору вищої освіти до 2010 року.

Мета реформи, визначена у Болонській декларації, полягає у створенні єдиного «Європейського простору вищої освіти» (European Higher Education Area) і «Європейського простору досліджень» (European Research Area). Створення цього єдиного простору освіти мислиться перш за все у ліберальний спосіб: а саме, як усунення перешкод для руху. За аналогією чотирьох свобод, фундаментальних для спільного ринку Європейського Союзу, а саме: свободи руху капіталу, робочої сили, товарів і послуг, Болонська реформа наполягає на необхідності «п'ятої свободи», а саме «свободи руху знання». Ця настанова передбачає усунення перешкод для мобільності студентів, викладачів і дослідників поміж країнами-учасницями. Зняття віртуальних, хоча і відчутних, кордонів між історично різними освітніми системами вимагає введення чіткої і зрозумілої для всіх учасників процесу системи дипломів, прозорості присудження наукових ступенів, еквівалентності кваліфікацій тощо⁷³.

⁷³ Коваль Т. Особливості впровадження системи модульно-рейтингового неперервного контролю й оцінювання результатів вивчення з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів / Т. Коваль // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2008. – Вип. 1. – С. 51 – 60.

Згідно із ліберальною настановою реформи, усунення перешкод для руху створить кращі умови для розвитку всіх її учасників. Тому в центрі уваги болонських зрушень знаходяться формальні критерії, що уможливають мобільність: спільна європейська тріступенева освіта (бакалавр – магістр - PhD), вихід на єдину систему кваліфікацій (що включає шкільну, і навіть дошкільну освіту), еквівалентність і взаємовизнання дипломів, європейська кредитно-модульна система (ECTS, European Credit Transfer and Accumulation System). Всі ці структурні нововведення є формальними критеріями, необхідними для стимулювання руху знання поміж кордонами. За задумом учасників реформи, введення спільного знаменника для вимірювання має привести до гармонізації, а не до уніфікації освітніх систем і суттєво спростити процедури мобільності.

ECTS є кредитною системою вищої освіти, що використовується в Європейському просторі вищої освіти, включаючи усі країни, що входять до Болонського процесу. ECTS є одним з наріжних каменів Болонського процесу. Більшість країн Болонського процесу законодавчо закріпили застосування ECTS у своїх системах вищої освіти.

Однією з цілей Болонського процесу є створення системи кредитів як відповідного засобу для сприяння якомога ширшій мобільності студентів. ECTS також сприяє реалізації інших цілей Болонського процесу:

- кредити ECTS є ключовим елементом Болонської рамки кваліфікацій, сумісної з Європейською рамкою кваліфікацій навчання впродовж життя (EQF). Відповідно до Болонської рамки кваліфікацій перший та другий цикли мають свої власні діапазони кредитів (див. розділ 3.3.). Відповідно, кредити ECTS використовуються для визначення національних рамок кваліфікацій вищої освіти, які можуть містити більш детальний національний розподіл кредитів.

- ECTS допомагає вищим навчальним закладам досягти забезпечення якості. У деяких країнах ECTS є

обов'язковою для акредитації програм або кваліфікацій вищої освіти.

- ECTS все більше використовується навчальними закладами в інших частинах світу, і, таким чином, відіграє певну роль у зростаючому глобальному вимірі Болонського процесу.

ECTS – це орієнтована на особу, що навчається, система накопичення і трансферу кредитів, яка ґрунтується на прозорості результатів навчання і навчального процесу. Її метою є сприяння плануванню, наданню, оцінюванню, визнанню та підтвердженню кваліфікацій та навчальних модулів, а також сприяння мобільності студентів. ECTS широко використовується у формальній вищій освіті та може застосовуватися для інших видів діяльності у навчанні впродовж життя.

Кредити ECTS ґрунтуються на навчальному навантаженні, необхідному студентам для досягнення очікуваних результатів навчання. Результати навчання описують те, що, як очікується, має знати, розуміти чи вміти робити студент після успішного закінчення процесу навчання. Вони пов'язані з дескрипторами рівнів національних і європейської рамок кваліфікацій.

У навчальному навантаженні зазначається час, зазвичай потрібний студенту для завершення усіх видів навчальної діяльності (таких як лекції, семінари, проекти, практичні заняття, самостійна робота та екзамени), необхідних для досягнення очікуваних результатів навчання.

60 кредитів ECTS відповідають навчальному навантаженню повного року формального навчання (навчального року) і асоційованим результатам навчання. У більшості випадків, навантаження студента становить від 1500 до 1800 годин на навчальний рік, відповідно один кредит відповідає 25–30 годинам роботи.

Кредити призначаються кваліфікаціям або навчальним програмам в цілому, а також їх навчальним (освітнім) компонентам (таким як модулі, навчальні курси, дисертаційна робота, виробнича практика та лаборатор-

на робота). Кількість кредитів, що призначається кожному компоненту, визначається на основі його вагомості в обчисленні навантаження студента, необхідного для досягнення результатів навчання у формальному контексті.

Кредити надаються окремим студентам («повної» або «неповної» форми навчання) після завершення навчальної діяльності, яку вимагає формальна навчальна програма або окремий освітній компонент та успішного оцінювання результатів навчання. Кредити можуть накопичуватися з метою отримання кваліфікацій за рішенням закладу, який присвоює ступені.

Якщо студент досягнув результатів навчання в інших навчальних контекстах або часових рамках (формальному, неформальному або неофіційному), відповідні (асоційовані) кредити можуть бути присвоєні після успішного оцінювання, підтвердження або визнання цих результатів навчання.

Кредити з однієї програми можуть бути перенесені на іншу, запропоновану тим самим або іншим закладом. Цей трансфер (перенесення) може мати місце лише тоді, якщо заклад, що присвоює ступінь (кваліфікацію), визнає кредити і відповідні (асоційовані) результати навчання. Заклади-партнери мають заздалегідь погодити визнання періодів навчання за кордоном.

Перенесенню (трансферу) та накопиченню кредитів сприяє використання ключових документів ECTS (каталог курсу, аплікаційна форма студента, угода про навчання та академічна довідка) та Додаток до диплома.

ECTS – це орієнтована на особу, що навчається, система, оскільки вона допомагає навчальним закладам перемістити центр уваги у розробці програм та способі їх виконання з традиційного підходу, орієнтованого на викладача, на підходи, які задовольняють потреби і очікування осіб, що навчаються. За традиційних підходів, орієнтованих на викладача, предметні вимоги, знання і навчальний процес як такі вважалися основними складовими освітніх програм.

Навчання, орієнтоване на особу, що навчається, ставить навчання в центр розробки та способу виконання навчальних програм та надає особам, що навчаються, більший вибір щодо змісту, способу, темпів та місця навчання.

За такого студенто-центрованого підходу роль навчальних закладів полягає у заохоченні та підтримці тих, хто навчається, у формуванні ними своїх власних траєкторій навчання та допомозі їм виробити свої власні стилі та набути досвіду навчання.

Застосовуючи результати навчання та навчальне навантаження у розробці та виконанні навчальних програм, ECTS допомагає поставити особу, що навчається, в центр освітнього процесу. Призначаючи кредити освітнім компонентам, вона сприяє створенню гнучких траєкторій навчання. Більш того, ECTS разом із рамками кваліфікацій, що ґрунтуються на результатах навчання:

- встановлює більш тісний зв'язок між освітніми програмами та вимогами ринку праці шляхом використання результатів навчання, покращуючи, у такий спосіб, обізнаність у виборі студента;

- заохочує ширший доступ до навчання впродовж життя, роблячи програми більш гнучкими і сприяючи визнанню попередніх досягнень;

- сприяє мобільності всередині навчального закладу або країни, між навчальними закладами, між країнами, а також між різними напрямками освіти та контекстами навчання (наприклад, формальне, неформальне, неофіційне навчання).

Результати навчання характеризують те, що, як очікується, має знати, розуміти чи вміти робити студент після успішного закінчення процесу навчання. Результати навчання – твердження, які можна перевірити, стосовно студента, що отримав певну кваліфікацію або завершив певну програму чи її окремих компонент. Як такі, вони підкреслюють зв'язок між викладанням, навчанням і оцінюванням.

Використання результатів навчання робить цілі навчальних програм більш чіткими, зрозумілими для сту-

дентів, роботодавців та інших зацікавлених сторін. Вони також полегшують порівнянність кваліфікацій та сприяють визнанню навчальних досягнень.

В ECTS формулювання результатів навчання є основою послідовної оцінки навантаження і, отже, присвоєння кредитів. Коли ті, хто відповідає за розробку освітніх програм, встановлюють профіль кваліфікації та очікувані результати програми навчання та її компонентів, кредити ECTS допомагають їм бути реалістичними щодо необхідного навантаження та розумно вибирати стратегії навчання, викладання та оцінювання. Зацікавлені сторони, такі як особи, що навчаються, і роботодавці, можуть робити корисний внесок у визначення результатів навчання.

Успішне оцінювання результатів навчання є передумовою присвоєння кредитів особі, що навчається. Отже твердження про результати навчання завжди мають супроводжуватися зрозумілими та відповідними критеріями оцінювання для присвоєння кредитів, що дає можливість стверджувати, чи отримала особа, що навчається, необхідні знання, розуміння і компетенції.

Існують два підходи: результати навчання можуть бути або пороговими твердженнями (як визначають мінімальні вимоги для отримання заліку), або можуть бути визначені як референтні (опорні) точки, що описують типові вимоги (що визначають очікуваний рівень досягнень успішних осіб, що навчаються). У будь-якому випадку, твердження про результати навчання мають чітко визначати, яка з цих дефініцій використовується.

Підходи, що ґрунтуються на результатах навчання, також дають можливість оцінити знання, навички та компетенції, отримані в інших, ніж формальна вища освіта, навчальних контекстах (неформальне або неофіційне навчання), надати кредити і, отже, визнати їх з метою присвоєння кваліфікації.

Результати навчання пов'язані з дескрипторами рівнів національних і європейської рамок кваліфікацій. Європейська та національні рамки кваліфікацій ґрун-

туються на узгоджених дескрипторах рівнів, при цьому результати навчання і кредити пов'язані з цими рівнями. В Болонській рамці дескриптори циклів узгоджені з результатами навчання і діапазонами кредитів. Дескриптори Болонських циклів відомі як «Дублінські дескриптори», які надають загальні ствердження про типові очікування щодо досягень та умінь, пов'язаних з кваліфікаціями, представляють завершення кожного з Болонських циклів. Вони на меті бути прескриптивними; не представляють порогові або мінімальні вимоги і не є вичерпними; схожі або еквівалентні характеристики можуть бути додані або замінені. Дескриптори мають на меті визначити природу всієї кваліфікації.

Перші два Болонські цикли пов'язані з такими діапазонами кредитів ECTS:

- кваліфікації першого циклу зазвичай охоплюють 180–240 кредитів ECTS;
- кваліфікації другого циклу зазвичай охоплюють 90–120 кредитів ECTS, з мінімальною кількістю 60 кредитів ECTS на рівні другого циклу.

Ці діапазони кредитів встановлені відповідно до ключової особливості ECTS, за якою 60 кредитів ECTS відповідають навчальному навантаженню повного типового академічного року навчання за формальною програмою навчання. Це правило стосується всіх кваліфікацій вищої освіти, незалежно від їх рівня.

Національні рамки кваліфікацій можуть передбачати рівні (або проміжні кваліфікації) всередині трьох Болонських циклів (наприклад, короткий цикл всередині першого циклу). Ці рівні дають змогу навчальним закладам структурувати певну кваліфікацію та регулювати просування за допомогою кваліфікації.

Кредити завжди описуються рівнем, на якому вони присвоюються, на основі рівня результатів навчання програми або компонента. Тільки кредити, присвоєні на відповідному рівні, можуть накопичуватися для кваліфікації. Відповідний рівень визначається національними або інституційними правилами прогресії.

Кредит – одиниця обсягу та вимірювання результатів навчання, досягнутих на певний момент виконання програми навчання, система змістових модулів, які з урахуванням засвоєння студентами окремих навчальних елементів (відповідно до психофізичних норм засвоєння при використанні форм, методів і способів навчання) можуть бути опановані за 24–54 години навчального часу (сума годин аудиторної і самостійної роботи студента за тиждень).

Кредит ґрунтується на повному навантаженні студента, а не обмежується лише аудиторними годинами, а також передбачає всі види навчальної діяльності, необхідної для завершення повного року академічного навчання у закладі: лекції, практичні роботи, семінари, консультації, індивідуальну та самостійну роботи (в бібліотеці і вдома), підсумковий контроль (іспити, заліки), дипломну роботу, практику та інші види діяльності.

Ціна кредиту становить 36 академічних годин (як правило, 18 годин –аудиторні заняття, 9 – індивідуальна робота викладача зі студентами, 9 - самостійна робота студентів). Можливі також співвідношення аудиторних та індивідуальних і самостійних занять – 60% : 40%, 40%: 60%.

Кількість кредитів на навчальну дисципліну визначається діленням загального обсягу годин з навчальної дисципліни на ціну кредиту (з округленням до 0,5 кредиту). Загальний обсяг годин із навчальної дисципліни має охоплювати час на проведення лекцій, практичних, семінарських та лабораторних занять, консультацій, практик, самостійної та індивідуальної роботи і контрольних заходів (у т. ч. поточне та підсумкове тестування). На навчальні, виробничі, польові, педагогічні та інші види практик, кваліфікаційний екзамен, підготовку і захист випускних, дипломних та магістерських робіт кредити відводяться окремо і на них встановлюється співвідношення годин аудиторної, індивідуальної та самостійної робіт залежно від змісту й специфіки видів діяльності студента під час їх виконання.

Заліковий кредит – одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістового модуля чи блоку змістових модулів.

Оскільки кредитно-трансферна технологія має властивості системного утворення, необхідно розглянути її структуру, зв'язок основних компонентів та елементів.

У системі кредитно-трансферної технології навчання виокремлюють змістовий, організаційний і контроль-но-оцінювальний компоненти.

Зміст підготовки майбутнього фахівця має враховувати особливості двоциклового навчання: додипломного (бакалавр) та післядипломного (магістр). Згідно з вимогами ECTS порядок та обсяг вивчення навчальних дисциплін (курсів) визначає базовий навчальний план, який створено на основі вимог Державного стандарту підготовки фахівців зі спеціальності, що містить освітньо-кваліфікаційну характеристику (ОКХ) та освітньо-професійну програму (ОПП), а також індивідуальний навчальний план студента.

Важливим завданням упровадження кредитно-трансферної технології навчання є модульне структурування змісту навчальних дисциплін.

Модуль – задокументована завершена частина освітньо-професійної програми (навчальної дисципліни, практики, державної атестації), що реалізується відповідними формами навчального процесу.

Конструювати модулі дисциплін необхідно як системи навчальних елементів, об'єднаних ознакою відповідності визначеному об'єкту професійної діяльності – певному обсягу навчальної інформації, яка має самостійну логічну структуру і зміст, що дає змогу оперувати цією інформацією в процесі розумової діяльності студентів. Тобто потрібно створювати змістові модулі.

Термін «модульне навчання» семантично пов'язаний з поняттям «модуль», однією з найпоширеніших дефініцій якого є «функціональний вузол, цілісний блок інформації». Отже, наукові підходи до модульної організації змісту освіти, хоч первинно і ґрунтуються на ідеї блоч-

ного викладання навчального матеріалу, все ж істотно різняться між собою. Заслуговує на увагу концепція, яка узагальнює різні погляди на шляхи реалізації принципу модульності в освітній практиці. Вона формулює такі базові правила навчання: 1) навчальні матеріали треба структурувати з урахуванням досягнення кожним студентом чітко визначених дидактичних цілей; 2) навчальний процес має бути організований як цілісний блок інформації, що реалізує комплексну дидактичну мету; 3) відповідно до обсягу і структури освітнього матеріалу доцільно інтегрувати різноманітні види, форми і технології навчання. Загалом, серед основних дефініцій принципу модульності в зарубіжній і вітчизняній літературі заслуговують наукового аналізу такі:

- модуль як самостійна група ідей, якими оволодівають студенти за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;

- модуль – самостійне визначення такої цілісної одиниці навчальної діяльності, яка сприяє досягненню студентами чітко сформульованих цілей і завдань;

- модульність передбачає застосування різних форм і методів навчання, що підпорядковані загальній темі навчального курсу. Ідея модульно-розвивального навчання як експериментальної системи освіти впроваджується поаспектно; набір аспектів визначається такими етапами становлення інноваційної системи освіти:

- від модульної теми і міні-курсу до модульної навчальної програми і модульного програмно-методичного комплексу;

- від модульного заняття до формального модуля як сукупності 20-ти чи 30-ти хвилинних міні-модулів;

- від операційного і системно-діяльніського модулів до цілісних дидактичних модулів.

Отже, навчальний модуль – центральний елемент модульно-розвивальної системи. Він є цільовою, відкритою і відносно завершеною сукупністю взаємозалежних циклів навчальної, виховної та освітньої розвивальної взаємодії педагога та студента, яка реалізує змістовий

модуль через форму-модуль, і такий спосіб забезпечує оптимізацію розвитку особистості, опонуючи традиційним засобам, формам і методам класичної системи. Теорія модульно-розвивальної системи ґрунтується на науковому розумінні єдиного навчально-виховного освітнього процесу як форми освітньої соціалізації особистості. Високий динамізм Європейського ринку праці вимагає таких дипломів про вищу освіту, що визначаються у всіх країнах Європи. Це поза сумнівом має зближити вузівські системи і створити єдину систему оцінки якості знань.

Модульна організація навчальної дисципліни вимагає не тільки перенесення розділів програми до навчальних модулів, а й структурування її як системи з різними видами зв'язків.

Важливою умовою реалізації модульного принципу організації змісту навчальної дисципліни є можливість виокремити генеральні наскрізні ідеї курсу і професійної діяльності, на розкриття і засвоєння яких спрямований кожний модуль. Наприклад, курс педагогіки сформований із таких категорій та ідей: розвиток, соціалізація і виховання особистості; структура педагогічного процесу; виховання як особливий вид діяльності; цілі і зміст виховання; структура процесу навчання; пізнавальний інтерес, умови його розвитку у навчанні; проблема вибору методів і засобів навчання; теорія змісту освіти і структура навчального матеріалу; проблема організаційних форм навчання; технологія процесу навчання тощо.

Для правильної організації навчання необхідно визначити логічну послідовність розташування модулів у програмі навчальної дисципліни. Існує декілька логічних схем конструювання програмового змісту: від загального уявлення про певну цілісність педагогічного явища до його конкретизації і проникнення в сутність; від конкретних елементів, їх систематизації до застосування знань у практичній діяльності. Реалізація того чи іншого підходу залежить від співвідношення теоретичних, емпіричних і практичних компонентів змісту

дисципліни. Наприклад, вивчення педагогіки розпочинається з її загальних основ, які розкривають структуру педагогічних процесів і явищ, методи і логіку педагогічних досліджень, цілепокладання педагогічного процесу, розвиток і формування особистості.

Організаційний компонент кредитно-трансферної технології засвоєння змісту навчальних модулів становить сукупність різних форм і методів організації навчального процесу: лекційних, семінарських, практичних, лабораторних занять, індивідуальної і самостійної роботи. На групових заняттях використовують різні методи організації навчальної діяльності студентів: рольові ігри, дискусії, захисти проєктів, фрагменти уроку чи його цілісну структуру, створення логіко-структурних схем окремих тем чи цілих розділів, розроблення конспектів тем, винесених на самостійне опрацювання, аналіз педагогічних ситуацій і педагогічного досвіду.

До організаційного компонента належить структура дидактичного комплексу. Вона має бути гнучкою і залежати від змісту предметної галузі. Наприклад, дидактичний комплекс інформаційного забезпечення дисциплін психолого-педагогічного циклу містить: робочу програму дисципліни (гіпертекстовий варіант); електронний варіант лекцій; опорні поняття теми; літературу; контрольні питання; тестові завдання першого і другого рівнів; відповіді на тестові завдання; творчі завдання; фонд повнотекстових електронних варіантів актуальної психолого-педагогічної літератури; відеоматеріали, що висвітлюють проблеми практичної підготовки фахівця. Центральна сторінка проєкту уможливорює вибір необхідності напряму роботи з навчально-методичним матеріалом дисципліни.

У навчальному навантаженні зазначається час, зазвичай потрібний студенту для завершення усіх видів навчальної діяльності (таких як лекції, семінари, проєкти, практичні заняття, самостійна робота та екзамени), необхідних для досягнення очікуваних результатів навчання.

До оцінювання навчального навантаження, пов'язаного (асоційованого) з програмою або освітнім компонентом, треба визначити результати навчання. Ці результати є основою для вибору відповідних видів навчальної діяльності та послідовного оцінювання навантаження, необхідного для їх виконання.

Оцінювання навантаження не має ґрунтуватися виключно на контактних годинах (тобто годинах, використаних студентами на навчальну діяльність під наглядом викладацького складу). Воно охоплює усі види навчальної діяльності, необхідної для досягнення очікуваних результатів навчання, включно з часом, витраченим на самостійну роботу, обов'язкову виробничу практику, підготовку до оцінювання та з часом, необхідним на власне оцінювання. Інакше кажучи, семінар або лекція можуть вимагати однакової кількості контактних годин, але семінар може вимагати значно більшого навантаження ніж лекція через різну кількість часу на самостійну підготовку студентів.

Визначення навантаження має постійно регулюватися через моніторинг та зворотний зв'язок зі студентами (відгук студентів).

Кредити призначаються кваліфікаціям або навчальним програмам в цілому, а також їх навчальним (освітнім) компонентам (таким як модулі, навчальні курси, дисертаційна робота, виробнича практика та лабораторна робота).

Розподіл (призначення) кредитів – це процес призначення кількості кредитів кваліфікаціям/програмам або освітнім компонентам. Кредити ECTS призначаються на основі типового навантаження, необхідного для досягнення очікуваних результатів навчання.

Кількість кредитів, призначених кваліфікації чи програмі в цілому, залежить від національних або інституційних регулятивних положень та відповідного циклу Болонської рамки.

Відповідно до ключової особливості ECTS про те, що 60 кредитів відповідають навчальному навантаженню

повного академічного року, 30 кредитів ECTS зазвичай виділяються на семестр, і 20 - на триместр. Кваліфікаціям, які мають формальні програми, розраховані на три академічні роки повного навчання, призначають 180 кредитів ECTS.

Кожний академічний рік, семестр або триместр поділений на освітні компоненти. Під освітнім компонентом розуміється самодостатній та формально структурований навчальний досвід (як, наприклад, компонент курсу (навчальна дисципліна), модуль, курс підвищення кваліфікації (конференція) або виробнича практика). Кожний компонент повинен мати чіткий та зрозумілий перелік результатів навчання, відповідні критерії оцінювання, визначене навантаження та кількість кредитів ECTS.

Призначення кредитів окремим освітнім компонентам здійснюється як частина розробки навчального плану (програми) відповідно до національних рамок кваліфікацій, дескрипторів рівнів і кваліфікацій. Зазвичай за це відповідають вищі навчальні заклади та викладацький склад, але в деяких випадках рішення може бути прийнято зовнішніми органами.

До призначення кредитів окремим компонентам необхідно дійти згоди щодо «профілю» окремої програми навчання та пов'язаних з нею (асоційованих) результатів навчання. Під «профілем» розуміється опис програми в термінах її основних рис та специфічних цілей. Є доброю практикою визначати профіль після консультації з відповідними зацікавленими сторонами.

На основі профілю кваліфікацій штат викладачів розробляє навчальний план шляхом визначення результатів навчання та призначення кредитів компонентам програми. Призначення кредитів освітнім компонентам ґрунтується на їх вагомості у навантаженні студента, необхідного для досягнення результатів навчання у формальному контексті.

Існує *декілька підходів до призначення кредитів*, і навчальні заклади самі вирішують, який метод застосовувати. Представлені нижче альтернативи ілюструють два різних підходи до призначення кредитів:

1) *Викладацький склад визначає результати навчання кожного компонента програми, описує навчальну діяльність і оцінює навантаження, зазвичай необхідне для студентів, аби завершити цю діяльність. Пропозиції збираються, аналізуються та узагальнюються; і навантаження, що оцінюється, виражається у кредитах.*

Застосування цього підходу передбачає, що до процесу призначення кредитів залучаються всі представники викладацького складу. Вони можуть надавати свої пропозиції щодо результатів навчання та оцінювати навантаження, необхідне для їх досягнення. Шляхом дискусії та визначання пріоритетів вони можуть дійти кінцевого висновку на основі загальної кількості доступних кредитів (60 на рік). В результаті цієї процедури окремим компонентам може призначатися різна кількість кредитів (наприклад, 3, 5, 8).

Використовуючи цей варіант, навчальні заклади отримують максимальну свободу розробляючи кожний компонент з урахуванням результатів навчання і відповідного навантаження. З іншого боку, компоненти різного розміру можуть бути проблематичними, якщо йдеться про мультидисциплінарні або спільні програми чи мобільність.

2) *Вищий навчальний заклад або факультет (викладацький склад) можуть вирішити від початку стандартизувати обсяг освітніх компонентів, надаючи кожному з них однакову кількість кредитів (наприклад, 5), або кратну цій кількості (напр. 5, 10, 15), і, таким чином, заздалегідь визначити кількість кредитів, що призначаються кожному компоненту. У цьому випадку, компоненти (одиниці) курсу часто називають «модулями».*

У межах цієї стандартної (визначеної) структури (схеми), викладацький склад визначає відповідні та здійснимі (досяжні) результати навчання та описує навчальну діяльність на основі стандартного розміру компонентів. Передбачене навантаження має бути співвідносним з кількістю кредитів, призначених цьому компоненту.

Стандартизуючи величину компонентів, навчальні заклади дозволяють впровадити більш гнучкі, мультидисциплінарні та міждисциплінарні траєкторії між програмами. З іншого боку, визначення результатів навчання в межах компонента стримується заздалегідь визначеною кількістю кредитів, що апріорі визначає також навантаження для кожного компонента.

У будь-якому з варіантів рекомендується, щоб компоненти не були занадто малими з метою запобігання фрагментації програми. Також бажано не робити компоненти занадто великими, адже це може ускладнити міждисциплінарні студії та обмежити можливість вибору в межах навчальних програм. Дуже великі компоненти є проблематичними для мобільних студентів на всіх рівнях – інституційному, національному чи міжнародному.

Яким би не був метод призначення кредитів, основним елементом визначення їх кількості є оцінка навантаження, необхідного для досягнення очікуваних результатів навчання. Одна тільки кількість контактних годин не може бути використана як основа для призначення кредитів, оскільки контактні години є лише одним з елементів визначення навантаження студентів. Належне призначення кредитів має бути частиною внутрішнього й зовнішнього забезпечення якості вищих навчальних закладів.

Під час визначення навчального навантаження навчальні заклади мають враховувати загальний час, необхідний студенту для досягнення бажаних результатів навчання. Навчальна діяльність може варіюватися у різних країнах, закладах та предметних галузях, але зазвичай передбачене навантаження складається із:

- кількості контактних годин на освітній компонент (кількість контактних годин на тиждень помножена на кількість тижнів);
- часу, витраченого на самостійну чи групову роботу, необхідного для успішного завершення освітнього компонента (наприклад, підготовка заздалегідь та остаточне опрацювання матеріалів після відвідання лекції, семі-

нару чи лабораторної роботи; збір та відбір відповідних матеріалів; необхідні огляд, вивчення цих матеріалів; написання доповідей/проектів/дисертацій; практична робота, наприклад, в лабораторії);

- часу, необхідного для підготовки та проходження процедури оцінювання (наприклад, екзаменів);

- часу, необхідного для проходження обов'язкових(ої) виробничих(ої) практик(и).

Іншими чинниками, що мають бути врахованими при визначенні навантаження студентів у різних видах діяльності є, наприклад: рівень вступу студентів, для яких розроблена програма (або її компоненти); підхід до викладання і навчання та навчальне середовище (наприклад, семінари у малих групах студентів або лекції з великою кількістю студентів); тип доступного оснащення (наприклад, лінгафонні класи або мультимедійні центри).

Оскільки навантаження є визначенням середнього часу, необхідного студентам для досягнення очікуваних результатів навчання, справжній час, витрачений окремим студентом, може варіюватися та бути відмінним від визначеного. Окремі студенти розрізняються: деякі прогресують швидше, в той час як інші – більш повільно.

Якщо для завершення програми (або компонента) необхідна виробнича практика або стажування, вони виступають частиною навантаження та результатів навчання студентів і вимагають призначення кредитів. У цьому випадку кількість кредитів, виділених на виробничу практику, має бути включена до загальної кількості кредитів на окремий навчальний рік.

Так само, як і у випадку будь-якого іншого освітнього компонента, викладацький склад, розробляючи навчальний план, має визначити результати навчання, яких необхідно досягти під час виробничої практики. Ці результати навчання мають супроводжуватися відповідними методами і критеріями оцінювання. Важливо, аби ці методи оцінювання були сумісними з природою виробничої практики (наприклад, спостереження та оцінювання

з боку викладача або підготовка звіту студентом). Так само, як і у випадку будь-якого іншого освітнього компонента, кредити за виробничу практику присвоюються тільки тоді, коли результати навчання були досягнуті та оцінені.

Якщо виробнича практика є частиною організованої мобільності (наприклад, практика Erasmus), в угоді про навчання щодо практики має бути вказана кількість кредитів, які призначаються студенту за умови досягнення очікуваних результатів навчання.

У випадку проходження виробничої практики під час формального навчального процесу, але яка не вимагається програмою, все одно бажано визначити результати навчання та навантаження в угоді про навчання. Результати навчання, досягнуті під час необов'язкової виробничої практики, мають також бути задокументовані, наприклад, в академічній виписці, додатку до диплома або документі Europass Mobility. Вони також можуть визнаватися шляхом присвоєння відповідних кредитів ECTS, які в цьому випадку є додатковими до стандартної кількості в 60 кредитів ECTS на навчальний рік.

Стосовно використання результатів навчання і кредитів за виробничу практику, наступне вважатиметься доброю практикою:

- угода про навчання з виробничої практики (підписана навчальним закладом, студентом і роботодавцем) має визначати результати навчання, що мають бути досягнуті;
- виробнича практика має мати чіткі процедури оцінювання результатів навчання та присвоєння кредитів;
- роль вищих навчальних закладів, осіб, що навчаються, і роботодавців в процесі визначення і оцінювання цих результатів навчання має бути ясною (зрозумілою);
- викладацький склад вищих навчальних закладів може вимагати підготовки щодо керування і управління виробничою практикою;

- якщо це вимагається програмою, виробнича практика має бути інтегрована у навчальний план⁷⁴.

Призначення кредитів новій програмі або компоненту має бути затвердженим відповідно до національних та/або інституційних правил. Під час виконання програми необхідно здійснювати регулярний моніторинг призначення кредитів для визначення, наскільки реалістичним є підраховане навантаження. Як затвердження, так і моніторинг призначення кредитів, як і інші аспекти кредитної системи, мають бути частиною процедури внутрішнього інституційного забезпечення якості.

Моніторинг може здійснюватися різними способами. Яким би не був використаний метод, зворотний зв'язок зі студентами та викладацьким складом має становити суттєву складову перевірки та перегляду призначення кредитів. Інформація щодо часу завершення та результати оцінювання програм та їх компонентів також є частиною моніторингу призначення кредитів.

Важливо інформувати студентів та викладачів про цілі моніторингу та спосіб його виконання, забезпечуючи при цьому точні відповіді та високий рівень відгуку.

Якщо оцінювання виявить розбіжності між передбаченим навантаженням та часом, фактично витраченим більшістю студентів для досягнення очікуваних результатів навчання, перегляд навантаження, результатів та методів навчання стає необхідним. Цей перегляд має здійснюватися не під час поточного навчального року, а має стосуватися у наступні навчальні роки.

Кредити ECTS присвоюються особам, що навчаються, лише після того, як відповідне оцінювання покаже, що вони досягли необхідних результатів навчання у компоненті програми або кваліфікації. Кредити присвоюються зкладами, що мають право присвоювати кваліфікації.

⁷⁴ Конференція Тюнінг: Навантаження студентів і результати навчання: Ключові компоненти розробки (перегляду) ступеневих програм, ключові питання, дискусії і висновки робочих засідань, (21–22 квітня 2008 р., Брюссель, Бельгія) [електронне видання]. – Режим доступу:

www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=doclick&Itemid=59&bid=92&limitstart=0&limit=

Якщо необхідні результати навчання досягнуті у неформальному або неофіційному контекстах, присвоюється така ж кількість кредитів, яка передбачена формальною програмою навчання, але після відповідного оцінювання. Для підтвердження неформального або неофіційного навчання вищі навчальні заклади можуть запроваджувати форми оцінювання, що відрізняються від передбачених для тих, хто навчається за формальною програмою навчання. У будь-якому випадку, методи оцінювання мають бути публічно доступними.

Присвоєння кредитів засвідчує, що той, хто навчається, відповідає вимогам компонента. Кількість кредитів, присвоєних особі, що навчається, є такою ж, як і кількість кредитів, призначених компоненту. Повна кількість кредитів завжди присвоюється, якщо студент отримав прохідну оцінку; вона ніколи не коригується відповідно до рівня успішності особи, що навчається.

Кредити ECTS не показують, наскільки успішно особа, що навчається, задовольняє вимоги щодо їх присвоєння. Рівень успішності особи, що навчається, виражається за допомогою інституційної або національної системи оцінок.

Деякими національними або інституційними положеннями передбачаються процедури звільнення/компенсації. У таких випадках, деталі цього процесу мають бути прозорими. Окремим особам, що навчаються, може бути присвоєно більше або менше ніж 60 кредитів за навчальний рік, якщо вони успішно виконують більше або менше освітніх компонентів, ніж це заплановано у навчальній програмі.

Кредити можуть накопичуватися з метою отримання кваліфікацій за рішенням закладу, який присвоює ступені.

На європейському рівні Болонська рамка кваліфікацій визначає діапазони кредитів, що мають бути накопичені тим, хто навчається, для отримання кваліфікації, що відповідає першому і другому циклам. Діапазони кредитів для кваліфікацій в межах Національних рамок квалі-

фікацій є сумісними з діапазонами кредитів Болонської рамки, навіть якщо перші можуть бути більш прескриптивними та детальними.

На національному або інституційному рівнях правила прогресії або вимоги програми надають тим, хто навчається, можливість просуватися в межах окремого циклу для отримання певної кваліфікації. Вони визначають за які результати навчання, на якому рівні, як можуть накопичуватись кредити. Правила прогресії можуть виражатися в термінах кількості кредитів або діапазону кредитів, що вимагається на різних етапах в межах програми навчання (наприклад, мінімальна кількість кредитів, що вимагається для переходу з одного навчального року/семестру на інший). Вони також можуть бути сформульовані у термінах детальних правил щодо того, які компоненти мають та/ або можуть бути виконані, на якому етапі та рівні (наприклад, обов'язкові курси, курси за вибором та необхідні попередні курси).

Правила прогресії також стосуються кількості кредитів, що мають бути отримані на різних рівнях за національною рамкою кваліфікацій. Деякі рамки кваліфікацій є також кредитними рамками, тобто в них визначається кількість кредитів на кожний тип кваліфікації (наприклад, магістра). Такі кредитні рамки визначають кількість кредитів, що мають бути присвоєні після досягнення необхідних результатів навчання. Правила прогресії описують, як особи, що навчаються, просуваються траєкторією навчання з метою послідовного отримання необхідної кількості кредитів.

Накопичення кредитів документально фіксується в офіційній академічній довідці, таким чином особи, що навчаються, матимуть запис/ зафіксоване підтвердження результатів, яких вони досягли на кожному етапі своєї освітньої траєкторії.

Кредити, присвоєні з однієї програми, можуть бути перенесені на іншу програму, запропоновану тим самим або іншим закладом. Цей трансфер (перенесення) може мати місце лише, якщо заклад, що присвоює ступінь

(кваліфікацію), визнає кредити та відповідні (асоційовані) результати навчання. Заклади-партнери мають заздалегідь погодити визнання періодів навчання за кордоном. Успішний трансфер кредитів вимагає академічного визнання кредитів. Визнання кредитів є процесом, через який заклад визнає, що певні результати навчання, отримані та оцінені в іншому навчальному закладі, задовольняють певні вимоги однієї з програм, які він пропонує.

Враховуючи розмаїття програм та вищих навчальних закладів, малоймовірно, що кредити і результати навчання окремого освітнього компонента в різних програмах збігатимуться. Отже, рекомендується гнучкий підхід до визнання кредитів, отриманих в інших контекстах.

Треба домагатися «справедливого визнання», а не ідеального еквівалента. Таке «справедливе визнання» має ґрунтуватися на результатах навчання, тобто тому, що особа знає та здатна виконувати, а не тому, які формальні процедури привели до завершення кваліфікації або її компонента⁷⁵. Процес визнання має бути прозорим.

Рекомендації щодо критеріїв і процедур оцінювання іноземних кваліфікацій⁷⁶, прийняті комітетом Лісабонської конвенції з визнання, визначають, що: іноземна кваліфікація має визнаватись, якщо не можна продемонструвати суттєву різницю між кваліфікацією, визнання якої запитується, та відповідною кваліфікацією Держави, в якій запитується визнання. При застосуванні цього принципу, процедура оцінювання має зводитися до встановлення, чи є різниця в результатах навчання між іноземною кваліфікацією і відповідною кваліфікацією країни, в якій запитується визнання, занадто суттєвою

⁷⁵ Adam, S (2004) Final report and Recommendations of the Conference: Improving the recognition systems of degrees and study credit points in the European Higher Education Area [електронне видання]. – Режим доступу : http://www.aic.lv/rigaseminar/documents/Riga_Final_ReportP_S_Adam.pdf

⁷⁶ Рекомендації щодо критеріїв і процедур оцінювання іноземних кваліфікацій, прийняті комітетом Лісабонської конвенції з визнання на його другому засіданні, Рига, 6 червня 2001 р. [електронне видання] – Режим доступу : http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp#TopOfPage

для того, щоб надати визнання іноземній кваліфікації відповідно до прохання заявника.

Визнання означає, що кількість кредитів, отриманих за відповідні результати навчання, досягнуті на відповідному рівні, в іншому контексті, замінить кількість кредитів, що призначається за ці результати навчання в закладі, який надає кваліфікацію. Наприклад, фактично компонент в 4 кредити ECTS в одному навчальному закладі може замінити компонент в 5 кредитів ECTS іншого навчального закладу, якщо результати навчання є еквівалентними. Тоді студенту присвоюється 5 кредитів ECTS.

Рішення про визнання кредитів та їх трансфер (перенесення) приймається закладом, що надає кваліфікацію, на основі достовірної інформації про досягнуті результати навчання, а також про засоби оцінювання та їх валідацію (підтвердження). Інформація про політику визнання у навчальних закладах має бути оприлюдненою і легкодоступною.

В ECTS визнання кредитів з метою їх накопичення та трансферу полегшується ключовими документами ECTS, такими, як каталог курсу, угода про навчання та академічна довідка.

У випадку узгодженої мобільності студентів, три залучені сторони – домашній навчальний заклад, приймаючий навчальний заклад та студент – мають підписати Угоду про навчання з мобільності (див. розділ 6.3.1.) до початку періоду мобільності. У таких випадках, повне академічне визнання кредитів домашнім закладом відбувається автоматично, якщо виконані всі умови, передбачені Угодою про навчання.

Усі навчальні компоненти, що будуть виконуватися за кордоном, мають бути перераховані в Угоді про навчання. Якщо студент отримає кредити за початкові компоненти, не вказані в угоді, домашній заклад сам вирішує, зараховувати їх чи ні. У випадку змін у програмі навчання, погодженої зі студентом, до Угоди про навчання можуть бути внесені зміни, але такий варіант зі змінами

має бути ще раз підписаний тими ж самими трьома залученими сторонами в межах узгодженого періоду часу.

Визнання кредитів в межах спільних програм передбачається положенням про запровадження такої програми. У випадку спільних програм, немає необхідності в Угоді про навчання з мобільності, оскільки кредити, отримані в закладі-партнері, автоматично визнаються у випадку виконання усіх правил та умов спільної програми.

Основна відповідальність за забезпечення якості належить кожному вищому навчальному закладу. Внутрішнє забезпечення якості передбачає усі процедури, що виконуються вищими навчальними закладами, щоб забезпечити відповідність якості їх програм та кваліфікацій своїм власним специфікаціям (стандартам) та вимогам інших органів, що законодавчо уповноважені робити специфікації (стандарти).

Використання ECTS відповідає стандартам та рекомендаціям щодо забезпечення якості, зокрема:

- навчальні заклади повинні мати офіційний механізм затвердження, періодичного перегляду та моніторингу своїх навчальних програм і кваліфікацій (дипломів, ступенів).

Передбачається, що забезпечення якості програм і кваліфікацій (дипломів, ступенів) включатиме:

- розробку й публікацію чітко сформульованих очікуваних результатів навчання;
- уважне ставлення до розробки навчальних планів, програм та їх змісту;
- навчальні заклади повинні регулярно опубліковувати найсвіжішу, неупереджену й об'єктивну інформацію – як кількісну, так і якісну – про навчальні програми і кваліфікації, які вони пропонують.

Якість запровадження та використання ECTS вищими навчальними закладами має забезпечуватися через відповідні процедури (наприклад, внутрішній та зовнішній перегляд якості та зворотний зв'язок зі студентами).

Що стосується забезпечення якості ECTS та пов'язаних процесів, є доброю практикою, якщо процеси забез-

печення якості у вищих навчальних закладах забезпечують те, щоб за усіма програмами вищої освіти:

- освітні компоненти виражалися в термінах відповідних результатів навчання;
- була доступна чітка інформація щодо їх рівня, кількості кредитів, організації навчання і оцінювання;
- навчання могло бути завершене за час, офіційно визначений для нього (навантаження пов'язане із семестром, триместром чи навчальним роком є реальним);
- щорічний моніторинг вивчав будь-які зміни у способах виконання та отриманих результатах;
- студенти забезпечувалися детальною інформацією та вказівками задля того, щоб вони мали необхідні відповідні передумови (пререквізити, попередні навчальні дисципліни) та супутні умови (кореквізити, супутні навчальні дисципліни) для вивчення будь-яких навчальних дисциплін, та не дозволялося обирати освітні компоненти, невідповідного рівня, або які вони попередньо вивчили на тому ж рівні.

Стосовно мобільних студентів та визнання це означає, що:

- процеси трансферу (перенесення) кредитів включені до регулярного моніторингу, процедур перегляду та валідації; призначений відповідний штат, відповідальний за питання трансферу кредитів та визнання;
- угоди про навчання є завершеними в усіх випадках; їх розробка та будь-які подальші зміни до них мають підпадати під процеси чутливого, проте надійного затвердження;
- мобільні студенти вивчають звичайні освітні компоненти з існуючого Каталогу курсу; вони працюють у затверженому режимі повного оцінювання для цих компонентів та отримують оцінки в такий самий спосіб, як і «домашні» студенти;
- надаються детальні виписки, в яких зазначаються присвоєні кредити та отримані оцінки;
- визнання надається для усіх успішно завершених освітніх компонентів та їх відповідних (асоційованих) кредитів;

- існують об'єктивні процедури оціночної інтерпретації успішно завершених кредитів, таким чином не лише кредити, а й оцінки відображаються відповідним чином у отриманих кінцевих кваліфікаціях⁷⁷.

Перенесенню (трансферу) та накопиченню кредитів сприяє використання ключових документів ECTS (каталог курсу, аплікаційна форма студента, угода про навчання та академічна довідка) та Додаток до диплома.

Першим ключовим документом є каталог курсів. Він є основним довідником для всіх студентів, що навчаються у закладі. Точний формат каталога встановлюється самим навчальним закладом. Більш доречним є відокремлення загальної інформації для студентів від академічної інформації. У будь-якому випадку, вся інформація має бути детальною, доступною для користувача та найновішою. Каталог має бути опубліковано на веб-сайті навчального закладу, аби усі зацікавлені сторони мали зручний доступ до нього. і оприлюднений завчасно, аби дати змогу студентам зробити свій вибір.

⁷⁷ Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (2005) Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) [електронне видання]. – Режим доступу : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf>

Таблиця 2.2

Перелік питань для каталога курсу

Частина 1. Інформація про заклад	Частина 2. Інформація про програми	Частина 3. Загальна інформація для студентів
<p>Назва і адреса. Академічний календар. Адміністрація закладу. Загальний опис закладу (включаючи тип і статус). Перелік програм, які пропонує заклад. Загальні вимоги до зарахування. Загальні положення (умови) про визнання попереднього навчання (формального, неформального, неофіційного). Загальні процедури реєстрації. Присвоєння кредитів ECTS на основі навчального навантаження, необхідного для досягнення очікуваних результатів навчання.</p>	<p>Кваліфікація, що присвоюється. Рівень кваліфікації, вимоги до зарахування. Спеціальні положення (умови) про визнання попереднього навчання формального, неформального, неофіційного). Вимоги і положення до кваліфікації. Профіль програми. Ключові результати навчання. Професійні профілі випускників з прикладами. Доступ до подальшого навчання. Діаграма структури курсу в кредитах ECTS. Положення про екзамени, оцінювання і оцінки. Вимоги до випуску. Форма навчання. Директор програми або відповідна посадова особа.</p>	<p>Вартість проживання. Житло. Харчування. Медичне забезпечення (послуги). Можливості для студентів з особливими потребами. Страховання. Фінансове забезпечення (підтримка) студентів. Відділ студентських справ. Умови для навчання. Міжнародні програми Практична інформація для мобільних студентів. Мовні курси. Практика (стажування). Умови для занять спортом та дозвілля. Студентські організації.</p>

Аплікаційну форму ECTS (форма-заява) студента розроблено для мобільних студентів, які проведуть обмежений період навчання в іншому навчальному закладі. Студенти, які мають намір завершити навчання в іншому навчальному закладі, мають зараховуватися за стандарт-

ною процедурою, що існує в даному навчальному закладі, і, відповідно, мають заповнити інші типи форм-заяв.

Аплікаційна форма студента містить усю необхідну інформацію про мобільного студента, яку потребує потенційний приймаючий заклад. Якщо навчальний заклад потребуватиме додаткову інформацію від студента, що вступає (наприклад, стосовно проживання, особливих вимог, пов'язаних зі станом здоров'я), він може вимагати її окремо.

Угоди про навчання або Угоди про підготовку є також важливими для виробничих практик, які вимагаються як частина програми. Вони мають містити ті ж самі основні елементи, що й стандартна Угода про навчання, хоча, безумовно, між ними існує різниця.

В Угоді про підготовку мають бути чітко зазначені місце проходження практики, її тривалість, робота, що має бути виконана (опис робочого завдання), права та обов'язки того, хто навчається, та очікувані результати навчання. Також в ній мають зазначатися, яке оцінювання та його критерії будуть використані при оцінюванні очікуваних результатів навчання, та хто буде відповідальним за практику, тобто роль роботодавця (того, хто надає базу практики) та роль, там, де можливо, установи, що приймає.

Угода про підготовку має бути підписана трьома сторонами – особою, що навчається, навчальним закладом та роботодавцем (тим, хто надає базу практики). Там, де передбачається участь закладу, що приймає, він також має підписати угоду. Основна відповідальність лежить на закладі, що надає кваліфікацію. В угоді має бути визначена кількість кредитів ECTS, що будуть присвоєні після досягнення очікуваних результатів навчання.

Для реалізації технології КТСОНП необхідно дотримуватися загальнодидактичних вимог (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності й активності у навчанні; індивідуалізації і диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічних

принципів підготовки (модульності; системності; технологічності та інноваційності; діагностичності; пріоритетності змістової та організаційної самостійності; суб'єктності освітнього процесу; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяльності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів; смислової наступності в організації діяльності). Ця технологія передбачає вдосконалення навчальних планів, програм, посібників, інтенсифікацію навчально-виховного процесу, змісту, методів і засобів навчання, забезпечення зв'язку між усіма предметами циклу, розроблення навчально-методичних комплексів, раціональний поділ змісту навчального матеріалу на модулі і перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання широкої гнучкої шкали оцінювання знань, що забезпечує реальну диференціацію навчальних досягнень студентів; стимулювання їх активної самостійної роботи протягом усього періоду навчання у ВНЗ; підвищення об'єктивності оцінювання знань; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів.

У забезпеченні високої якості освіти важлива роль належить контрольно-оцінювальному компоненту. Методи і засоби контролю успішності в умовах кредитно-трансферної системи навчання визначає вищий навчальний заклад. Академічні успіхи студента фіксують за допомогою системи оцінювання, що використовується і реструється у вищому навчальному закладі з обов'язковим переведенням оцінок у національну шкалу та шкалу ECTS.

Навчальні досягнення студента з усіх видів виконуваних робіт (теоретична підготовка, практичні роботи, індивідуальні навчально-дослідні завдання (ІНДЗ), наукова робота тощо) оцінюють кількісно (визначають рейтинг), а підсумкові оцінки формуються з усіх навчальних

дисциплін як за традиційною шкалою, так і за шкалою КТСОНП.

У шкалі оцінювання КТСОНП бали розподілено так:

A (відмінно) – 90–100 балів;

B, C (добре) – 75–89 балів;

D, E (задовільно) – 60–74 бали;

EX (незадовільно з можливістю повторного складання) – 35–59 бали;

F (незадовільно з обов'язковим повторним курсом) – 1–34 бали.

Підсумкова (загальна) оцінка з навчальної дисципліни – сумою рейтингових оцінок (балів), одержаних за окремі оцінювані форми навчальної діяльності: поточне та підсумкове тестування рівня засвоєння теоретичного матеріалу під час аудиторних занять та самостійної роботи (модульний контроль); оцінка (бали) за виконання лабораторних досліджень; оцінка (бали) за практичну діяльність під час практик; оцінка за ШДЗ; оцінка за дипломну роботу; оцінка (бали) за участь у наукових конференціях, олімпіадах, наукові публікації тощо.

Спосіб відповідності балів закладу до шкали оцінювання системи ECTS такий:

- Заклад розглядає розподіл балів, присвоєних студентам. Для того, щоб отримати 10–25–30–25–10 балів за моделлю, межі між оцінками мали б відповідати 10%, 35%, 65% та 90% від загальної кількості успішних студентів.

- Неможливо накреслити статистичну межу оцінки, яку отримали 10% кращих студентів, так само до уваги повинні братися ключові слова, як і статистика. Шкала має міцне статистичне підкріплення, але статистичні дані повинні бути поєднані із реалістичним описовим підходом. Наприклад, в призначенні оцінки «А» системи ECTS заклад Британії, присуджуючи відзнаку першого класу 8% своїх студентів, може цілком вирішити те саме визначення «найкращої успішності» щодо оцінки системи ECTS, та заклад Італії, присуджуючи 30 e lode 14% своїх студентів, не матиме жодних засобів розрізнення

цих студентів. З іншого боку, присудження *Matricula de Honor* закладом Іспанії менш ніж 5% своїх студентів і тому було би надто обмежене визначення «найкращої успішності» для цілей системи ECTS.

- Низьке розрізнення виданих оцінок в Іспанії, Нідерландах і, можливо, Греції може зробити малюнок меж оцінки системи ECTS досить важким. В яскравому прикладі 70% студентів групи присвоєно 7 балів у виданому записі данського закладу, легко охоплюючи оцінки C та D системи ECTS. Зазвичай потрібно видати оцінку 7, навіть якщо екзаменатор нагороджує вищими балами, можливо 6.8 або 7.2. Тому бали екзаменатора можуть застосовуватися у цих країнах для досягнення реалістичного розподілу студентів серед оцінок системи ECTS.

- Важливим є розподіл балів для встановлення оцінок. Розподіл балів курсу може змінюватись з року в рік, також можуть бути відмінності між кількісним та якісним ступенем занять. Чим більше наближення закладу до єдиного критерію між своїми балами та шкалою оцінювання системи ECTS, тим легше відбудеться процес оцінювання, але невимушеність цієї дії має бути збалансованою проти значного та систематичного відхилення від визначення шкали оцінювання, тобто, проти несправедливості по відношенню до студентів.

- Якщо кількість студентів, які відвідують заняття, досить мала, чіткий розподіл цієї маленької кількості за моделлю 10–25–30–25–10 недоцільний. Проте досвід пропонує таке:

- а) бали за кілька занять подібного рівня звичайно розподіляються;

- б) розподіл балів за п'ятирічний період більш ймовірно приведе до збалансованого результату.

- Інформація, представлена оцінкою системи ECTS, пов'язує роботу одного студента із роботою інших студентів групи. Зрозуміло, що студент високого рівня у групі низького рівня очевидно отримає вищу оцінку, ніж якби він виконував загальну роботу; як і студент, який відвідує описові курси, опиниться у невігідному для

себе становищі у закордонному закладі, який акцентується на математичних навичках. Жодна шкала оцінювання не вирішить цієї проблеми: інформація, яка перенесена на перелік оцінок дисциплін, має представити те, що дійсно сталося, а не те, що могло би статись, якби...

- Оцінки мають бути ознакою зарахування заліку за індивідуальні заняття, якщо вони представлені у переліку оцінок дисциплін. Тому важливо, щоб розподіл середньорічних балів не вважався відповідним до визначення цих оцінок, оскільки розподіл середньорічних балів значною мірою відрізнятиметься від розподілу балів групових занять, які становлять середнє число; наприклад, більше студентів отримає певний дуже високий бал на одному індивідуальному занятті, ніж вони би отримали цей бал як середній, враховуючи всі заняття року. Це може значно вплинути на визначення оцінки «А» системи ECTS, і меншою мірою на оцінку «В».

- Оцінки системи ECTS від «А» до «Е» присвоюються за умови здачі заліку, і оцінки від «FX» до «F» присвоюються у випадку його нездачі; відмінність між «FX» та «F» сприятиме визначенню майбутнього навчального плану для деяких не дуже успішних студентів. Ті заклади, які не спроможні розрізнити рівні незадовільної здачі заліку, застосовуватимуть тільки оцінку «F», не беручи до уваги оцінку «FX».

- Коли місцевий та закордонний заклади вирішать, як їхні бали відповідатимуть оцінкам системи ECTS, відбувається перезарахування оцінок, наприклад:

- а) студент з Італії складає іспит у закладі Франції, отримавши 13 балів із 20 можливих. У цьому закладі 13 балів означає, що робота виконана на «добре» та відповідає оцінці «С» у системі ECTS. Перелік оцінок дисциплін представляє наявність 13 балів та оцінку «С» в ECTS. На основі цієї інформації місцевий заклад в Італії присвоює 27 балів із 30 можливих.

- б) студент з Німеччини не виявляє успіху при складанні іспиту з однієї із дисциплін в Іспанії, і перелік оцінок дисциплін представляє 5 балів із 10 можливих

та оцінку «Е» у системі ECTS. Німецький заклад визнає залік із оцінкою 4.0 по шкалі від 1.0 (дуже добре) до 5.0 (незадовільно).

с) студентка із Португалії у Нідерландах отримує 9 балів із 10 можливих, завдяки чому вона стає однією із кращих студентів, які становлять 10% класу. Вона отримує оцінку «відмінно» і перелік оцінок дисциплін демонструє дану кількість отриманих балів та оцінку «А» у системі ECTS. Місцевий заклад у Португалії використовує цю інформацію для присвоєння 19-ти балів із 20 можливих.

Як можна побачити із вищенаведеного, заклади вищої освіти вільні застосовувати шкалу оцінювання системи ECTS найбільш доцільним, на їхню думку, чином. Проте проявлення незначної гнучкості наполегливо рекомендується, оскільки шкалу оцінювання системи ECTS створено для відображення різних систем оцінювання, які існують у країнах-членах ЄС та країнах Європейської асоціації вільної торгівлі, та які не можуть самотійно охопити всі можливі варіанти оцінювання та його розподілу.

Ефективність кредитно-трансферної технології полягає у забезпеченні модульного структурування змісту навчальних дисциплін, виокремлення генеральних ідей навчального курсу і професійної діяльності, використання інноваційних методів, розроблення структури дидактичного комплексу інформаційного забезпечення дисциплін, обґрунтування адекватних діагностичних методик для оцінювання навчальних досягнень студентів.

Серед багатьох зазначених в літературі педагогічних умов, за яких можливе запровадження ЄКТС організації навчання майбутніх педагогів вищої школи, ми включаємо як найбільш ефективні такі:

Психологічні: рівень розвитку довільної уваги (зосередженість, стійкість, розподіл, переключення); рівень розвитку пам'яті; розвиток мислення; розвиток позитивної мотивації навчальної діяльності; стимулювання навчання; психологічна готовність студентів працювати

в умовах академічної свободи; психологічна готовність професорсько-викладацького колективу до вільного вибору викладача студентами; розуміння викладачами психологічних закономірностей розвитку особистості студента, на які слід спиратися у проектуванні своєї роботи; врахування вищих психічних функцій у побудові навчальної діяльності.

Дидактичні: дотримання принципів побудови змісту та процесу навчання; організація навчального процесу, спрямованого на формування та розвиток професійної компетентності майбутнього фахівця; особистісно орієнтований підхід до процесу навчання; використання активних методів навчання (проблемних, ділових ігор, методу проектів, тренінгів тощо); раціональне поєднання фронтальних, колективних та індивідуальних форм організації навчання за провідної ролі колективних форм; професійна спрямованість навчального процесу; дотримання принципів побудови самостійної роботи студентів; розвиток пізнавальної активності та самостійності студентів; використання модульно-рейтингової технології навчання; створення умов для саморозвитку й самонавчання, осмисленого визначення своїх можливостей і життєвих цілей; використання віртуальних методів навчання із застосуванням інформаційних технологій; оволодіння іноземними мовами і комп'ютерною технікою всіма без винятку студентами; збільшення часу спілкування викладача зі студентом, активізація самостійної діяльності студента.

Організаційні: правове та нормативне забезпечення навчального процесу; наявність взаємної угоди (навчального контракту) між навчальним закладом і студентом; внесення змін у всі форми навчального процесу; наявність досконалого навчально-методичного комплексу з навчальних модулів; координація навчальної діяльності на всіх рівнях навчального закладу; управління процесом навчання; підготовка компетентного науково-педагогічного персоналу ВНЗ до здійснення навчального процесу за кредитно-модульною технологією; забезпечення

обґрунтованого розподілу залікових кредитів серед усіх навчальних дисциплін і видів практичної підготовки; надання можливості студенту і потенційному роботодавцю впливати на формування вибіркового компонента освітньо-професійної програми; посилення ролі студентського самоврядування у виборі змісту освіти.

Інформаційні: розробка ВНЗ інформаційного пакету про навчальний заклад; інформування студентів щодо особливостей ЄКТС організації навчального процесу; ознайомлення студентів з положенням про ЄКТС; забезпечення прозорого моніторингу процесу навчання.

Крім перелічених умов можна виділити також зовнішні фактори, які впливають на ефективність функціонування ЄКТС: впровадження чинних галузевих стандартів вищої освіти, узгоджених з класифікатором професій; надання студентам ВНЗ права на дострокове закінчення ВНЗ; вирішення проблем, пов'язаних з призовом до Збройних сил України; нормативне визначення перерви у навчанні у зв'язку з навчанням чи стажуванням в освітніх та наукових установах іноземних держав; вибір студентами викладача; нормативно врегульована наповнюваність академічних груп.

Отже, належний рівень психолого-педагогічного, організаційно-методичного забезпечення та чітке законодавче забезпечення є частиною основоположних факторів функціонування європейської кредитно-трансферної системи організації підготовки фахівців. З метою подальшого удосконалення процесу впровадження ЄКТС у процес підготовки викладача вищої школи, на нашу думку, потрібно вирішити такі завдання: здійснити перехід від традиційних навчальних планів до модульних, побудованих на основі компетентнісного підходу як необхідної умови переходу до індивідуально-орієнтованої організації навчального процесу; збільшити кількість предметів за вільним вибором студентів; провести укрупнення навчальних дисциплін шляхом об'єднання суміжних дисциплін в одну, на яку припадає щонайменше чотири кредити; розробити єдині вимоги до навчаль-

них досягнень студентів з конкретних модулів; планувати викладачам організацію і перевірку самостійної роботи студентів як навчальне навантаження; ширше запроваджувати інноваційні технології навчання, зокрема такі, що ґрунтуються на інформаційно-телекомунікаційних технологіях; запровадити застосування іноземної мови професійного спрямування у навчальному процесі підготовки магістрів; узгодити інваріантні частини навчальних планів вищих навчальних закладів України з відповідними навчальними планами країн-учасниць Болонського процесу; конкретизувати державні стандарти вищої освіти, визначивши систему соціально значущих загальних та професійних компетенцій, структуру навчальних досягнень з певного навчального предмета, дисципліни, курсу і рівня підготовки; зменшити річне аудиторне навантаження науково-педагогічних працівників.

Однією з шести найважливіших і нелегких для виконання вимог Болонського процесу є висока якість підготовки фахівців, яка залежить від багатьох чинників. Серед них, на наш погляд, найважливішими, які сприяють підвищенню якості навчання у вищих навчальних закладах (ВНЗ), є такі:

- висока якість загальноосвітньої підготовки (профілізація старшої школи, усунення суперечностей під час взаємодії середньої і вищої шкіл тощо);

- системна і всебічна професійна орієнтація школярів, забезпечення умовами прийому до ВНЗ вільного вибору випускниками шкіл вищих навчальних закладів для продовження навчання у них;

- приведення ліцензованого обсягу прийому до ВНЗ і їх кількості до інтелектуального фону учнів країни (принцип природовідповідності), а також до її соціально-економічних потреб;

- запровадження системи заходів, які б забезпечили щоденну ефективну самостійну навчальну працю студентів і відмінили б складання заліків та іспитів;

- суттєве поліпшення якості підготовки професорсько-викладацького складу, продумана система підготовки викладачів вищої школи;

- перехід старшої ланки середньої школи на трирічне навчання, застосування принципів генералізації, диференціації та інтеграції, удосконалення освітньо-професійних програм і навчальних планів підготовки фахівців, підготовка якісних навчально-методичних матеріалів.

До цього варто додати, що головне завдання аспірантури (докторантури) таке: поглибивши знання у певній галузі науки, прищепити навички науково-дослідної роботи і домогтися розв'язання визначеної наукової проблеми, оформивши і захистивши результати дослідження у формі дисертації. Аспірант (докторант), який успішно захистив кандидатську (докторську) дисертацію і планує займатися науково-педагогічною діяльністю, готовий виконувати наукові функції викладача, зазвичай не дуже розуміється на особливостях навчального процесу та педагогічної діяльності.

Стосовно запрошення на викладацьку роботу осіб, які є провідними фахівцями у певній галузі, то «іноді практик, залучений до викладання, за допомогою старших і більш досвідчених викладачів та шляхом спроб і помилок, набувши особливого досвіду, засвоює педагогічні прийоми, але у більшості випадків це призводить до негативних наслідків, оскільки чудовий практик не завжди є добрим вчителем, особою, яка може донести знання до студента»⁷⁸.

У більшості випадків молодий викладач намагається послуговуватися досвідом науково-педагогічних працівників, які його навчали. Добре, якщо у нього виникне бажання критично аналізувати роботу старших колег, відбирати у них раціональні зерна, пробувати переносити їх на новий ґрунт. Проте і в такому випадку стверджувати, що викладач буде готовий до організації навчально-виховного процесу у ВНЗ немає підстав. Адже, крім

⁷⁸ Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів / Б. Левківський // Вища школа. – 2005. – № 3. – С. 55–58.

наукової роботи, навчання студентів, викладач повинен виховувати майбутніх фахівців як патріотів своєї держави, готувати їх до активного суспільно-політичного життя в ринкових умовах, утверджувати демократичні прагнення.

Щоб запропонувати модель навчання високопрофесійних викладачів вищої школи, передусім визначимо головні напрями їх підготовки:

- Закони України про освіту, інші нормативні акти;
- методологічні засади наукових досліджень;
- психологічні основи особистості;
- педагогіка вищої школи;
- глибоке засвоєння змісту навчальних дисциплін, які у майбутньому викладатимуть;
- методика викладання навчальних дисциплін;
- технології навчання;
- національне виховання студентської молоді;
- іноземна мова;
- історія розвитку психологічної і педагогічної науки;
- вища освіта у Західних країнах, Болонський процес і його вимоги;
- педагогічна культура, етика і етикет викладача.

Для реалізації запропонованого проекту головних напрямів підготовки викладача вищої школи потрібно змоделювати відповідний навчальний процес, визначивши базові навчальні заклади. На наш погляд, підготовку викладачів вищої школи найкраще зосередити у класичних університетах, залучивши для цього найкращі науково-педагогічні сили. Зрозуміло, що виникатимуть проблеми з викладанням, наприклад, медичних чи технічних дисциплін. Однак університет може запрошувати для викладання дисциплін спеціалістів з інших університетів.

Викладачів вищої школи потрібно готувати у магістратурі «Педагогіка вищої школи» напряму «Специфічні категорії», збільшивши для них термін навчання до двох років. Навчаючи студентів на бакалавраті, вищий навчальний заклад повинен проводити відповідну про-

форієнтаційну роботу, створювати і моделювати відповідні ситуації, щоб системно вивчати педагогічні можливості студентів, пропонувати студентам дисципліни за вибором психолого-педагогічного спрямування, диференціювати виробничу і переддипломні практики за психолого-педагогічним нахилами тощо.

Студентів, які, навчаючись на бакалавраті, виявили відповідні педагогічні здібності, бажання займатися науково-педагогічною, діяльністю і, звісно, мають для цього відповідні інтелектуальні можливості й успішно навчаються, вчена рада університету скеровує на навчання в магістратуру з підготовки викладачів вищої школи.

Викладач вищої школи повинен не лише володіти глибокими знаннями з циклу споріднених дисциплін, педагогіки і психології, філософії і методології досліджень, вміти організовувати і проводити наукові пошуки, а й бути духовно багатою, національно і патріотично спрямованою, творчою і відданою своїй справі, інтелігентною і гуманною, з високою педагогічною культурою особистістю. «...Викладач-інтелігент із досконалим рівнем сформованості педагогічної культури – постійним наближенням до ідеального «Я», нескінченним процесом самовдосконалення неповторної творчої індивідуальності, що передбачає: усвідомлення своєї неповторності, унікальності в порівнянні себе з іншими індивідуальностями; чіткі цілі й мотиви власного саморозвитку; самоствердження й усвідомлення рівня сформованості власної компетентності...»⁷⁹.

Підготовка високопрофесійних викладачів вищої школи за цією моделлю потребує чимало часу, залучення додаткових фінансових ресурсів, відповідних організаційних змін, подолання усталених стереотипів, які пов'язані зі старою і неефективною системою підготовки викладачів. Однак досягає успіху той, хто йде, той, хто добре усвідомлює, що готувати конкурентоспроможних фахівців, які забезпечать науково-технічний прогрес

⁷⁹ Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / В. Гриньова // Вища освіта України. - 2006. - № 4. - С. 58–61.

в усіх напрямках і галузях, можуть лише найкращі і добре підготовлені випускники університетів.

Отже, європейська кредитно-трансферна система як технологія організації навчання сприяє підвищенню мотивації студентів до успішного навчання, організації індивідуально-орієнтованого навчального процесу (за рахунок модульної технології навчання, накопичувальної системи кредитів, бально-рейтингової системи оцінювання знань, індивідуальних форм навчання, спеціальним способом організованої самостійної роботи студентів), формуванню стійких знань і умінь в предметних областях їхньої професійної діяльності і, як наслідок, якості професійної підготовки майбутніх фахівців, а також інтеграції освіти в загальноєвропейський освітній простір.

ЄКТС як інноваційна технологія організації навчання не обмежується вдосконаленням окремих аспектів перебігу навчального процесу, а передбачає докорінну зміну завдань, змісту і характеру принципів навчання та забезпечує індивідуалізацію навчання, безперервну активність викладача і студентів, враховує індивідуальні особливості та запити кожного студента, стимулює розумовий, соціальний і національно-духовний потенціал майбутніх фахівців.

2.3. Трансформаційні процеси підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в межах Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу в умовах заочної форми навчання (Н. О. Приходькіна)

В умовах кредитно-трансферної технології навчання змінюється функція викладача в організації навчальної діяльності студентів. Його основне завдання полягає в управлінні самостійною роботою студентів, формуванні спонукальних мотивів навчання, визначенні цілей і завдань навчальної діяльності, її організації, контролі за результатами процесу навчання. Кредитно-трансферна

технологія ставить перед викладачем нову вимогу – поєднувати функції консультанта і менеджера: використовувати інформаційно-освітнє середовище, уміти викладати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну самостійну роботу студентів; активно послуговуватися комунікативними можливостями комп'ютерних програм і мереж для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності; здійснювати постійний контроль результатів навчання.

Реалізація завдань КМСОНП передбачає обов'язкову взаємодію трьох суб'єктів – організаторів фахової підготовки:

- надання можливості навчання студентів за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована за вимогами замовників та побажаннями студента і сприяє його саморозвитку і відповідно підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;

- стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти;

- унормування порядку надання можливості студенту отримання професійних кваліфікацій відповідно до ринку праці.

Метою впровадження КМСОНП є реалізація положень Болонської декларації, інтенсифікація навчального процесу, підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу, підвищення якості підготовки фахівців і забезпечення на цій основі конкурентоспроможності випускників аграрних ВНЗ на ринку праці.

Основними *завданнями* КМСОНП є:

- адаптація принципів ECTS до системи вищої освіти України для забезпечення академічної мобільності студентів у процесі навчання, враховуючи швидкозмінні вимоги національного та міжнародного ринків праці;

- забезпечення можливості навчання студента за індивідуальною варіативною частиною освітньо-професійної програми, що сформована на основі вимог замовників та побажань студента і сприяє його саморозвитку і,

відповідно, підготовці до життя у вільному демократичному суспільстві;

- стимулювання учасників навчального процесу з метою досягнення високої якості вищої освіти;

- унормування порядку надання можливості студентів отримати професійні кваліфікації відповідно до ринку праці.

КМСОНП забезпечує порівняння результатів навчання студентів у різних навчальних закладах; стимулює академічну мобільність студентів (перехід студентів з одного вищого навчального закладу до іншого, навчання за кордоном, зміну напряму навчання).

Нормативною базою роботи за КМСОНП є відповідні накази МОН України, накази та розпорядження ректора Університету

Для впровадження КМСОНП на заочній формі навчання слід дотримуватися таких принципів:

- Порівняльної трудомісткості кредитів, який полягає в досягненні кожним студентом встановлених ECTS норм, що забезпечують академічну мобільність студентів, державне й міжнародне визнання результатів освіти на конкретних етапах виконання студентом індивідуального навчального плану.

- Кредитності – полягає в декомпозиції змісту освіти й навчання на відносно єдині та самостійні за навчальним навантаженням студентів частки, які забезпечують:

- а) на рівні індивідуального навчального плану – набір (акумуляція) заданої трудомісткості кількості кредитів, які відповідають розрахунковій нормі виконання студентом навчального навантаження в умовах кредитно-модульної організації навчального процесу;

- б) на рівні вивчення навчальної дисципліни – набір (акумуляція) заданої для даної дисципліни кількості кредитів, що включають в себе виконання необхідних видів діяльності, передбачених програмою вивчення навчальної дисципліни.

- Модульності – визначає підхід до організації оволодіння студентом змістовими модулями і проявляється

через специфічну для модульного навчання організацію методів і прийомів навчально-виховних заходів, основним змістом яких є активна самостійно-творча пізнавальна діяльність студента.

- Методичного консультування – полягає в науковому та інформаційно-методичному забезпеченні діяльності учасників освітнього процесу.

- Організаційної динамічності – полягає в забезпеченні можливостей зміни змісту навчання з урахуванням динаміки соціального замовлення і потреб ринку праці.

- Гнучкості та партнерства – полягає в побудові системи освіти так, щоб зміст навчання й шляхи досягнення цілей освіти та професійної підготовки відповідали індивідуальним потребам і можливостям студента.

- Пріоритетності змістової й організаційної самостійності та зворотного зв'язку – полягає у створенні умов організації навчання, що вимірюється та оцінюється результатами самостійної пізнавальної діяльності студентів.

- Науковості та прогностичності – полягає у побудові (встановленні) стійких зв'язків змісту освіти з науковими дослідженнями.

- Технологічності та інноваційності – полягає у використанні ефективних педагогічних й інформаційних технологій, що сприяє якісній підготовці фахівців з вищою освітою та входженню в єдиний інформаційний та освітній простір.

- Усвідомленої перспективи – полягає в забезпеченні умов для глибокого розуміння студентом цілей освіти та професійної підготовки, а також можливості їх успішного досягнення.

- Діагностичності – полягає в забезпеченні можливості оцінювання рівня досягнення та ефективності, сформульованих і реалізованих в системі, цілей освіти та професійної підготовки.

Основою впровадження КМСОНП є державні та галузеві стандарти освіти України та накази МОНУ.

Формування індивідуального навчального плану студента здійснюється на підставі переліку змістових модулів (блоків змістових модулів навчальних дисциплін), що сформовані на основі освітньо-професійної програми підготовки і структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Навчальна дисципліна формується як система змістових модулів, передбачених для засвоєння студентом, об'єднаних в блоки змістових модулів – розділи навчальної дисципліни.

Реалізація індивідуального навчального плану студента здійснюється протягом часу, який не перевищує граничного терміну навчання. Нормативний термін навчання визначається на підставі галузевих стандартів вищої освіти. Термін навчання за заочною освітою може перевищувати нормативний не більше ніж на 20% за усіма освітньо-кваліфікаційними рівнями.

Індивідуальний навчальний план студента включає нормативні та вибіркові змістові модулі, що можуть поєднуватися у певні навчальні дисципліни. Нормативні змістові модулі необхідні для виконання вимог нормативної частини освітньо-кваліфікаційної характеристики (ОКХ). Вибіркові змістові модулі забезпечують підготовку для виконання вимог варіативної частини ОКХ. Вони дають можливість здійснювати підготовку за спеціалізацією певної спеціальності та сприяють академічній мобільності і поглибленій підготовці у напрямках, визначених характером майбутньої діяльності. Сукупність нормативних змістових модулів визначає нормативну (обов'язкову) складову індивідуального навчального плану студента. Для ОКР «бакалавр» у межах одного напрямку підготовки фахівців нормативні змістові модулі є уніфікованими.

Нормативні змістові модулі циклу гуманітарних та соціально-економічних дисциплін під час підготовки студентів на споріднених напрямках є уніфікованими.

Індивідуальний навчальний план студента за певним напрямком формується за участю студента. При формуванні індивідуального навчального плану студента на

наступний навчальний рік враховується виконання плану за попередні роки та потреби студента.

Формування індивідуального навчального плану студента за певним напрямом передбачає можливість індивідуального вибору змістових модулів (дисциплін) з дотриманням послідовності їх вивчення відповідно до структурно-логічної схеми підготовки фахівців. Система дає змогу здійснювати перехід студента в межах споріднених напрямів підготовки (певної галузі знань).

Призначення кредитів нормативним і вибіркоким змістовим модулям проводиться з урахуванням часу, який в середньому витрачає студент на засвоєння модуля за всіма видами навчальної діяльності. Кредити призначаються у цілих числах (або з позначенням половинок).

Для здобуття ОКР «бакалавр» за заочною формою навчання кількість кредитів має становити 240 (180) як і на денній формі навчання при нормативному терміні навчання 4 (3) роки, для ОКР «спеціаліст» – 60 кредитів при терміні навчання 1 рік, ОКР «магістр» 90 або 120 кредитів, залежно від програми підготовки.

Організація навчального процесу за кредитно-модульною системою на факультеті заочної освіти здійснюється з врахуванням особливостей, що базуються на відмінностях організації навчального процесу порівняно з денною формою навчання.

При організації навчального процесу за КМСОНП кожна дисципліна з навчального плану оцінюється за 100-бальною шкалою. У випадках, якщо навчальним планом передбачено два і більше екзаменів з дисципліни, кожний підсумок оцінюється за 100-бальною шкалою.

Для заочної форми навчання заліковий кредит розбивається на два модулі.

Модуль №1 модуль самостійного вивчення матеріалу. Оцінюється в 40 балів.

Модуль №2 модуль навчально-аудиторної роботи, що виноситься на лабораторно-екзаменаційну сесію. Оцінюється в 60 балів.

Модулі 1 та 2 діляться у свою чергу на дві частини: теоретичну та практичну.

Для заочної форми навчання заліковий кредит розподіляється таким чином (рис. 2.4):

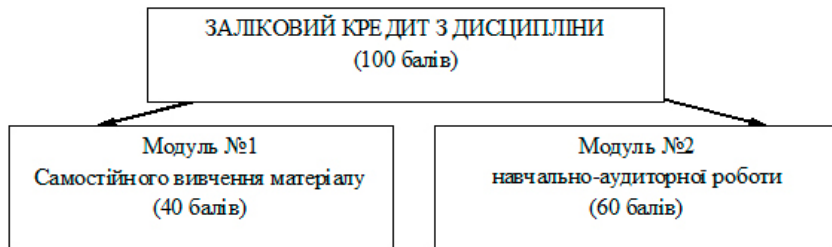


Рис. 2.4. Структура залікового кредиту

Самостійне вивчення матеріалу передбачає виконання і захист контрольних або розрахунково-графічних робіт. Зміст робіт має відображати матеріал теоретичної та практичної частин курсу, що винесений на самостійне вивчення. Контрольні або розрахунково-графічні роботи виконуються в міжсесійний період перед лабораторно-екзаменаційною сесією.

Завдання на виконання контрольних чи розрахунково-графічних робіт студент отримує самостійно на кафедрах університету, як правило на попередній лабораторно-екзаменаційній сесії або впродовж міжсесійного періоду, але не пізніше одного місяця до початку сесії.

Викладач курсу розробляє методичні вказівки для самостійного вивчення матеріалу, в змісті яких мають бути завдання для виконання контрольних або розрахунково-графічних робіт, питання що виносяться на модуль №1, короткий виклад матеріалу (питань), передбаченого для самостійного вивчення, приклади розв'язку типових задач. Окремо викладач формує методичні вказівки для виконання модуля НАР, які мають бути відмінними від денної форми навчання і не повинні включати матеріал, передбачений для самостійного вивчення (Модуль 1).

Зарахування змістових модулів (дисциплін), включених в індивідуальний навчальний план, здійснюється за

результатами поточного і підсумкового модульного контролю студента-заочника протягом сесій. Зарахування змістових модулів (призначення залікових кредитів) студенту проводиться за умови виконання ним всіх вимог, позначених у програмі навчальної дисципліни (змістового модуля) й описаних в інформаційному пакеті, після підсумкової атестації з даного змістового модуля.

Під час екзаменаційної сесії (аудиторних занять) студент складає модуль №2. Студент не допускається до складання модуля №2, якщо він не склав модуль №1.

Контроль успішності студента здійснюється з використанням методів і засобів, що визначаються цим Положенням «Про організацію навчального процесу за кредитно-трансферною системою», затвердженим на засіданні Вченої ради навчального закладу. За результатами підсумкової атестації зі змістового модулю (дисципліни) результати оцінювання перераховуються в шкалу оцінювання ECTS та національну шкалу за системою.

FX означає: «незадовільно» – необхідно виконати певну додаткову роботу для успішного складання;

F означає: «незадовільно» – необхідна значна подальша робота.

Результати оцінювання успішності студента за кожним змістовим модулем відображаються за національною шкалою і шкалою ECTS в екзаменаційних відомостях.

Таблиця 2.2

Шкала оцінювання ECTS та національна шкала

За шкалою ECTS	За національною шкалою	Залікові оцінки		За шкалою в балах
		Екзамен	Залік	
A	Відмінно	відмінно	Зараховано	90-100
B	Добре	добре		82-89
C				74-81
D	Задовільно	задовільно		64-73
E				60-63
FX	Незадовільно з можливістю повторного складання	Не-задовільно	Не зараховано	35-59
F	Незадовільно з обов'язковим повторним курсом			1-34

Державна атестація студентів проводиться відповідно до чинної нормативної бази.

Формами навчальної діяльності є лекції, практичні, семінарські, індивідуальні заняття, виконання кваліфікаційних робіт, самостійна робота, включаючи науково-дослідну роботу, доповіді на конференціях, тощо, всі форми і види контролю успішності студентів та інші форми і види навчальної та науково-дослідницької діяльності студентів, передбачені навчальним планом.

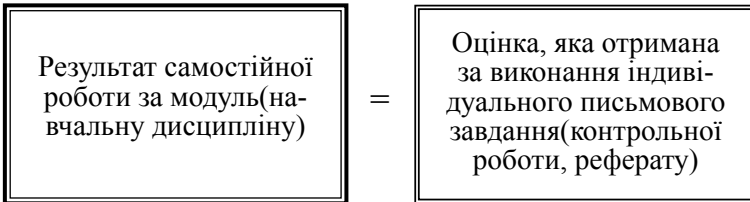


Рис. 2.5. Формула розрахунку підсумкових балів навчальної дисципліни за самостійну роботу

Результат самостійної роботи за модуль (навчальну дисципліну) дорівнює оцінці, яку слухач отримав за виконання у міжсесійний період індивідуального завдання (контрольної роботи, реферату) та виставляється викладачем в журнали обліку відвідування занять окремою графою.

За 100-бальною шкалою максимальна кількість балів з вищезазначених видів робіт, які використовуються при розрахунку успішності слухачів (студентів) заочної форми навчання з кожного модуля, становить:

- аудиторна робота – 25;
- самостійна робота – 25;
- модульний контроль – 50.

Для переведення результатів вищевказаних видів робіт з національної системи оцінювання («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно») в

100-бальну вводяться такі коефіцієнти: для аудиторної роботи – 5; для самостійної роботи – 5; для модульного контролю – 10.

Модульний контроль. Модульний контроль проводиться з метою оцінки результатів навчання на певному освітньому (кваліфікаційному) рівні або на окремих його завершених етапах.

Для обліку результатів засвоєння навчальної дисципліни використовується поточно-накопичувальна інформація, яка реєструється в журналах обліку відвідування занять. Результати модульного контролю з навчальної дисципліни відображуються у журналі обліку відвідування занять та відомостях модульного контролю. Присутність студентів заочної форми навчання на проведенні модульного контролю обов'язкова.

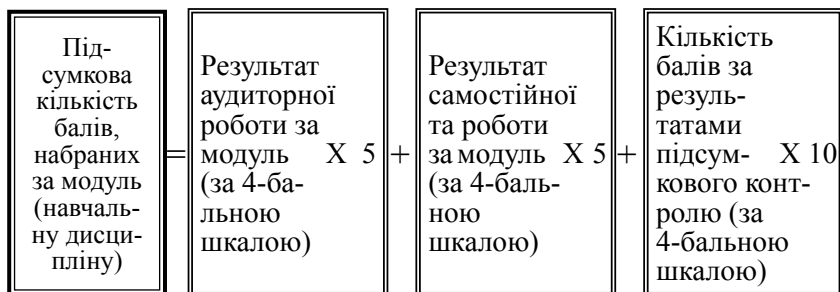


Рис. 2.6. Формула розрахунку підсумкових балів з модулю

Модульний контроль проводиться викладачами у письмовій формі або за допомогою тестів (письмово чи за допомогою комп'ютерної техніки). Якщо студент за результатами складання модульного контролю отримав оцінку «незадовільно» то ця оцінка помножується на коефіцієнт, який дорівнює – 0 (нулю).

Після проведення модульного контролю викладач за результатами аудиторної та самостійної роботи, а також оцінки за модульний контроль виставляє у відомість підсумкові бали (оцінку) за модуль (навчальну дисципліну). Підсумкові бали (оцінка) з навчальної дисципліни відображаються у навчальних картках, кредитно-залікових книжках та вносяться до інформаційної системи старшим викладачем-методистом (викладачем-методистом) навчального закладу.

Якщо дисципліна вивчається протягом двох і більше семестрів з семестровим контролем у формі підсумкового модульного контролю та підсумковим контролем – у формі екзамену, то загальний підсумковий результат визначатиметься, як середньоарифметичне результатів кожного семестру.

Якщо слухач бажає підвищити підсумкові бали (оцінку) з навчальної дисципліни – він складає підсумковий контроль у вигляді екзамену. Результати екзамену оцінюються за національною системою оцінювання («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно»). Для переведення результатів екзамену з національної системи

оцінювання («відмінно», «добре», «задовільно», «незадовільно») в 100-бальну вводиться коефіцієнт – 20.

Підсумкові бали (оцінка) навчальної дисципліни	=	Підсумкові бали (оцінка) за 1 семестр + Підсумкові бали (оцінка) за 2 семестр + Підсумкові бали (оцінка) за 3 семестр + Підсумкові бали (оцінка) за n семестр	:	Кількість семестрів в яких вивчалась навчальна дисципліна
--	---	---	---	---

Рис. 2.7. Формула розрахунку підсумкових балів з навчальної дисципліни, яка вивчається протягом двох і більше семестрів

Підсумкові бали з урахуванням складання екзамену розраховуються, як середньоарифметичне результатів підсумкових балів набраних слухачем з навчальної дисципліни та балів набраних на екзамені.

У тому випадку, коли студент, під час складання підсумкового контролю (екзамену) отримав оцінку менше ніж за результатами засвоєння поточного та модульного контролів, у відомість виставляється підсумкова оцінка за результатами вивчення навчальної дисципліни (поточного та модульного контролів).

Дипломна робота, захист матеріалів всіх видів практики оцінюється, як окремий заліковий модуль. Результати захисту дипломної роботи, всіх видів практики відображуються у відомостях захисту дипломних робіт (матеріалів практики), навчальних картках слухачів, кредитно-залікових книжках та оцінюються за 100 бальною шкалою з подальшим переводом у національну шкалу та шкали ECTS, для переводу вводиться коефіцієнт – 20.

У семестрах, в яких навчальним планом передбачається виконання курсової роботи, викладач протягом семестру має провести будь-який з видів самостійної роботи.

Організаційно-методичне забезпечення КМСОНП передбачає використання всіх документів, регламенто-

ваних чинною нормативною базою щодо вищої освіти, адаптованих і доповнених з урахуванням особливостей цієї системи.

Кожна дисципліна повинна мати навчально-методичний комплекс для заочної форми навчання, який обов'язково включає:

- робочу програму навчальної дисципліни для заочної форми навчання, з чітким поділом матеріалу для самостійного вивчення і для вивчення під час сесій;
- методичні вказівки для самостійного вивчення дисципліни;
- методичні вказівки для проведення семінарських, практичних занять;
- методичні вказівки для виконання контрольних робіт;
- методичні вказівки для дипломного проектування.

Викладач курсу на початку навчального року, протягом 2 тижнів, розробляє або доповнює розроблений навчально-методичний комплекс дисципліни для заочної форми навчання, на основі аналогічного навчально-методичного комплексу для денної форми навчання. Він особисто несе відповідальність за розробку та поновлення матеріалів навчально-методичного комплексу дисципліни.

Надання кваліфікованих консультацій щодо формування індивідуального навчального плану студента, його реалізації протягом всього періоду навчання покладається на куратора. Куратором є методист деканату, закріплений за відповідним напрямом підготовки. Він контролює навчання студента за індивідуальними навчальними планами.

На куратора покладається виконання таких основних завдань:

- ознайомлення студентів із нормативно-методичними матеріалами (інформаційним пакетом тощо), що регламентують організацію навчального процесу за кредитно-модульною системою;

- надання рекомендацій студентам щодо формування їхнього індивідуального навчального плану.

- погодження індивідуального навчального плану студента та подання його на затвердження керівникові факультету (інституту).

- контроль за реалізацією індивідуального навчального плану студента на підставі відомостей про зараховані студенту залікові кредити з подальшим поданням пропозицій щодо продовження навчання студента або щодо його відрахування.

Вивчення досвіду європейських країн-учасниць Болонського процесу дає змогу адекватно і прагматично підходити до запровадження інноваційної ECTS. Ефективне застосування ECTS в організації навчального процесу в навчальних закладах сприяє забезпеченню якості вищої освіти, дозволяє прозоро, відкрито і справедливо визнавати кваліфікації вищої освіти випускників університетів в ЄПВО та інших регіонах світу, формувати накопичувальну систему кредитів при реалізації навчання впродовж життя.

Література до другого розділу

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. Андрусь О. Організація модульного навчання економічних дисциплін у технічних університетах / О. Андрусь // Проблеми освіти. – 2008. – Вип. 54 (спец. вип. 1). – С. 55 – 62.
3. Аринушкіна Н. С. Проблеми організації навчального процесу за кредитно-модульною системою освіти / Н. С. Аринушкіна, В. С. Титар, В. К. Жданюк // Економіко-правові аспекти і соціальні пріоритети в тенденціях розвитку системи України в умовах інтеграції в світову освітню систему: зб. матеріалів Всеукр. наук.-метод. конф. – Х., 2008. – С. 211–212.

4. Артемчук Г. І. Особливості запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Київському нац. лінгвістичному ун-ті / Г. І. Артемчук, А. П. Максименко, С. І. Селіверстов // Проблеми освіти. – 2006. – № 43. – С. 61–69.
5. Астахова Е. Кредитно-модульная система и учебная нагрузка преподавателя: корреляция взаимоотношений / Е. Астахова // Вчені записки Харківського гуманітарного ун-ту «Народна українська академія». – 2007. – Т. 13, кн. 1. – С. 61–69.
6. Безносюк О. О. Педагогічні умови запровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу: навч.-метод. посіб. / О. О. Безносюк, О. А. Прохоров, В. Л. Уліч; за заг. ред. В. В. Балабіна; Військ. ін-т Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – К.: Інфодрук, 2007. – 196 с.
7. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти: навч. посіб. для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти / Я. Я. Болюбаш. К.: ВВП «КОМПАС», 1997. – 64 с.
8. Васюк О. Організація кредитно-модульної системи навчання у вищій школі / О. Васюк, В. Кустов // Вісник Книжкової палати. – 2009. – № 9. – С. 24–27.
9. Вікіпедія. Вільна енциклопедія [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://uk.wikipedia.org/wiki/>
10. Впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу в Національному фармацевтичному університеті / В. П. Черних, І. С. Гриценко, Л. І. Кайдалова, Н. М. Городиська // Медична освіта. – 2006. – № 2. – С. 46–48.
11. Головань М. С. Педагогічний потенціал кредитно-модульної системи організації навчального процесу щодо формування професійної компетентності студентів / М. С. Головань // Вища освіта України – Додаток 4, том VII (25). – 2010. – Тематичний випуск «Вища освіта України в контексті інтеграції до європейського освітнього простору» [Текст]. – Теоретичний та науково-методичний часопис. Інститут вищої освіти АПН України. – с. 110–118.

12. Гончаров С. М. Науково-методичне забезпечення кредитно-модульної системи організації навчального процесу: Монографія / С. М. Гончаров. – Рівне: НУВГП, 2005. – 267 с.
13. Горошко Е. И. Образование 2.0 – это будущее отечественного образования? [електронний ресурс]. / Е. И. Горошко. Режим доступу: http://ifets.ieee.org/russian/depository/v12_i2/pdf/12.pdf
14. Гриньова В. Педагогічна культура викладача вищого навчального закладу / В. Гриньова // Вища освіта України. 2006. № 4. С. 58–61.
15. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 351 с.
16. Досвід та проблеми впровадження кредитно-модульної системи навчання у ВМ (Ф) НЗ України: (матеріали всеукр. наук.-практ. конф., 15-16 травня 2008 р., м. Тернопіль) / Л. Я. Ковальчук, І. Р. Мисула, І. Є. Сахарова, О. Є. Федорців // Медична освіта. – 2008. – № 2. – С. 43–75.
17. Європейська асоціація із забезпечення якості вищої освіти (2005) Стандарти та рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (European Association for Quality Assurance in Higher Education (2005) Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area) [електронне видання] – Режим доступу : <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/documents/Standards-and-Guidelines-for-QA.pdf>
18. Закон України «Про вищу освіту». [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
19. Кишакевич Ю. Л. Організаційно-педагогічні засади функціонування кредитно-модульної системи у вищих педагогічних навчальних закладах III–IV рівнів акредитації / Ю. Кишакевич, Т. Козак; Дрогобич. Держ. пед. ун-т ім. І. Франка. – Дрогобич: ЛДПУ ім. І. Франка, 2008. – 168 с.
20. Клочко О. В. Особливості впровадження кредитно-модульної системи з дисциплін інформативного циклу / О. В. Клочко // Інформаційні технології та комп'ютерна інженерія. – 2007. – № 3. – С. 225–229.

21. Ковалюк Т. В. Основи програмування / Т. В. Ковалюк. К.: Вид. група ВНУ, 2005. 384 с.
22. Коваль Т. Особливості впровадження системи модульно-рейтингового неперервного контролю й оцінювання результатів вивчення з інформаційних технологій майбутніх менеджерів-економістів / Т. Коваль // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2008. – Вип. 1. – С. 51–60.
23. Комозин И. Т. Плюсы и минусы модульно-рейтинговой системы обучения / И. Т. Комозин // Кредитно-модульна система підготовки фахівців зб. доповідей учасників VIII Всеукр. наук.-метод. конф., Запоріжжя, 2008. – С. 238–239.
24. Конференція Тюнінг: Навантаження студентів і результати навчання: Ключові компоненти розробки (перегляду) ступеневих програм, ключові питання, дискусії і висновки робочих засідань, (21-22 квітня 2008 р., Брюссель, Бельгія) [електронне видання] – Режим доступу : [www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=92&limitstart=0&lim](http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_docman&task=docclick&Itemid=59&bid=92&limitstart=0&limit=)
it=
25. Космінська Ю. О. Мотивація навчання студентів у кредитно-модульній системі / Ю. О. Космінська // Сучасний український університет: теорія і практика впровадження інноваційних технологій. Ч. 2: Збірник матеріалів VII міжнар. наук.-метод. конф., Суми, 2008. – С. 77 – 78.
26. Левківський Б. Підвищення педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів // Вища школа. 2005. № 3. С. 55–58.
27. Методические рекомендации по применению системы зачетных единиц (ECTS) при разработке и реализации программ высшего профессионального образования в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов / Б. А. Сазонов, Е. В. Караваева, Н. И. Максимов – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 104 с.
28. Мешко Г. М. Вступ до педагогічної професії : навч. посіб. / Г. М. Мешко. – К. : Академвидав, 2010. – 200 с.

29. Мистецтво бути викладачем: практи. посіб /А. Брінклі, Б. Десантс, М. Флемм та ін. за ред. О. І. Сидоренка. – К.: Навчально-методичний центр «Консорціум із удосконалення менеджмент-освіти в Україні», 2003. – 144 с.
30. Немецкий город Мюнхен первым в Европе полностью перешёл на свободное программное обеспечение [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://www.imena.ua/blog/muenchen-free-soft>
31. Операційна система Windows та інші ОС [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dou.ua/forums/topic/5900/>
32. Операційні системи. Призначення і основні функції операційних систем [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://1w1.blox.ua/2012/05/13-Operatsijni-sistemi-Priznachennya-i-osnovni.html>
33. Организация индивидуально-ориентированного учебного процесса в системе зачетных единиц / Под общ. ред. Б. А.Сазонова. М.: НИИВО, 2003.
34. Оцінювання та відбір педагогічних інновацій: теоретико-прикладний аспект: наук.-метод. посіб. / За ред.. Л. Даниленко. – К.: Логос, 2001. – 185 с.
35. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [електронний ресурс]. Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/1_doc2.nsf/link1/REG173.html
36. Рекомендації щодо критеріїв і процедур оцінювання іноземних кваліфікацій, прийняті комітетом Лісабонської конвенції з визнання на його другому засіданні, Рига, 6 червня 2001 р. [Електронне видання] Режим доступу: http://www.coe.int/t/dg4/highereducation/Recognition/Criteria%20and%20procedures_EN.asp#TopOfPage
37. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студентів педагогічних факультетів / О. Я. Савченко – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
38. Сікорський П. І. Кредитно-модульна технологія навчання: навч. посіб. / П. І. Сікорський. – К.: Вид-во Європейського університету, 2004. – 127 с.
39. Столяров А. В. Введение в операционные системы: конспект лекций / А. В. Столяров. – М.: Издательский отдел факультета ВМиК им. Л. В. Ломоносова, 2006. – 192 с.

40. Хриков Є. М. Моделювання технології організації навчального процесу з використанням VEB 2.0 у вищому навчальному закладі. [Електронний ресурс]. / Є. М. Хриков. Режим доступу: <http://hrykov.luguniv.edu.ua/index.php/magistrantam/105-modelyuvannya-tekhnologij-veb-20>
41. Adam, S (2004) Final report and Recommendations of the Conference: Improving the recognition systems of degrees and study credit points in the European Higher Education Area [Електронне видання] –Режим доступу : http://www.aic.lv/rigaseminar/documents/Riga_Final_ReportP_S_Adam.pdf
42. iTALC [електронний ресурс]. Режим доступу: <http://italc.sourceforge.net/>
43. SinclairOS 2 Windows Lite [електронний ресурс]. Режим доступу: http://sinclairros.ru/view_post.php?id=88
44. Ажана М. А. Кредитно-модульна система: переваги та недоліки / М. А. Ажана // Кредитно-модульна система підготовки фахівців: зб. доповідей учасників VII Всеукр. метод. конф. – Запоріжжя, 2007. – С. 160–162.

РЕЗЮМЕ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

У другому розділі розглянуто: методичні засади, сутність та педагогічні умови підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання; обумовлено необхідність використання мережевих технологій у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи; описано організаційно-педагогічну модель підготовки викладача вищої школи; розкрито трансформаційні процеси підготовки фахівця з педагогіки вищої школи.

Процес європейської інтеграції дедалі помітніше впливає на всі сфери життя держави, не оминув він і вищої освіти. Відтак, Україна чітко визначила орієнтири на входження в освітній та науковий простір Європи, здійснює модернізацію освітньої діяльності у контексті європейських вимог, щораз наполегливіше працює над практичним приєднанням до Болонського процесу. Загалом визначальними критеріями освіти в рамках Болонського

процесу є якість підготовки фахівців; зміцнення довіри між суб'єктами освіти; відповідність європейському ринку праці; мобільність; посилення конкурентоспроможності Європейської системи освіти. Ці вимоги співзвучні програмі розвитку вищої освіти України.

У другому розділі монографії описано сутнісні ознаки заочної форми підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, особливості впровадження європейської кредитно-трансферної системи освіти в українську. Наведено історичний нарис створення Болонської системи освіти в країнах Європи та пострадянському просторі. Описано мету та цілі Болонського процесу. Подано переваги та недоліки кредитно-трансферної системи, особливості та педагогічні умови її впровадження у процес підготовки фахівців з педагогіки вищої школи.

Проаналізовано досвід європейських країн-учасниць Болонського процесу, що дає змогу адекватно і прагматично підходити до запровадження інноваційної ECTS у процес фахової підготовки студентів навчальних закладів. Ефективне застосування ECTS в організації навчального процесу в навчальних закладах дозволяє прозоро, відкрито і справедливо визнавати кваліфікації вищої освіти випускників університетів в ЄПВО та інших регіонах світу, формувати накопичувальну систему кредитів під час реалізації навчання впродовж життя, сприяє забезпеченню якості вищої освіти, формуванню компетентності, якості професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи, а також інтеграції освіти в загальноєвропейський освітній простір.

Європейська кредитно-трансферна система організації навчального процесу пропонує поєднувати функції консультанта і менеджера: використовувати інформаційно-освітнє середовище, уміти викладати навчальний матеріал так, щоб забезпечити ефективну самостійну роботу студентів; активно послуговуватися комунікативними можливостями комп'ютерних програм і мереж для організації ефективної навчально-пізнавальної діяльності; здійснювати постійний контроль результатів навчання.

Підготовка високопрофесійних викладачів вищої школи за КТСОНП потребує чимало часу, залучення додаткових фінансових ресурсів, відповідних організаційних змін, подолання усталених стереотипів, що пов'язані зі старою і неефективною системою підготовки викладачів. Однак досягає успіху той, хто йде, той, хто добре усвідомлює, що готувати конкурентоспроможних фахівців, які забезпечать науково-технічний прогрес в усіх напрямках і галузях, можуть лише найкращі і добре підготовлені випускники університетів.

*Вчителі відкривають двері.
Входиш ти сам.*

Приказка

РОЗДІЛ 3.

УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ ЗА ЗАОЧНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ В УМОВАХ ЄВРОПЕЙ- СЬКОЇ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

У третьому розділі розглядаються: зміст і технологія, концептуальні підходи до підготовки викладача вищої школи, розкрито теоретико-концептуальні засади моделі професійної підготовки викладача вищої школи за заочною формою навчання; описано етапи проектування та оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання в умовах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.

3.1. Концептуальні підходи до підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання в умовах ЄКТСОНП (В. В. Дивак)

Сучасне інформаційне суспільство ставить перед педагогом нові вимоги, яким необхідно відповідати для забезпечення ефективної життєдіяльності та задоволення своїх професійних потреб. До таких вимог належать, насамперед, підвищення рівня якості освіченості та компетентності в суміжних областях професійної сфери; підвищення професійної креативності та мобільності, здатність приймати оптимальні рішення і постійне оновлення професійної компетентності як в сфері своїх

наукових інтересів, так і в інших сферах професійної діяльності⁸⁰.

У період активних соціально-економічних змін перед вищою школою стоять складні завдання підготовки освіченого конкурентоспроможного фахівця, що відповідає жорстким вимогам ринкової економіки. За такої орієнтації підготовка майбутнього фахівця має перетворитися не тільки у навчально-виховний процес, але і процес формування певних професійно важливих якостей особистості. Зміна завдань сучасної вищої освіти вимагає в умовах варіативності освітніх установ, диверсифікації змісту і розширення інноваційних процесів у вітчизняній вищій школі при підготовці фахівців.

На даному етапі розвитку система підготовки професіоналів для вищої школи, зокрема викладачів вищих навчальних закладів, в Україні майже відсутня. Тільки в останні роки до переліку спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем магістра (освітня галузь «Специфічні категорії»), було включено спеціальність «Педагогіка вищої школи», підготовка професіоналів за вказаною спеціальністю здійснюється на основі базової або повної вищої освіти будь-якого напрямку підготовки чи спеціальності. Випускники вказаної спеціальності отримують кваліфікацію «викладач вищого навчального закладу».

У зв'язку з цим виникає необхідність по-новому розглянути специфіку професійно-педагогічної діяльності викладача вищої школи⁸¹. Це, в свою чергу, обумовило пошук нових форм та технологій підготовки студентів до майбутньої професії, які б забезпечували творчу самореалізацію в соціокультурному просторі, розвивали теоретичний та емпіричний стилі мислення відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти.

⁸⁰ Данилова О. В. Особенности проектирования системы поддержки самостоятельного обучения / О. В. Данилова // Educational Technology & Society. – 2005. – № 8(3). – ISSN 1436-4522. – P.361 – 366.

⁸¹ Матушанский Г. У. Система непрерывного профессионального образования преподавателя высшей школы: дис. ... д-ра пед. наук. – Калуга, 2003. – 320 с.

Передумовою входження України до єдиного європейського та світового освітнього простору є запровадження в систему вищої освіти вимог Болонської декларації, спрямованої на формування загальноєвропейської системи вищої освіти зі спільними фундаментальними принципами функціонування. Серед таких принципів – використання ECTS (European Credit Transfer System) – Європейської кредитно-трансферної системи, що функціонує на інституційному, регіональному, національному та європейському рівнях. Діяльність студентів з педагогіки вищої школи складається з декількох взаємопов'язаних між собою видів діяльності, що мають спільні компоненти. Окремі конкретні види діяльності різняться за формою, способами здійснення, часової і просторової характеристики, функціональної спрямованості тощо.

При побудові моделі професійної підготовки викладача вищої школи за заочною формою навчання необхідно враховувати теоретико-концептуальні засади, що описані як у вітчизняній, так і у зарубіжній науковій літературі.

На початок 90-х років в Україні сформувалася мережа навчальних закладів підвищення кваліфікації та перепідготовки фахівців з педагогіки вищої школи. Вона включала в себе факультети підвищення кваліфікації викладачів, інститути підвищення кваліфікації викладачів суспільних наук і навчальні центри з перепідготовки працівників вищої школи. Як форми підвищення кваліфікації викладачів зі стажем використовувалися різні стажування в інших вузах і на підприємствах, спеціальні курси для розширення області професійної компетентності, залучення спеціалістів та викладачів з інших вузів та організацій тощо.

Однак в середині 90-х років у вузах на факультетах підвищення кваліфікації спостерігалось різке скорочення слухачів. Фахівці дійшли висновку, що не був забезпечений достатньо високий змістовий рівень занять, а також способи і методи їх організації та реалізації. По-

дібна тенденція спостерігається і зараз. Програми семінарів підготовки фахівців з педагогіки вищої школи не повністю відповідають їхнім професійним і пізнавальним потребам. Тематика і глибина змісту проведених занять не завжди пов'язана з інтелектуальним рівнем молодих наукових кадрів.

Головною особливістю сучасного педагогічного процесу є те, що на відміну від традиційної освіти де центральною фігурою був викладач, акценти поступово переносяться на студента, який активно будує свій навчальний процес, обираючи траєкторію у розвиненому освітньому середовищі. Відповідно змінилась і методика навчання.

Якщо за традиційної освіти викладач більшу частину часу приділяв читанню лекцій, то нині, у зв'язку із застосуванням засобів інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та зростанням ролі самостійної роботи студентів, важливою функцією викладача стає вміння зорієнтувати та правильно направити студента в потоці навчальної інформації, полегшити вирішення проблем, що виникають, допомогти у засвоєнні великого обсягу навчального матеріалу.

Досягти цього можна за умови впровадження сучасних форм навчання, це, насамперед, пріоритетне запровадження інноваційних досягнень освіти і науки. У цьому підрозділі монографії ми спробуємо побудувати концептуальну модель підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою.

Оцінюючи певні недоліки викладачів сучасного вузу, ми вважаємо за необхідне вдосконалювати такі якості майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи: ширину науково-технічного кругозору, глибину знань у своїй предметній області, практичну підготовленість в області методики викладання, вміння творчо працювати і активізувати творчу діяльність студентів, вміння активно застосовувати інформаційні та комунікаційні технології в своїй предметній області, здійснювати самостійну роботу студентів за допомогою заочної (дистанційної)

підтримки, вміння працювати в системі заочного (дистанційного) навчання. Необхідність відповідної психолого-педагогічної підготовки та підвищення педагогічної кваліфікації за переліченими позиціями визнається необхідною умовою підвищення ефективності вищої школи.

Формуючи концептуальні підходи до професійної підготовки викладачів вищих навчальних закладів, зупинимось на видах і формах навчання:

1. Актуалізація, збагачення знань і досвіду. Цей вид навчання застосовується у двох різновидах – поточне і періодичне навчання, а його формами є наукові семінари, колоквиуми, гуртки, спеціалізовані курси, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду, наукові заходи (конференції, конгреси, симпозиуми).

2. Стажування з метою розширення і поглиблення навчальних знань, отримання випереджувальної підготовки з певних проблем, а також ознайомлення з сучасними методами і засобами, які використовуються у відповідній галузі, в тому числі в галузі педагогіки та управління. Стажування може бути посадовим та цільовим, при цьому використовуються інтенсивні спеціалізовані курси, вивчення досвіду, довгострокові курси в країні і за кордоном, індивідуальне стажування, підготовка дисертацій, підручників, винаходів тощо.

3. Перекваліфікація з метою набуття нової фундаментальної підготовки. У цьому випадку найбільш доцільними є як стажування в нашій країні та за кордоном, так і індивідуальні стажування.

Завдяки використанню комп'ютерної техніки і сучасних інформаційних технологій різноманітна інформація стає об'єктом праці багатьох людей. У процесі інформатизації освіти виникає складна кібернетична система «викладач – комп'ютерне середовище навчання – студент». Освіта як процес отримання людиною професійної компетентності має набути в такій системі нового розвитку. Процес навчання слід розглядати з позицій компетентнісного підходу, де основними поняттями

поряд із студентом є інформація, управління, адаптація, надійність навчання, самонавчання, самоорганізація системи навчання та інші технології компетентнісного підходу⁸².

Необхідно привчати студентів до діалогу з комп'ютерами. Можливі такі напрями використання в навчальному процесі засобів інформатики: навчання за допомогою автоматизованих систем (інформаційних, моделюючих і навчальних); постановка і розв'язання задач на комп'ютері; навчання професійному застосуванню нових інформаційних технологій в обраній сфері діяльності; використання комп'ютера як дидактичного засобу для динамічного моделювання різних об'єктів і процесів, для підвищення ступеня наочності і зображувальності під час викладу навчального матеріалу тощо.

Результати інформатизації освіти відображаються на всій діяльності навчального закладу. Широкий доступ студентів до електронних інформаційних ресурсів не тільки свого вузу, а й глобальної навчальної мережі дає можливість швидко отримувати новітній довідковий та навчально-методичний матеріал. Саме нова інтелектуальна система «студент – комп'ютерне середовище навчання – викладач» дасть змогу здійснити ідеї випереджувальної освіти.

Сучасне суспільство потребує фахівців у галузі освіти, які не лише володіють необхідними компетентностями для успішної педагогічної діяльності, але і здатні оновлювати сферу професійної діяльності. Зміни до педагогічної професії природним чином знаходять своє відображення у професійній освіті викладача вищої школи. Основне протиріччя полягає в тому, що в суспільстві сформувався потреба у викладачах вищої школи, які можуть з використанням сучасних інформаційних і комунікаційних технологій навчання якісно навчати студентів на всій території нашої країни.

⁸² Иванов В.Г. Проектирование содержания профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей технической школы : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08 / В. Г. Иванов. – Казань, 1997. – 341 с.

Сучасна освіта націлена на інтенсифікацію освіти: за мінімальний час студенту необхідно надати максимум інформації. У рамках існуючих навчальних планів це можливо, якщо викладач спирається на самостійну роботу студентів, яка може ефективно здійснюватися на основі інформаційних і комунікаційних технологій, а для віддалених у просторі студентів – на основі заочних (дистанційних) форм навчання. Сучасні студенти готові сприймати інформацію за допомогою таких форм навчання, але більшість викладачів вищої школи не можуть їм надати таку можливість.

У зв'язку з цим посилюється розрив між технічною складовою в освітньому процесі та поточною професійною підготовкою викладачів вищої школи. Внаслідок цього потрібно викладачів вищої школи адаптувати до існуючих інформаційних і комунікаційних технологій.

Проблема полягає у відсутності теоретичної розробки такої моделі та форм її практичної реалізації для викладача вищої школи, недоліках у проектуванні системи маршрутів професійної підготовки і розробки теорії та методики професійної підготовки викладача вищої школи до організації та проведення заочного (дистанційного) навчання студентів. Перш ніж перейти до питань побудови концептуальної моделі, зупинимось на самому понятті «заочне навчання».

Метою заочного навчання є освоєння основних і додаткових професійних освітніх програм середньої та вищої професійної освіти безпосередньо за місцем проживання або тимчасового перебування. В ідеальному випадку заочне навчання надає можливість вчитися в процесі виробничої діяльності, не залишаючи місця проживання; забезпечує широкий доступ до вітчизняних та світових освітніх ресурсів; надає можливість переривання і продовження освіти залежно від індивідуальних можливостей і потреб. Заочне навчання певною мірою може сприяти розв'язанню актуальних проблем вищої освіти – таких як доступ широких верств населення до вищої освіти, наближення освітніх послуг до

місця проживання, можливість реалізації принципу неперервності освіти. Воно суттєво підвищує якість підготовки фахівців за рахунок орієнтації на використання автоматизованих навчальних і тестуючих систем, спеціалізованих навчально-методичних матеріалів, оперативного оновлення методичного забезпечення навчального процесу, ефективного поєднання нових педагогічних та інформаційних технологій тощо.

Отже, можна констатувати, що розробка теоретико-концептуальних засад побудови і проектування маршрутів професійної підготовки до здійснення заочного навчання спираються на такі ідеї:

1. Професійна підготовка викладачів вищої школи за інноваційними технологіями заочного (дистанційного) навчання, що відображає специфіку сучасної професійної освіти, яка може зробити істотний внесок в їхню професійну підготовку.

2. Розробка і реалізація професійної підготовки викладачів вищої школи, яку необхідно проводити з урахуванням основних аспектів заочного (дистанційного) навчання – технічного, психолого-педагогічного, соціального, економічного, правового – з урахуванням особливостей проектування тренінгових програм для викладачів і студентів, особистісної орієнтації і досягнень викладачів вищої школи, а також з урахуванням оперативної та індивідуально спрямованої діагностики та корекції їхньої підготовки.

3. Продуктивність функціонування професійної підготовки викладачів вищої школи забезпечується реалізацією сукупності умов, які сприяють залученню викладачів в активну, багатоваріантну навчальну діяльність в режимі реального часу.

4. Результативність використання професійної підготовки викладачів вищої школи може бути визначена за допомогою спеціально розроблених механізмів моніторингу якості в процесі професійної підготовки викладачів.

Узагальнюючи, розглянемо концепцію формування та розвитку професіоналізму викладача вищої школи в галузі заочного (дистанційного) навчання як процесу формування концептуальної моделі професійної підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання.

На етапі професійного самовизначення у людини є певний інформаційний ресурс – система вихідних уявлень про майбутню професійну підготовку та майбутню діяльність. Часто ця система (в нашому випадку поняття про заочне навчання та дистанційні технології навчання) перевернена, невірна, мало відповідає дійсності.

Концептуальний підхід професійної підготовки – це своєрідний внутрішній світ професіонала, який базується на великій кількості апріорної інформації про предмет праці, засоби і способи діяльності. Це якась понятійно-образна модель, що складається з відносно постійною (constant) і змінної (оперативної) складових. Концептуальна модель включає в себе уявлення про професійні завдання, знання наслідків правильних і помилкових рішень, готовність до нестандартних, малоймовірних подій, до екстремальних ситуацій.

Виділимо такі взаємопов'язані компоненти: мета професійної підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, зміст професійної підготовки, студенти, навчальні технології професійної підготовки (методи, засоби і форми), контрольньо-оцінний і матеріально-технічний компоненти, що дасть змогу проводити її дослідження як цілісного педагогічного явища.

Дамо коротку характеристику компонентів концептуальних підходів професійної підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання.

Цілі професійної підготовки становлять систему компетенцій у заданій області (знань, умінь і навичок), які формуються відповідно до моделі професіонала. Мета – це початок організації навчального процесу. Вона може трактуватися як засвоєння змісту на необхідному рівні. Зміст професійної підготовки визначають як педагогіч-

ну модель соціального замовлення, а процес навчання, методи і організаційні форми його реалізації визначаються його змістом. Зміст процесу підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, орієнтований на майбутню професійну діяльність, вибудовується через завдання як одиницю побудови змісту.

Особливо необхідно відзначити, що в умовах нашої моделі фахівці з педагогіки вищої школи знаходяться на «одному рівні» з викладачами, тобто відбувається активна взаємодія, взаємодопомога між суб'єктами освітнього процесу. Взаємодія реалізується на різних рівнях: як між студентами та викладачами, так і між студентами самої групи.

Під викладачами будемо розуміти науково-педагогічних працівників ВНЗ, що активно і ефективно застосовують технології заочного (дистанційного) навчання в освітньому процесі вищої школи. Оскільки професійна підготовка здійснюватиметься за допомогою заочних (дистанційних) технологій, викладачі перебуватимуть в ролі викладачів-тьюторів.

Викладач-тьютор здійснює педагогічний супровід студентів. Він розробляє групові завдання, організовує групові обговорення певної проблеми. Діяльність викладача-тьютора спрямована не на відтворення інформації, а на роботу з суб'єктивним досвідом студентів.

Викладач:

- аналізує пізнавальні інтереси, наміри, потреби, особисті потреби кожного студента;
- розробляє спеціальні вправи і завдання, що спираються на сучасні комунікаційні методи, особисту і групову підтримку; продумує способи мотивації і варіанти фіксації досягнень студентів;
- розробляє напрями проектної діяльності студентів.

Спілкування з тьюторами має здійснюватися через спеціалізовану платформу для заочного (дистанційного навчання), правильний вибір якої є вкрай важливим завданням.

Технологія професійної підготовки включає в себе певні методи, форми і засоби. І. Лернер, С. Шаповаленко, М. Скаткін, Ю. Фокін під методом навчання розуміють дидактичну категорію, що дає теоретичне уявлення про систему норм взаємодії викладача та студентів, у ході якої здійснюється організація і регулювання діяльності студентів, що забезпечує засвоєння ними змісту і тим самим досягнення цілей.

Доцільним, на нашу думку, є огляд та порівняння платформ (систем управління дистанційним навчанням) для організації підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання.

Сьогодні широко використовується велика номенклатура систем дистанційного навчання та управління дистанційним навчанням як з відкритим кодом (умовно безкоштовних), так і платних, широкоживаних та вузькоорієнтованих.

ATutor – модульна система дистанційного керування навчанням з відкритим кодом. Поширюється на основі GNU General Public License. Систему розроблено із врахуванням доступності та можливістю адаптації за бажанням користувача. Щодо операційної системи сервера, обмежень немає – система є кросплатформеною⁸³.

Claroline – платформа дистанційного навчання та електронної діяльності з відкритим кодом. Аналогічно з ATutor, поширюється на основі GNU General Public License. Сумісна з такими операційними системами, як Linux, Mac і Windows. Забезпечує інтуїтивно простий інтерфейс для адміністрування. В основу організації Claroline LMS покладено концепцію просторів, пов'язаних з курсом чи педагогічною діяльністю. Кожен з просторів забезпечений інструментарієм для створення, організації та управління навчальними матеріалами; можливостями для забезпечення взаємодії між користувачами тощо⁸⁴.

⁸³ Система дистанційного обучения SharePointLMS, Belitsoft. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elearningsoft.ru/sharepoint-lms.html>

⁸⁴ ATutor User Documentation [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://help.atutor.ca/general/>

Live@EDU – система дистанційного навчання, виконана з використанням технології Active Server Pages на платформі Microsoft. Для установки та коректної роботи системи серверна частина має бути забезпеченою ОС Microsoft Windows NT Server 4.0, базою даних Microsoft SQL Server 7.0 та Microsoft Internet Information Server 4.0. Клієнтська частина повинна мати установлену ОС, яка забезпечує доступ до мережі Інтернет та браузер, що обслуговує протокол HTTP версії 3.0, а також програмне забезпечення для перегляду і створення лекційних матеріалів.

eFront є новим поколінням систем електронного навчання, яка об'єднує в собі функції системи управління навчанням та системи створення та управління навчальних матеріалів.

Використовується для організації навчального процесу у навчальних закладах, а також для підвищення кваліфікації, атестації та відбору працівників у різномасштабних організаціях. Система побудована на трьох типах користувачів – Адміністратор, Викладач та Студент⁸⁵.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) – пакет модульного програмного забезпечення з відкритим кодом (ліцензія GNU GPL), який призначений для створення курсів дистанційного навчання та web-сайтів. Ця програма управління дистанційним навчанням, орієнтована на взаємодію між викладачем та студентом, також використовується для підтримки очних курсів.

Moodle може бути встановлений на будь-який комп'ютер, який підтримує PHP та роботу із СУБД MySQL, PostgreSQL, Microsoft SQL Server; програмне забезпечення є кросплатформеним⁸⁶. В основу проекту покладено п'ять принципів, об'єднаних спільною назвою «соціальний конструктивізм»:

⁸⁵ eFront Руководство преподавателя / ООО «АББРИС».

⁸⁶ Андреев А.В. Практика электронного обучения с использованием Moodle / А. В. Андреев, С. В. Андреева, И. Б. Доценко. – Таганрог: ТТИ ЮФУ, 2008. – 146 с.

- у сучасному навчальному середовищі ми всі одночасно є потенційними вчителями та учнями;
- ми успішні в навчанні, особливо тоді, коли намагаємося створити щось чи пояснювати щось людям;
- великим внеском у навчанні є спостереження за роботою наших колег;
- розуміння інших дає змогу вивчити їх більш індивідуально;
- навчальне середовище повинне бути гнучким, забезпечувати учасникам навчального процесу простий інструмент для реалізації їхніх навчальних потреб.

SharePointLMS – система дистанційного навчання, розроблена на потужній багатofункціональній платформі MS Office SharePoint Server 2007. Є комплексним рішенням, яке об'єднує всіх користувачів (викладачі, студенти, адміністратори тощо) у єдиний інформаційно-навчальний простір та забезпечує інструментарій для спільної роботи. На відміну від Moodle, Claroline та ATutor, система є платною. Використовується не лише навчальними закладами та центрами навчання, а й підприємствами, організаціями, державними структурами⁸⁷.

Порівняльну характеристику наявності та реалізації модулів описаних систем наведено у таблиці (додаток Б):

У руках викладача і студента засоби навчання виступають в ролі подання змісту навчання, контролю та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів. Один і той же матеріал може бути представлений різними засобами навчання (друковані видання, аудіо-, відеоматеріалами, мультимедіа- і гіпермедіапродуктами тощо), кожний з яких має свої дидактичні можливості. Необхідно знати ці можливості, вміти розподіляти навчальний матеріал за різними коштами, формувати з них комплект засобів навчання як систему носіїв навчальної інформації, призначену для вирішення сукупності дидактичних завдань.

⁸⁷ Система дистанційного обучения SharePointLMS, Belitsoft. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://elearningsoft.ru/sharepoint-lms.html>

Навчально-матеріальний компонент – важлива складова частина моделі, нерозривно пов’язана зі змістом і технологіями процесу навчання. Навчально-матеріальний компонент включає в себе матеріальні умови, засоби навчання і об’єкти вивчення, тобто комплекс матеріальних і технічних засобів, необхідних для навчання за встановленими напрямами підготовки згідно з навчальними програмами. Сюди ж входять навчальні та навчально-допоміжні приміщення; лабораторне обладнання, технічні засоби навчання; підручники, навчальні посібники та інші навчально-методичні матеріали.

Склад навчально-матеріальної бази істотно залежить від моделі навчання. Контрольно-оцінний компонент являє собою перевірку перебігу і результатів теоретичного і практичного засвоєння слухачами змісту навчального матеріалу.

У системі вищої освіти технологія заочного (дистанційного) навчання належить до області інноваційної освіти. Так само як і у всьому світовому освітньому просторі, ведуться наукові дослідження, на основі яких формується теорія дидактичного проектування структури і змісту навчальних дисциплін, призначених для заочного (дистанційного) навчання, відбувається розроблення і відбір програмних засобів, що підтримують процес створення дистанційних курсів та процес навчання в заочному (дистанційному) режимі, а також обмін досвідом практичної реалізації при вирішенні зазначених проблем.

Заочний (дистанційний) курс – це нова форма представлення структури і змісту навчальної дисципліни. Як показує досвід, для створення заочних дистанційних курсів, потрібне потужне програмне середовище, в якому наявні можливості автоматизованого створення лекційного матеріалу в електронному вигляді, налаштована система тестового контролю теоретичних знань, а також можливість, що дає змогу використовувати комп’ютерні лабораторні комплекси і програми, для лабораторних робіт і практичних занять. Крім того, навчальне середо-

вище повинно надавати адекватні традиційним способи організації навчальної діяльності –консультації, семінарські заняття, різні форми контролю.

Отже, проблема вибору платформи для дистанційного навчання є багатовимірним, організаційно-економічним завданням.

Вибір платформи і робота з її використанням можуть кардинально змінити технологічну складову моделі професійної підготовки фахівців з педагогіки за заочною формою навчання, змінити процеси, уніфікувати стадії від створення до використання навчального курсу, залучити нові суб'єкти процесу – автора, дизайнера, методиста, коректора, викладача (тьютора), адміністратора курсу.

Також підготовка фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання повинна включати створення інформаційно-освітнього середовища вищих навчальних закладів.

Метою створення інтегрованого інформаційного середовища є реалізація єдності концепцій, програм і ефективного автоматизованого управління інформаційними процесами із застосуванням новітніх інформаційних і телекомунікаційних технологій, оскільки саме розвинуте, структуроване і кероване інформаційне середовище стає ключовим фактором інформатизації освіти.

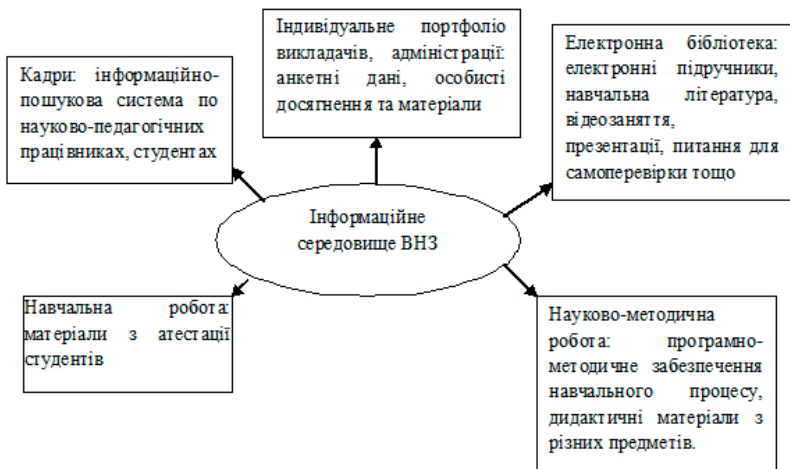


Рис. 3.1. Структура інтегрованого інформаційного середовища ВНЗ

Визначимо найбільш суттєві аспекти проектування інформаційно-навчального середовища ВНЗ для підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, враховуючи їх взаємозв'язок та комплексний підхід.

1. Створення ефективних концепцій і методик навчання в інформаційному освітньому середовищі.

2. Проектування нових моделей навчального процесу, ефективне використання сучасних інформаційних і телекомунікаційних технологій.

3. Розробка і створення системи мереж зв'язку і комунікацій; наявність або створення комп'ютерних мереж різних рівнів (локальних, регіональних, глобальних).

4. Ефективне використання інформаційних і комунікаційних технологій усіма суб'єктами інформаційного освітнього простору (студентами, викладачами, управлінським апаратом, допоміжними службами).

5. Оптимізація використання ресурсів мережі Інтернет для розв'язання задач навчання.

6. Формування у студентів умінь і навичок ефективного застосування засобів ІКТ у навчальній діяльності.

7. Наявність і подальший розвиток структур, що безпосередньо забезпечують опрацювання і використання інформації: обчислювальні центри та їх мережі; фонди алгоритмів і програм; бази даних і бази знань; кваліфіковані кадри.

8. Розробка і створення математичного і програмного забезпечення.

9. Розробка електронної навчально-методичної бази: електронних підручників та посібників; курсів практичних і лабораторних робіт; інтерактивних тренажерів; демонстраційних і контролюючих програм; навчальних середовищ.

10. Наявність і подальший розвиток структур, що займаються матеріально-технічним забезпеченням освітнього процесу.

11. Добір і підготовка кваліфікованих кадрів, здатних діяти в нових умовах інформаційного середовища.

12. Забезпечення доступу до бібліотечних фондів:

- використання бібліотечних фондів, що містяться на традиційних паперових носіях;
- надання бібліотечних фондів на електронних носіях;
- мережеві документи, створені в бібліотеці через оцифрування власних фондів;
- віддалені електронні ресурси з доступом на основі підписки, договорів або ліцензійних угод;
- аудіо- та відео ресурси;
- мультимедійні ресурси.



Рис. 3.2. Рівень доступу до ресурсів інформаційного середовища ВНЗ.

Для розв'язання одного з основних завдань сучасного ВНЗ, підготовки фахівців з педагогіки вищої школи заочною формою навчання, необхідно забезпечити високу якість інформаційного середовища. Інформаційне середовище ВНЗ можна назвати якісним, якщо:

- існує організаційна структура, у якій накопичуються та зберігаються інформаційні ресурси та надаються інформаційні послуги;
- розроблена та функціонує система оцінювання якості інформаційного середовища ВНЗ, яка є складовою процесу управління якістю освіти;
- інформаційне середовище інтегроване до регіональних, вітчизняних та світових ресурсів для забезпечення навчального процесу та підвищення кваліфікації вчителів школи;
- інформаційна грамотність викладачів та студентів відповідає сучасному рівню розвитку інформаційних технологій, проводяться заняття з підвищення комп'ютерної грамотності викладачів та курси для студентів;

- інформаційні ресурси ВНЗ різнобічні та орієнтовані на різні категорії користувачів;
- для підтримки інформаційного середовища ВНЗ використовуються нові інформаційні технології (електронні каталоги, доступ до мережі Інтернет тощо);
- локальна мережа та робочі станції мають сучасне ліцензійне програмне забезпечення.

Важливим фактором якості інформаційного забезпечення є інформаційна інфраструктура навчального закладу, яка включає:

- наявність каналів зовнішнього зв'язку для доступу до ресурсів та локальної мережі закладу;
- якість інформаційно-методичного наповнення інтернет та Інтернет-серверів;
- якість програмних продуктів для інформатизації навчально-виховного процесу та управління;
- наявність організаційних структур забезпечення доступу до інформаційних ресурсів;
- технічне забезпечення.

Створення в освітньому закладі інформаційно-управлінської системи дасть змогу оптимізувати існуючі канали збору інформації та забезпечить інформаційні потреби адміністрації та педагогів, а також дасть можливість більш якісно проводити підготовку студентів за заочною формою навчання.

3.2. Зміст і технологія підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання в умовах ЄКТСОНП, адаптованої до національної вищої освіти та до специфіки заочної форми навчання (І. І. Драч)

Аналіз психолого-педагогічної літератури свідчить про значну увагу вчених щодо дослідження сутності компетентності педагога та її складових. Цією проблемою займалися Н. Бібік, Т. Браже, О. Гура, Т. Добудько, А. Маркова, Н. Кузьміна, О. Овчарук, О. Олексюк, О. Пометун, В. Семиченко, В. Сластьонин, Л. Хоружа,

Є. Шиянов. Зауважимо, що розуміння вченими поняття професійно-педагогічної компетентності ототожнюється з поняттями «професійна компетентність педагога», «педагогічна компетентність», «професійна педагогічна компетентність» та визначається як змістом поняття «компетентність», так і особливостями професійної діяльності педагогів.

У педагогічній науці на теоретичному й прикладному рівнях немає чіткого концептуального визначення й усвідомлення специфіки та сутності професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, її відмінності від професійної компетентності вчителя. Ці явища розглядаються в контексті узагальнювального, універсального поняття «професійна компетентність педагога». А результати теоретичної та емпіричної роботи не дають підстав для чіткого та однозначного визначення сутності цього поняття⁸⁸.

Зауважимо, що на відміну від професійної компетентності вчителя, специфіка професійної діяльності педагога вищої школи і його компетентності залишається недостатньо дослідженою сучасною педагогічною наукою, про що свідчить аналіз психолого-педагогічних джерел. Кількість наукових робіт, у яких сутність професійної діяльності викладача ВНЗ визначається відповідно до особливостей процесу навчання у вищій школі, а не автоматично ототожнюється із професійною діяльністю шкільного вчителя, є незначною. Серед таких робіт, на нашу думку, заслуговує на увагу дослідження О. Гури.

Розглядаючи структуру професійної компетентності педагога вищої школи, науковець виокремив такі два її основних компоненти:

І. Діяльнісно-рольовий компонент:

1) професійні знання як переважно логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості;

⁸⁸ Гура О. І. Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури: дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / О. І. Гура. – Запоріжжя, 2008. – 752 с.

2) професійні вміння як психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навичок діяльності;

3) професійні навички як дії, сформовані в процесі повторення і доведені до автоматизму.

II. Суб'єктивно-діяльнісний компонент:

1) професійна позиція як система сформованих установок і орієнтацій, відношень і оцінок внутрішнього й навколишнього досвіду, реальності та перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки. Процес формування професійної позиції базується на спрямованості особистості (психологічна властивість, яка поєднує цінності, устремління, потреби особистості);

2) індивідуально-психологічні особливості людини як поєднання різних структурно-функціональних компонентів психіки, що визначають індивідуальність, стиль діяльності, поведінки і виявляються в якостях особистості;

3) акмеологічні варіанти як внутрішні спонуки, що зумовлюють потребу в саморозвитку, творчості та самовдосконаленні.

Безумовним здобутком автора є розгляд професійної компетентності педагога як системного утворення, психічного явища в теоретичному аспекті, яке може бути представлене у трьох вимірах: професійна компетентність як властивість; професійна компетентність як процес; професійна компетентність як стан людини-професіонала.

Визначаючи професійну компетентність як інтегральну властивість, автор зазначає, що це сукупність найбільш стійких особливостей людини-професіонала, що постійно реалізуються й забезпечують певний якісно-кількісний рівень професійної діяльності, характерний для конкретного фахівця.

Науково виваженою є думка вченого, що професійна компетентність як властивість є результатом онтогенезу особистості у процесі її професіоналізації. Як певний

процес професійна компетентність має фази або стадії: початок, перебіг (екстенсивний або інтенсивний розвиток, стагнація, деградація тощо), завершення. Процесуальний аспект вивчення феномену професійної компетентності базується на виділенні його часових характеристик: тривалості та стійкості фаз і стадій.

Професійна компетентність як певний стан педагога є внутрішньо- та зовнішньо спостережуваним. Внутрішньо спостережуваний стан професійної компетентності – це зафіксоване свідомістю суб'єкта на певний момент інтегральне відчуття комфорту в тих чи інших підсистемах організму або всього організму в цілому; це гармонійність Я-професійного та Я-особистісного; це переживання особистістю свого професійного акме. Зовнішньо спостережуваний стан професійної компетентності – це рівень благополуччя особистості, що визначається зовнішніми ознаками.

Джерелом професійної компетентності педагога вищої школи, на думку В. Лозової є різні сфери культури (духовної, громадської, соціальної, педагогічної, управлінської, правової, етичної, екологічної тощо). Професійна компетентність викладача вимагає значного інтелектуального розвитку; включає аналітичні, комунікативні, прогностичні та інші розумові процеси; містить екологічну, мотиваційну, рефлексивну, когнітивну, операційно-технологічну, етичну та інші складові змісту його підготовки та передбачає нарощування знань, умінь, досвіду професійно-особистісного саморозвитку творчої діяльності, емоційно-ціннісного ставлення.

Узагальнюючи розуміння сутності професійної компетентності викладача вищої школи, зазначимо, що вона є поліаспектною характеристикою фахівця, що включає сукупність фундаментальних когнітивних, морально-етичних, мотиваційно-вольових і рефлексивно-комунікативних складових, які відображають рівень його здатності до ефективної теоретичної, практичної і світоглядної підготовки майбутніх фахівців, а також ступінь готовності до професійного розвитку в умовах динаміч-

них змін. Таке визначення поєднує кваліфікацію викладача, особистісні складові його компетентності та соціокультурні фактори, які детермінують необхідність його саморозвитку. Тому, на нашу думку, воно володіє достатнім ступенем достовірності і актуальності. Принципово важливим у цьому визначенні є висвітлення векторів освітнього процесу (предмета управління) в системі компетентнісно орієнтованої підготовки, що пов'язані з формуванням професійно-особистісних якостей майбутніх викладачів вищої школи.

Отже, виділимо основні компоненти професійної компетентності педагога: когнітивний (система знань предметної сфери, на основі яких формується компетентність, та психолого-педагогічні знання), діяльнісний (сукупність умінь, що базуються на отриманому досвіді) та особистісний (сукупність важливих для соціальної та професійної діяльності якостей особистості) компоненти.

Зважаючи на накопичений базис розробки психолого-педагогічного змісту професійної компетентності викладача ВНЗ, ми повинні виявити таке її наповнення, яке: 1) з достатнім ступенем повноти відображає властивості фахівця, потрібні для ефективного здійснення професійної діяльності; 2) дає змогу сформуванню ці властивості в умовах освітнього процесу у ВНЗ.

Аналіз видів та структурних компонентів професійної компетентності педагога свідчить про те, що вони відображають поліфункціональну професійну діяльність. Реалізація професійних функцій педагога вищої школи зумовлюється метою навчально-виховної діяльності, особливостями організації навчального процесу, віковими особливостями тих, хто навчається.

Проаналізуємо функції професійної діяльності педагога, які достатньо широко представлені у науковій літературі. На нашу думку, функції вчителя найбільш структуровано розглянуто В. Семиченко. Вченою виокремлено найбільш важливі з них термінальні функції-цілі, інструментальні функції-засоби й операцій-

ні функції-прийоми. Розглянемо зміст представлених функцій у контексті професійної діяльності викладача вищої школи.

Серед термінальних функцій, або функцій-цілей, що пов'язані зі стратегічними напрямками професійної діяльності викладача вищої школи та відображають її сутнісні цілі й завдання, нами виділено навчальну, науково-дослідницьку, виховну та розвивальну функції⁸⁹. Так, реалізація навчальної функції передбачає діяльність, спрямовану на оволодіння студентами системою знань, умінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в суспільстві. Виконання науково-дослідницької функції передбачає проведення викладачем вищої школи наукових досліджень та керівництво науковою роботою студентів. Навчальна та науково-дослідницька функції взаємозумовлюють і взаємовизначають одна одну. Виховна функція викладача полягає у сприянні формуванню системи морально-етичних, національних, громадянських, естетичних, професійних та інших цінностей, стійкого світогляду, правильного сприйняття сучасних проблем суспільного розвитку та людського буття. Виконання викладачем розвивальної функції означає сприяння поступовому і послідовному соціально-психологічному й професійному розвитку особистості студента.

Інструментальні, або функції-засоби, містять групу функціональних завдань, завдяки яким цілі професійної діяльності викладача перетворюються на безпосередній процес його взаємодії з конкретними студентами в реальних умовах навчального процесу у ВНЗ. Це інформаційна, ілюстративна, діагностична, стимулювальна, прогностична, комунікативна функції. До складу інструментальних віднесемо і фасилітативну функцію. В умовах впровадження компетентнісного підходу до підго-

⁸⁹ Драч І. І. Сутнісний та структурний аналіз професійної компетентності викладача ВНЗ / І. І. Драч // Вісник післядипломної педагогічної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти НАПН України; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.]. – К., 2005. – Вип. 6(19) / голов. ред. В. В. Олійник. – К.: «АТОПОЛ», 2012. – С.11–18.

товки фахівців, який передбачає не засвоєння готових або запропонованих педагогом знань, а їх добування і самостійне застосування, ця функція набуває особливої ваги. Викладач-фасилітатор (від англ. facilitate – полегшувати, допомогати) сприяє пізнанню студентами власних можливостей, здійснює супровід індивідуального саморозвитку студента.

Кожна з цих інструментальних функцій не є прив'язаною до якоїсь однієї стратегічної функції, вона обслуговує всю їх сукупність.

До основних операційних функцій професійної діяльності педагога вищої школи, або функцій-приймів, належать: методична, організаційна, контрольно-аналітична та коригувальна функції. Вони також обслуговують (нерідко одночасно) кілька інструментальних функцій. Отже, відображаючи зміст виконуваної діяльності, функції викладача вищої школи є її зовнішнім проявом та однією з найбільш важливих характеристик. Як і компоненти професійної педагогічної діяльності, функції є взаємопов'язаними та взаємозалежними, причому педагог у навчальному процесі виконує декілька функцій одночасно.

Виробляючи власне бачення структури професійної компетентності викладача вищого навчального закладу, розглянемо її основні характеристики: об'єкт, суб'єкт, предмет, мету та засоби. Об'єктом професійної діяльності педагога вищої школи виступає педагогічний процес як система взаємопов'язаних навчально-розвивальних завдань (В. Сластьонін) та знання про навколишню дійсність (І. Зязюн). Виходячи з гуманістичної освітньої парадигми, яка передбачає орієнтацію професійної освіти на суб'єкт-суб'єктну взаємодію, в якості суб'єктів у навчальному процесі вищої школи виступають і викладач, і студент як активні його учасники.

Предметом педагогічної діяльності у вищій школі є управління процесом навчання, освіти й виховання студентів, доцільна організація їх професійно особистісного розвитку. Особливість діяльності педагога вищої

школи полягає в тому, що її мета визначається суспільством і обумовлюється об'єктивними тенденціями його розвитку. В умовах переходу від індустріального до постіндустріального (інформаційного) суспільства метою професійної діяльності викладача є створення умов для гармонійного розвитку майбутніх фахівців, формування у них такої особистісної якості, як компетентність шляхом вирішення професійних і соціальних завдань в освітньому процесі.

Засобами професійної діяльності педагога вищої школи виступають ідеальні та матеріальні інструменти, завдяки яким досягаються загальна мета, часткові цілі та задачі педагогічної діяльності. Ними можуть бути: наукові (теоретичні й емпіричні) знання, за допомогою і на основі яких відбувається розвиток студентів; тексти книг, посібників, підручників; технічні, комп'ютерні, графічні й інші прилади, які є допоміжними засобами.

Способами реалізації професійно-педагогічної діяльності є педагогічні технології, форми, види й методи навчання.

Специфіку професійної діяльності викладача вищої школи також обумовлюють особливості навчання у вищій школі. Аналіз теоретичних досліджень та власний професійний досвід дає можливість виокремити основні з них такі:

- вікові особливості тих, хто навчається;
- професійна спрямованість навчального процесу;
- єдність теоретичної і практичної підготовки студентів;
- вагома частка самостійної роботи студентів;
- залучення студентів до наукових досліджень.

Вікові рамки студентства у психолого-педагогічних дослідженнях, як правило, обмежуються двома етапами розвитку особистості: юністю та ранньою дорослістю. Такий період характеризується психологами становленням Его – ідентичності особистості як здатності зберігати власну внутрішню цілісність та відповідність у відносинах з іншими людьми та суспільством (Е.Еріксон);

утвердженням зрілої Я-концепції особистості (А.Маслоу). Саме в цей час відбувається дійсне становлення соціальної самостійності особистості: відносної економічної самостійності, початок самостійного життя поза батьківською родиною, створення власної сім'ї. У структурі інтелекту людини на цьому віковому етапі відбуваються якісні зміни, зумовлені тим, що вона здатна не тільки вирішувати поставлені перед нею завдання, а й самостійно визначати проблеми. Інтелект характеризується готовністю вирішувати завдання на міждисциплінарному рівні із застосуванням даних з філософії, фізіології, психології, виявляє здатність аналізувати особистісні установки й цінності, способи досягнення результатів.

Водночас сучасна ситуація в Україні свідчить про те, що здобуття вищої освіти, отримання другої освіти, перепідготовка здійснюється за різними формами навчання: очною (денною), заочною (у тому числі очно-дистанційною, дистанційною), екстернатом. Зважаючи на те, що принцип доступності освіти в умовах інформаційного суспільства є одним з пріоритетних, гнучкість вітчизняної системи освіти в контексті світових тенденцій має зростати. Це передбачає розширення вікових рамок тих, хто може бути залучений до навчання у вищому навчальному закладі. В таких умовах все більш актуальним завданням вищої освіти стає навчання дорослих, яке має свою специфіку, а педагог вищої школи має бути готовим до здійснення такого навчання.

На думку дослідниці особливостей навчання дорослих С. Сисоєвої, дорослий, який навчається (дорослий-учень) – це людина, якій притаманні п'ять основних ознак, які відрізняють дорослого учня від не дорослого:

- 1) усвідомлення себе самостійною, самокерованою особистістю;
- 2) накопичення життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання її самої та її колег;

3) готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети;

4) прагнення до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок й якостей;

5) навчальна діяльність якої значною мірою обмежена у часі та зумовлена просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами (умовами).

Найбільш загальними принципами організації процесу навчання дорослих людей – андрагогічними принципами навчання – вченою виділені такі: пріоритет самостійного навчання, принцип спільної діяльності, принцип опори на досвід учня, індивідуалізація навчання, системність навчання, контекстність навчання, принцип актуалізації результатів навчання, принцип елективності навчання, принцип розвитку освітніх потреб, принцип свідомого навчання.

Порівнюючи педагогічну та андрагогічну моделі навчання, авторка зазначає, що педагогічна модель – це організація діяльності учня і викладача, за якою:

а) викладач має домінуюче положення; він визначає всі параметри навчального процесу: цілі, зміст, форми й методи, засоби й джерела навчання;

б) учень (точніше, у цьому випадку той, кого навчають) через об'єктивні фактори (несформованість особистості, залежний економічний та соціальний стан, недостатній життєвий досвід, відсутність серйозних проблем, вирішення яких мотивує навчання) є підлеглим, залежним й не має можливості серйозно впливати на планування й оцінювання процесу навчання. Його участь у реалізації навчального процесу досить пасивна, його основна роль – сприйняття соціального досвіду, який йому передається викладачем.

Андрагогічну модель вчена характеризує такими положеннями:

а) учень-дорослий через об'єктивні факторив (сформованість особистості, незалежний економічний, юридичний, соціальний й психологічний стан, великий

життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для вирішення яких необхідно вчитися, орієнтація на негайне використання отриманих у процесі навчання знань та умінь) відіграє провідну роль в організації процесу навчання, визначаючи разом з викладачем всі навчальні параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, методи та засоби навчання;

б) викладач виступає як консультант, експерт, надаючи дорослому учню допомогу в організації навчання.

Авторка наводить думку американського теоретика М. Ноулза, який вважав, що педагогічну модель обґрунтовано і виправдано вживати при навчанні осіб до 18 років. Від 18 до 25–30 років більш коректно використовувати переважно андрагогічні принципи навчання, а далі – тільки андрагогічну модель навчання.

З огляду на це, можна зробити висновок, що з одного боку, магістранти з педагогіки вищої школи мають бути підготовлені до використання андрагогічних принципів навчання у професійній діяльності, з іншого – сама їхня професійна підготовка має ґрунтуватися на андрагогічній моделі, оскільки до магістратури за спеціальністю «Педагогіка вищої школи» відповідно до вимог стандарту вищої освіти вступають особи з повною вищою освітою та педагогічним досвідом не менше двох років, тобто дорослі люди.

Отже, мобільність ринку праці, яка передбачає можливість оволодіння людиною протягом життя декількома спеціальностями, реалізація європейських вимог щодо доступності навчання актуалізує розширення спектру форм навчання у вищій школі, що, у свою чергу, стимулює залучення до навчання все більш широких верств населення. Розширення вікових меж студентів, що залучаються до навчання у ВНЗ, обумовлює при доборі форм і методів організації навчально-виховної діяльності студентів врахування, зокрема, і особливостей навчання дорослих, використання у професійній діяльності викладача як педагогічної, так і андрагогічної моделі навчання.

Зважаючи на те, що місією вищої школи є виконання соціального замовлення держави з формування інтелек-

туального потенціалу України, забезпечення висококваліфікованими спеціалістами різних галузей народного господарства, науки та культури, головною ознакою навчального процесу у ВНЗ є його професійна спрямованість, яка забезпечується розробленням і впровадженням професійних стандартів. Зміст освіти, який повинен повністю відповідати сучасним і прогнозованим тенденціям розвитку науки та виробництва, відображається в освітньо-професійній програмі підготовки фахівця як складовій галузевого стандарту вищої освіти. Професійна спрямованість підготовки майбутніх фахівців передбачає сприяння розвитку у студентів ціннісного ставлення до обраної професії, формуванню інтересу до спеціальності та діяльності в обраній галузі виробництва. Це, в свою чергу, забезпечується орієнтацією всіх дисциплін, включених до ОПП, зокрема і соціально-гуманітарного та природничо-наукового циклів підготовки, на майбутню професію випускника, формування та розвиток його професійних якостей, що забезпечать високу ефективність майбутньої професійної діяльності.

Відповідно до стандартів вищої освіти навчання майбутніх спеціалістів у вищій школі ґрунтується на єдності теоретичної та практичної підготовки студентів, яка забезпечує набуття студентами професійних навичок та вмінь на основі ґрунтовних теоретичних знань. Зауважимо, що, на нашу думку, особливої ваги практична підготовка майбутніх фахівців набуває в умовах впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес ВНЗ, оскільки саме під час проведення практичних занять з дисциплін та проходження різних видів практик (ознайомчої, навчальної, виробничої, педагогічної, асистентської, переддипломної) поглиблюються, поширюються та деталізуються наукові знання, розвивається наукове мислення, формується здатність використовувати отримані знання, виробляються навички професійної діяльності.

Виходячи з того, що метою сучасної вищої освіти є не стільки наповнення студента певним обсягом знань,

скільки формування у нього усвідомленості необхідності проектування стратегій саморозвитку та самоосвіти як підґрунтя майбутньої професійної діяльності, провідна роль при здійсненні професійної підготовки майбутніх фахівців належить самоосвіті, конструюванню власних освітніх та професійних маршрутів. Орієнтація навчального процесу вищої школи на визначальну роль самостійної роботи студентів регламентується «Положенням про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», де зазначається, що самостійна робота студентів є основним засобом оволодіння навчальним матеріалом у час, вільний від обов'язкових навчальних занять. Навчальний час, відведений для самостійної роботи студентів, регламентується робочим навчальним планом і має становити не менше за 1/3 та не більше за 2/3 загального обсягу часу. Підвищення питомої ваги самостійної роботи студентів обумовлено і логікою Болонського процесу. Види та форми самостійної роботи студентів залежать від ступеня володіння її навичками і можуть змінюватися від більш простих (робота над підручниками, навчальними посібниками, першоджерелами у вигляді конспектування, реферування, складання тез тощо) до більш складних і творчих (виконання індивідуальних завдань з дисциплін, курсових, дипломних робіт, науково-дослідної роботи у позанавчальний час).

Підготовку майбутніх фахівців у вищій школі відрізняє спрямованість навчання на науку, яка зумовлює поєднання процесу пізнання з дослідницькою діяльністю студентів. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» науково-дослідна робота студентів є обов'язковою складовою їх підготовки у ВНЗ. У багатьох випадках, досліджуючи методи професійної діяльності педагога вищої школи, автори неправомірно ототожнюють методи педагогічної діяльності вищої школи з методами діяльності шкільного вчителя, не враховуючи суттєвих відмінностей вузівського навчання від загальноосвітнього. Так, на відміну від загальноосвітнього навчання, у вищій школі студент повинен оволодіти сучасною нау-

кою, отримати професійну освіту. Тому методи навчання у ВНЗ і для педагога, і для студента не є способом трансформації та осмислення знання, а методами проникнення в процес розвитку науки, розкриття її методологічних основ, а відтак – види й методи навчання у вищій школі є видами та методами наукового дослідження (особливо це стосується профільних дисциплін, спецкурсів та спецпрактикумів).

Поєднання навчання та науки під час підготовки майбутніх фахівців здійснюється завдяки використанню елементів наукових досліджень у викладанні загальнонаукових, фундаментальних і професійно орієнтованих дисциплін, зокрема у період виконання лабораторних практикумів, проходження різних видів практик; участі у студентських олімпіадах, конкурсах, наукових конференціях та наукових гуртках; залучення студентів до досліджень, які проводяться на кафедрах. Одним із шляхів активізації наукової діяльності студентів є застосування технології проектів, що передбачає вміння самостійно ставити цілі та завдання, усвідомлення важливості колективної праці для отримання результату, орієнтацію студентів на актуалізацію та набуття знань. Урахування європейських вимог до рівня вищої освіти передбачає зближення самостійної навчальної роботи студентів з науковою.

Результатом поєднання навчання та науки в освітній діяльності мають стати сформовані у студентів дослідницькі вміння, до складу яких входять уміння аналізувати вихідну ситуацію, висувати гіпотезу, моделювати стан об'єкта, знаходити альтернативні рішення. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців має ґрунтуватися на осмисленні теоретичних знань з різних дисциплін, розумінні процесу розвитку науки, володінні методологією здійснення наукових досліджень.

Отже, специфічні особливості навчального процесу у вищій школі зумовлюють суттєві відмінності професійної діяльності викладача вищого навчального закладу від вчителя середньої школи. Професійна діяльність пе-

дагога вищої школи ґрунтується на єдності викладання навчальної дисципліни та власної наукової діяльності. Вона передбачає керівництво навчально-пізнавальною та науковою діяльністю студентів, стимулювання їхньої самостійної роботи та сприяння соціально-особистісному та професійному розвитку майбутніх спеціалістів.

Для визначення специфіки професійної компетентності викладача ВНЗ проаналізуємо основні види його професійної діяльності. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки № 450 від 07.08.2002 «Про затвердження норм часу для планування й обліку навчальної роботи та переліків основних видів методичної, наукової й організаційної роботи педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів», основними видами професійної діяльності викладача вищої школи є навчальна, наукова, методична та організаційна.

Так, здійснення навчальної діяльності полягає у проведенні викладачем аудиторних і позааудиторних занять: лекцій, семінарських, практичних, індивідуальних занять, консультацій; прийомі заліків та іспитів, керівництві самостійною роботою студентів, виконанням ними курсових і дипломних робіт, різними видами практик, участі у державній атестації. Навчальна діяльність має забезпечуватися знанням дидактики та психології вищої освіти, високим рівнем загальнонаукових та професійних знань і вмінь, досконалим володінням змістом дисциплін, що викладаються, розумінням їх ролі та місця в загальній схемі підготовки майбутнього фахівця. Особливістю навчального процесу у вищій школі є використання форм організації та методів навчання, притаманних саме вищій школі, вагомою складовою є самостійна робота студентів.

Наукова діяльність викладача вищої школи ґрунтується на знаннях законів та закономірностей філософії як фундаментальної основи універсальних уявлень про світ в різноманітті його природних і штучних (створених людиною) проявів; правил і принципів логіки в її практичному застосуванні до абстрагованого пізнання явищ

дійсності; положень системного підходу до вивчення об'єктів навколишнього світу. Результатом наукової діяльності викладача є підготовка та захист дисертаційних досліджень, виконання планових держбюджетних науково-дослідних робіт, написання підручників, посібників, монографій, статей, доповідей і тез на конференціях, редагування та рецензування наукової продукції, робота в редколегіях наукових видань тощо. Обов'язковою складовою наукової діяльності викладача є керівництво науковою роботою студентів.

Узагальнюючи зміст навчальної та наукової діяльності викладача ВНЗ, зазначимо, що ефективність професійної діяльності зумовлюється, передусім, взаємозв'язком педагогічної та наукової діяльності викладача. Підтвердження цієї думки знаходимо у дослідженні З. Єсарєвої, присвяченому особливостям діяльності викладача вищої школи. Розглядаючи взаємозв'язок педагогічної та наукової діяльності, його вплив на ефективність професійної діяльності педагогів вищої школи, вченою було виокремлено три групи викладачів (незалежно від рівня їх науково-педагогічної кваліфікації) за типом взаємодії педагогічної й наукової діяльності: викладачі з домінуванням педагогічного спрямування у своїй роботі; викладачі з переважанням наукової орієнтації; викладачі зі спрямованістю на поєднання наукової й педагогічної діяльності. Психологічний аналіз діяльності трьох зазначених груп показав, що переважання у викладачів суто педагогічної спрямованості є найнесприятливішим чинником для їхнього професійного зростання, оскільки вони мають значні ускладнення під час перетворення наукових знань на навчальний предмет, визначення й організації навчальної інформації, формулювання навчальних завдань, відбору методів дослідження наукових і педагогічних проблем, окреслення критеріїв оцінювання наукових поглядів тощо. Усі зазначені ускладнення зникають за умови активної участі викладачів у науково-дослідницькій діяльності, оскільки саме в ній формуються вміння ставити й формулювати пізнавальні проблеми,

гіпотези і завдання, розкривати зв'язки між явищами, співвідносити їх між собою, будувати моделі реальних процесів і об'єктів, знаходити аналогії, включати нові знання до структури власного досвіду, переносити набуті знання у нові ситуації тощо. Від наукового рівня, наукової праці та досягнень залежить авторитет викладача.

На важливості взаємозв'язку педагогічної і наукової діяльності також акцентує увагу С. Гессен, який вважає, що «вища наукова школа чи університет є ... неподільна єдність викладання і дослідження. Це є викладання через дослідження, яке здійснюється на очах тих, хто навчається».

Підтвердження вагомості наукової діяльності викладачів відображено у сучасних дослідженнях, присвячених особливостям ранжування кращих вищих навчальних закладів провідними міжнародними рейтингами. Так, обґрунтовуючи оптимальність застосування рейтингу «Таймс» для з'ясування розподілу та концентрації університетського потенціалу світового класу, В. Луговий, О. Слюсаренко та Ж. Таланова виявили найбільшу кореляцію з показниками викладання, досліджень, публікацій, інтегральний внесок яких у підсумковий ранговий бал закладу є важливим. Саме якість викладання, досліджень і публікацій запропоновано авторами вважати ключовим фактором розвитку університетів і критерієм оцінювання науково-педагогічної роботи персоналу.

Отже, здійснюючи наукову діяльність, педагог вищої школи не лише досліджує закономірності, зв'язки, відносини об'єктивної дійсності, використовує наявні теорії, а й виробляє власні. Поєднання наукової та педагогічної діяльності у вищій школі підвищує рівень професійної діяльності викладача, вмотивовує студентів до дослідницької роботи. Наукова діяльність є підґрунтям навчальної діяльності педагога вищої школи, у свою чергу навчальна діяльність обумовлює та визначає ефективність педагогічних теорій. Ці види діяльності складають неподільне ціле, вони взаємозумовлюють і взаємозначають одна одну.

Методична робота викладача вищої школи передбачає використання у навчальному процесі аналітичних, проектувальних, діагностичних методик, методик андрагогічного навчання; пошук і впровадження нових форм, методів і технологій навчання; розробку методичного супроводу навчального процесу; підготовку й рецензування підручників, навчальних посібників, словників, довідників; участь у складанні навчальних планів. Особливість здійснення методичної роботи науково-педагогічного працівника полягає в тому, що на відміну від учителя, який використовує типові програми та підручники, викладач ВНЗ має самостійно розробити навчальну та робочу навчальну програми дисциплін, конспекти лекцій, методичні матеріали до семінарських, практичних, лабораторних занять, курсового та дипломного проектування, практик і самостійної роботи студентів.

Одним з видів професійної діяльності викладача вищої школи є організаційна, виконання якої передбачає організацію власної діяльності та колективної, групової, індивідуальної діяльності студентів. Основними видами організаційної діяльності науково-педагогічного працівника є підготовка матеріалів на засідання кафедри, вечерних рад, участь у проведенні профорієнтаційної роботи щодо залучення студентів до навчання, робота у приймальній комісії, участь у підготовці матеріалів для проходження ліцензування та акредитації спеціальностей.

Надзвичайно важливу роль в умовах становлення державності в Україні відіграє виховання студентів. Хоча нормативною базою, що регламентує професійну діяльність педагога вищої школи, виховна робота зі студентами окремо не визначається, проте вважаємо, що вона є невід'ємною органічною частиною діяльності викладача.

Виховання студентів у сучасній вищій школі має бути системного характеру, відігравати випереджальну роль у розбудові демократичного процесу. Воно має базуватися на кращих здобутках світової та національної культури і педагогіки, запобігати соціальній деградації

та диференціації, сприяти самоорганізації та особистій ініціативності і водночас відповідальності людей, бути гарантом громадського миру і злагоди в суспільстві, закликаючи до розбудови демократичної держави.

Отже, професійна діяльність науково-педагогічного працівника вищої школи об'єднує функції викладача, дослідника, методиста, вихователя, менеджера. Педагог вищої школи мусить мати не лише знання, уміння, навички з фахових і психолого-педагогічних дисциплін. Він повинен бути здатним сприяти розкриттю потенціалу й особистісному розвитку студента, конструювати зміст навчально-виховного процесу та наукової діяльності студентів, володіти комунікативною культурою, засвоювати та створювати нові освітні та виховні технології, ефективно взаємодіяти в освітньому середовищі. Разом з тим не менш важливим у професійній діяльності викладача є високий рівень його громадянськості, загальної культури, здатність самовдосконалюватися протягом життя.

Виробляючи власне бачення змісту професійної компетентності викладача вищої школи, будемо виходити з розуміння її трирівневої структури, яка складається з ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей. Ключові компетентності є базою для формування загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей викладача вищої школи, загальнопрофесійні – для формування спеціально-професійних компетентностей. Ключові компетентності надають можливість особистості ефективно діяти у різних сферах суспільного життя, сприяють її розвитку та підвищенню якості життєдіяльності. Загальнопрофесійні компетентності відображають специфіку професійної діяльності педагога вищої школи, вони потрібні для здійснення основних її видів та одночасно реалізують ключові компетентності. Спеціально-професійні компетентності відображають специфіку викладання педагогом конкретної дисципліни, їх реалізація обумовлена загальнопрофесійними та ключовими компетентностями.

Професійна компетентність педагога є сукупністю цих компетентностей.

Узагальнення розуміння змісту та номенклатури ключових компетентностей міжнародними експертами, європейськими та вітчизняними науковцями дало змогу виокремити основні ключові компетентності викладача вищої школи, до яких нами віднесено такі: громадянська – здатність до реалізації прав і обов’язків громадянина України; загальнокультурна – здібність до соціальної та професійної діяльності з дотриманням морально-етичних і загальнокультурних норм; здоров’язбережувальна – здатність до збереження здоров’я (власного та довколишніх); інформаційна – вміння ефективно використовувати інформаційні технології в соціальній та професійній діяльності; цілеспрямованого саморозвитку – хист до самостійної пізнавальної діяльності, самоорганізації та саморозвитку як основи побудови стратегій навчання протягом життя, спрямованість на розкриття особистісного потенціалу та самореалізацію.

Наведені ключові компетентності, які мають універсальний, надпредметний характер, відображають здатність викладача виконувати складні культуровідповідні види діяльності, ефективно розв’язувати різноманітні проблеми. Вони складають основу всебічної підготовки викладача вищої школи до реалізації основної соціокультурної місії професійної освіти – становлення особистості майбутнього фахівця та закладають підґрунтя для формування компетентностей більш специфічного спрямування.

Враховуючи виділені види ключових компетентностей (громадянську, загальнокультурну, здоров’язбережувальну, інформаційну та цілеспрямованого саморозвитку) та компоненти компетентності (когнітивний, діяльнісний та особистісний), представимо матричну структуру ключових компетентностей у вигляді таблиці (додаток В).

У представленій структурі особистісний компонент ключових компетентностей педагога вищої шко-

ли є наскрізним та інтегративним, оскільки забезпечує успішність реалізації всіх їх видів. Він характеризує сформованість соціально-значущих якостей особистості, потрібних для успішної життєдіяльності в умовах соціально-економічних трансформацій у суспільстві, соціально-психологічного та професійного розвитку майбутнього фахівця.

До складу соціально-значущих якостей особистості нами віднесено: патріотизм; відданість ідеалам демократичної України; політична культура; активна життєва позиція; усвідомлення відповідальності за долю країни; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами, релігіями; дотримання норм законодавства; моральна стійкість, непримиренність і протидія порушенням суспільної моралі; наявність соціально-значущих позитивних ідеалів; гуманність; повага до особистості; вміння активно відстоювати свої переконання; хист до колективної діяльності; широкий світогляд; цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод, що виникають у процесі діяльності; організованість; відповідальність; комунікабельність.

Для виокремлення загальнопрофесійних компетентностей педагога вищої школи скористаємося номенклатурою основних функцій його професійної діяльності (термінальні – навчальна, науково-дослідницька, виховна та розвивальна; інструментальні – інформаційна, ілюстративна, діагностична, стимулювальна, прогностична, комунікативна та фасилітативна; операційні – методична, організаційна, контрольна-аналітична та коригувальна. Здійснення цих функцій передбачає формування психолого-педагогічної, науково-дослідницької компетентностей та компетентності з педагогічного менеджменту, які віднесено нами до складу загальнопрофесійних компетентностей. Прояв загальнопрофесійних компетентностей забезпечує ефективність виконання навчальної, виховної науково-дослідницької, методичної та організаційної діяльності викладача ВНЗ. Характеристиками прояву загальнопрофесійних компетентностей є: психолого-педагогічні компетентності

– здатність студентів оволодіти системою загальнонаукових (фундаментальних), спеціальних (профільних) та суспільних знань, вмінь і навичок, необхідних для успішної професійної діяльності та життя в сучасному суспільстві; організація та здійснення ефективної взаємодії зі студентами; створення умов щодо формування й розвитку у студентів системи ціннісних орієнтацій, професійно значущих якостей; науково-дослідницькі – здібність до організації та проведення наукових досліджень; стимулювання активності наукової роботи студентів та здійснення керівництва нею; компетентності з педагогічного менеджменту – вміння організовувати власну діяльність та управляти навчально-пізнавальною, науковою та суспільною діяльністю студентів.

Підсумовуючи зазначене вище, компетентнісну модель педагога вищої школи представимо сукупністю ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей (табл. 3.1).

Спеціально-професійні компетентності відображають специфіку викладання педагогом конкретної дисципліни, їх реалізація обумовлена ключовими та загальнопрофесійними компетентностями. До їх складу нами віднесено фахово-теоретичну та фахово-методичну компетентності.

Таблиця 3.1

Сукупність ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей

Ключові компетентності				
Громадянська	Загально-культурна	Інформаційна	Здоров'я-збережувальна	Цілеспрямованого саморозвитку
Загальнопрофесійні компетентності				
Психолого-педагогічна		Науково-дослідницька		Педагогічного менеджменту
Спеціально-професійні компетентності				
Фахово-теоретична			Фахово-методична	

Фахово-теоретична компетентність характеризується глибоким і ґрунтовним знанням змісту дисципліни, що викладається; фахово-методична – володінням особливостями методики навчання з певної дисципліни. Матрична структура спеціально-професійних компетентностей представлена у таблиці.

Отже, професійна компетентність майбутнього викладача вищої школи як мета та результат його професійної підготовки у ВНЗ являє собою інтегративну якість особистості, яка включає сукупність ключових, загальнопрофесійних та спеціально-професійних компетентностей, що відображають рівень його здатності до ефективної теоретичної, практичної і світоглядної підготовки майбутніх фахівців, а також ступінь готовності до професійного розвитку в умовах динамічних змін. Її основними компонентами є когнітивний, діяльнісний та особистісний.

Упровадження компетентнісного підходу в підготовку магістрантів з педагогіки вищої школи спрямовано на формування якостей особистості, яка має бути не лише компетентною в професійній галузі, а й мати активну життєву позицію, високий рівень громадянської свідомості та компетентності під час розв'язання будь-яких завдань, які ставить перед нею життя.

3.3. Проектування та оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання (З. В. Рябова)

Управління підготовкою фахівців у вищому навчальному закладі взагалі й магістрів з педагогіки вищої школи, зокрема, є актуальним питанням для забезпечення якості надання освітніх послуг. Розв'язання цього питання потребує певного проектування й оцінювання відповідної моделі.

Побудова моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчан-

ня є складним багатоаспектним процесом, який вимагає ґрунтовного підходу до вивчення стану досліджуваного об'єкта, визначення його ключових характеристик, виокремлення проблемних моментів. Для здійснення зазначеного слід проаналізувати реальний стан, зіставити його зі стандартом, як ідеальною характеристикою цього об'єкта, й розробити певні заходи щодо його покращення. У науковій літературі визначено, що це можливо здійснити за допомогою моделювання або проектування розвитку досліджуваного об'єкта.

Використання моделювання у наукових дослідженнях та управлінні процесом підготовки фахівців у навчальному закладі розкривається в працях Н. Аминова, Т. Борової, О. Дахіна, Г. Єльнікової, В. Маслова, В. Монахова, В. Пікельної, Г. Полякової, В. Ростовської, Роберта Ю. Шеннона та ін.

Питанням проектування в управлінській діяльності присвячено праці таких авторів, як: В. Беспалько, В. Безрукова, О. Дахін, Д. Джонс, І. Коновальчук, О. Мойсєєв, В. Монахов, Н. Плахотнюк, М. Поташнік, Т. Сущенко, Н.Яковлева, В. Ясвін та ін.

Серед науковців немає повної узгодженості щодо тлумачення поняття «модель». На основі аналізу наукових праць багатьох авторів ми визначили, що модель є спрощеним аналогом об'єкта дослідження, відтворенням його властивостей в ідеальному вигляді. Це штучно створена копія об'єкта дослідження у вигляді схеми, фізичних конструкцій, знакових форм або формул, яка відображає у спрощеному вигляді його структуру, властивості та взаємозв'язки. Саме зі штучно створеною копією об'єкта управління, зі спрощеним його виглядом легше проаналізувати його дійсний стан, визначити проблемні моменти, що заважають розвиватися об'єкту управління у визначеному напрямі та відповідати певним стандартам. Провідним об'єктом управління у вищому навчальному закладі є якість освіти.

Модель (від лат. *modulus* – міра, аналог, зразок), це опис об'єкта дослідження (предмета, явища або проце-

су) на будь-якій формалізованій мові, що складений з метою вивчення його властивостей. Модель може бути представлена у вигляді схеми, структури, знакової системи, відображення, макету, зображення та ін. Розглянемо сутнісні аспекти поняття «модель». Вважається, що модель – це копія оригіналу (об'єкта дослідження), яка застосовується для його пізнання і визначення умов та особливостей у повсякденному житті.

Погоджуючись в цілому з думкою В. Пикельної щодо теорії та методики моделювання управлінської діяльності, ми з'ясували, що моделі бувають описові та нормативні; речовинні та теоретичні; локальні та парадигмальні.

О. Дахін виділяє різні типології моделей: фізичні, які мають подібну з оригіналом природу; матеріально-математичні, у яких фізична природа відрізняється від прототипу, але існує математичний опис оригіналу; логіко-семіотичні, які характеризуються наявністю конструкцій зі спеціальних знаків, символів і структурних схем⁹⁰.

Усі типи моделі взаємопов'язані і можуть доповнювати одна одну або бути їх складовими. Моделі, що використовують у процесі моделювання освітніх процесів, відносяться до другого та третього типу. Вони можуть бути нормативними у тому випадку, якщо образ, який створено, показує, чого можна досягти в майбутньому при заданих умовах, але використовуючи наявні показники.

Побудова моделі є моделюванням. Існують загальновизнані етапи створення моделі⁹¹, а саме: постановка завдання; побудова моделі; перевірка її на достовірність; експериментальне випробування (застосування); оновлення моделі; постановка мети й розв'язання педагогічної проблеми за допомогою моделі; виокремлення основних компонентів педагогічної системи, які станов-

⁹⁰ Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21–31.

⁹¹ Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.

лять її сутність; виявлення об'єктивних взаємозв'язків між компонентами системи; переведення компонентів системи на абстрактну мову (символіку); вибір способів зображення моделі та її оформлення.

У педагогіці моделюють зміст освіти, навчальну і педагогічну діяльність, механізми вимірювання результатів. У зв'язку з цим виділяють модель навчання, яка включає зміст освіти, педагогічну техніку, систему методів, прийомів, організаційних форм навчання, що складають дидактичну основу моделі і в практичному використанні забезпечують навченість тих, хто навчається. У нашому випадку – це фахівці з педагогіки вищої школи.

У педагогіці зустрічається і поняття «освітня модель», яка має свої різновиди (семіотична, імітаційна, соціальна).

Під освітньою моделлю розуміють логічну послідовну систему відповідних елементів, яка містить цілі, зміст освіти, проектування педагогічної технології та технології управління навчальним процесом, навчальних планів і програм. Завданням цієї моделі є допомога у побудові навчальних планів і програм, різних способів організації навчання, управління навчальним процесом, визначення критеріїв ефективності технології, видів і способів контролю, оцінювання тощо.

Поряд з педагогічним моделюванням у науковій літературі, описується педагогічне проектування, під яким розуміють створення моделей планованих (майбутніх) процесів, явищ тощо. Проаналізувавши низку праць, ми дійшли висновку, що проектування – це цілеспрямована науково-практична діяльність щодо вирішення проблем завдяки передбаченню, задуму, складанню плану та застосуванню в умовах, близьких до реальних. До складу проекту входять конкретні моделі або модулі. Певний порядок побудови проекту є проектуванням. Проект, як і модель, має етапи побудови: формулювання проблеми, мети проекту; висування ідей, що можуть сприяти вирішенню суперечностей у даній вимірювання очікуваних результатів; процес реалізації проекту з моніторинговим

відстеженням (безупинна діагностика, аналіз і коректування проектної діяльності); заключний етап: узагальнення результатів, висновки.

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

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

Однак, у процесі розглядання проектування як спеціально організованої людської діяльності моделювання виступає його частиною. Такого ж погляду дотримується й О. Дахін, який стверджує, що під час зіставлення зазначених термінів відбувається їх змістове «вкладення». Тобто проект, як система, є підсистемою моделі та навпаки: саме проектування може складатися з часткових моделей.

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

У теорії проектування виділяють певні види моделей, які є часткою проекту: прогностична модель (її спрямовано на оптимальний розподіл ресурсів і конкретизацію цілей); концептуальна модель (її засновано на інформаційній базі даних і програмі дій); інструментальна модель (за її допомогою можна підготувати засоби виконання і навчити підлеглих працювати з педагогічними інструментами); модель моніторингу (її призначення полягає у створенні механізмів зворотного зв'язку і спо-

собів коректування можливих відхилень від планованих результатів); рефлексивна модель (її створюють для вироблення рішень у випадку виникнення несподіваних і непередбачених ситуацій)⁹².

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

Усе зазначене вище дає підставу для висновку, що педагогічне моделювання органічно пов'язане з педагогічним проектуванням і складає його частку. Тому під час управління будь-яким процесом у вищому навчальному закладі розробляються і ефективно використовуються як проекти, так і моделі, хоча найчастіше застосовується педагогічне проектування.

Це підтверджується тим, що, по-перше, моделі якості освіти у вищому навчальному закладі спрямовані на забезпечення майбутнього результату діяльності освітньої системи. Вони засовуються як механізм зворотного зв'язку та спосіб коректування відхилень від запланованих результатів і включають в себе моделі навчальної діяльності та рівня навченості тих, хто навчається, що використовують показники, які отримані в минулому. По-друге, тим, що встановлюється ступень реалістичності, конкретизація завдань, узагальнення результатів, висновки та представлення досвіду застосування педагогічної громадськості. Саме ці позиції характеризують педагогічну модель в контексті проектування.

Слід зазначити, що в галузі освіти зазвичай у вимірюванні результатів діяльності навчальних закладів використовується моделювання.

⁹² Єльнікова Г. В. Моделювання управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Єльнікова, В. І. Маслов // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 3 4 (82 83). – С.3-8.

У процесі створення моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання потрібно визначити ідеальний стан управління розвитком навчально-виховного процесу через розвиток навчальної діяльності тих, хто навчається, і професійної діяльності тих, хто навчає, показником чого має бути позитивна динаміка рівня як життєвої компетентності студентів, так і професійної компетентності педагогів. У цій моделі відображається стандарт випускника навчального закладу (сукупність сформованих компетентностей), механізм зворотного зв'язку та засоби встановлення і розв'язання проблем, які заважають досягти запрограмованого результату.

Сама модель управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання складається з таких модулів: концептуальний; цільовий; змістовий; технологічний; результативний; регулятивний. Модель представлена на рис. 3.3.

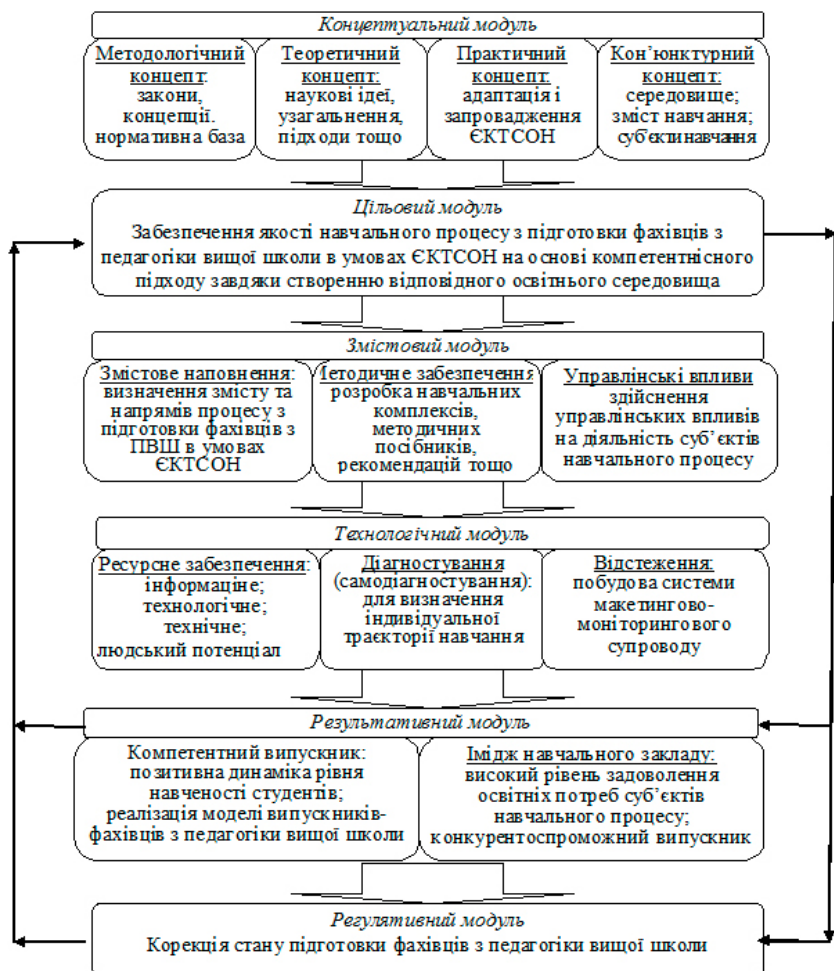


Рис. 3.3. Модель управління процесом підготовки фахівців з педагогіки вищої школи

Концептуальний модуль складається з методологічного концепта (закони, концепції, нормативна база тощо); теоретичного концепта (ідеї, наукові узагальнення щодо); практичного концепта (потреба адаптації та запровадження у національну вищу школу Європейської кредитно-трансферної системи організації навчання та розроблення моделі управління підготовкою фахівців

з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання на засадах компетентнісного підходу); кон'юнктурного концепта (аналіз внутрішнього та зовнішнього середовища навчального закладу, визначення змісту навчання та адаптація його до умов заочного навчання, визначення вимог до суб'єктів навчального процесу (формування стандарту діяльності кожного)).

Цільовий модуль визначає мету управління процесом підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, яка полягає у забезпеченні якості навчального процесу й отриманні запланованого результату діяльності науково-педагогічного колективу, тобто, реалізації субмоделі магістра з педагогіки вищої школи.

Змістовий модуль забезпечує визначення змісту освіти та визнання того, що для забезпечення процесу навчання майбутніх магістрів з педагогіки вищої школи потрібно досконале вивчення теорії і практики вищої професійної освіти, педагогічної та професійної психології, менеджменту у сфері освіти, інформаційних технологій в освіті, педагогічної риторики, методів та засобів навчання, оволодіння навичками, необхідними для сучасного викладача тощо. Безпосередньо модуль складається з трьох блоків: ресурсне забезпечення (інформаційне, технологічне, технічне забезпечення та людські ресурси); змістове наповнення, що забезпечується визначенням змісту та напрямів процесу з підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, методичне забезпечення (розроблення навчальних комплексів, методичних посібників, рекомендацій тощо).

Технологічний модуль включає поетапність використання функцій управління, реалізація яких допоможе отримати запланований результат. Він складається з трьох блоків: здійснення діагностування (самодіагностування) для визначення індивідуальної траєкторії навчання студентів, відстеження через побудову системи маркетингово-моніторингового супроводу, управління через здійснення управлінських впливів на стан навчання студентів.

Результативний модуль. Він складається з двох блоків: компетентний випускник, що передбачає отримання тільки позитивної динаміки рівня навченості студентів й забезпечення реалізації моделі компетентного випускника, конкурентоспроможного фахівця з педагогіки вищої школи. Другий блок імідж навчального закладу, який забезпечується високим рівнем задоволення освітніх потреб суб'єктів навчального процесу та станом конкурентоспроможності випускників навчального закладу.

Регулятивний модуль передбачає визначення відхилень й усунення негативних показників з метою досягнення запланованих результатів.

Оцінювання моделі управління процесом підготовки фахівців з педагогіки вищої школи здійснюється експертами.

Експертне оцінювання, як комплекс логічних і математичних процедур, спрямоване на отримання інформації від фахівців, її аналіз і узагальнення. Головною метою експертного оцінювання є отримання висновку про стан проблеми й визначення можливих шляхів розвитку прогнозованого процесу або об'єкта, один із яких є оптимальним.

За енциклопедією, метод експертних оцінок – це процедура отримання оцінки проблеми на основі думки фахівців (експертів) з метою подальшого прийняття рішення (вибору)⁹³. У межах нашого дослідження ми будемо спиратися на визначення Г. Азгальдова та Е. Райхмана, що використання експертних методів потрібно для оцінки якості продукції й повинно забезпечити комплексну оцінку показників якості для широкого запровадження продукції. Основою визначення якості має стати об'єктивний висновок про стан прогнозованої ситуації⁹⁴.

⁹³ Енциклопедія маркетинга [електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.marketing.spb.ru>

⁹⁴ Азгальдов Г. Г. О кваліметрії / Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман. – М.: Изд-во стандартов, 1972. – 172 с.

У педагогіці використання експертних методів називається педагогічною експертизою⁹⁵. Цей метод виявляється у виведенні заключного колективного судження про педагогічний об'єкт. Для його отримання створюється група кваліфікованих експертів, визначаються правила та одиниці оцінювання (рівень, бал, ранг тощо). При оцінюванні педагогічного об'єкта експертам не дозволяється спілкуватися та обговорювати будь-які питання. Експерти заповнюють або анкети, або тести, після чого відбувається статистична обробка матеріалів та робиться висновок. Цикл експертизи проводиться декілька разів (не менше ніж 3). Надійність та об'єктивність колективної експертної думки не викликає сумніву.

Питанням експертного оцінювання присвячено багато наукових досліджень. Детально цей процес розглянуто в працях таких авторів, як Г. Азгальдов, М. Алексєєв, О. Анісімов, Л. Даниленко, А. Єрмола, О. Касьянова, М.Князева, В. Паламарчук, Е. Райхман, О. Суббето, В.Черепанов, Ю. Швалб, Г. Штомпель та ін.

Грунтовно питання педагогічної експертизи розкрито в працях О. Касьянаної. Авторка зазначає, що експертизу можна розглядати у двох контекстах: перший – у контексті дельфійського методу експертних оцінок й різновидів, які ґрунтуються на опитуванні спеціально відібраних експертів, їх математично-статистична обробка й наступне коригування експертами своїх оцінок для отримання узгодженої узагальненої оцінки; другий контекст розгляду – сама діяльність людини, яка займає позицію експерта, її мета, цінності, розумові процедури, що дають їй можливість зробити експертний висновок, пов'язаний з різними аспектами освітньої діяльності⁹⁶.

⁹⁵ Сльникова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : кол. монографія / Г. В. Сльникова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова [та ін.]; за заг. та наук. ред. Г. В. Сльникової. – К., 2009. – 480 с.

⁹⁶ Касьянова О. М. Експертиза якості навчально-виховного процесу у вищій школі як основа його оптимізації [електронний ресурс]/ О. М. Касьянова. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_4/kasjanova.pdf

Дельфійський метод експертних оцінок, або метод Дельфі (англ. Delphi technique) – є одним з провідних методів науково-технічного прогнозування, який ґрунтується на припущенні, що на основі думок експертів можна збудувати адекватну модель майбутнього розвитку об'єкта прогнозування.

Вважається, що цей метод був розроблений в 1950–1960 роки в США корпорацією RAND (від англ. Research and Development – «Дослідження і розробка» – американський стратегічний дослідницький центр) для прогнозування впливу майбутніх наукових розробок на методи ведення війни (авторами вважаються Olaf Helmer, Norman Dalkey, і Nicholas Rescher). Сутність його полягає у тому, щоб за допомогою серії послідовних дій – опитувань, інтерв'ю, мозкових штурмів – домогтися максимального консенсусу під час визначення правильного рішення. Аналіз за допомогою дельфійського методу проводиться в кілька етапів, результати обробляються статистичними методами.

Сутність полягає в тому, що це процедура отримання оцінки проблеми на основі думки фахівців (експертів) з метою подальшого прийняття рішення (вибору). У наукових джерелах виділяють дві групи експертних оцінок: Індивідуальні оцінки, які засновані на думці окремих експертів, незалежних один від одного; колективні оцінки засновані на колективній думці експертів. Спільна думка точніше, ніж індивідуальна думка кожного з фахівців. Цей метод застосовують для отримання кількісних оцінок якісних характеристик і властивостей.

Існують класичні етапи педагогічної експертизи. А саме:

1. Прийняття рішення про проведення експертного оцінювання й формулювання його мети.

2. Визначення складу експертної групи. На цьому етапі доцільно визначитися з керівником експертної групи та секретарем.

3. Розроблення технічного завдання на проведення експертизи. У ньому визначаються терміни проведення

експертизи, її фінансове, кадрове та матеріальне забезпечення. На цьому етапі остаточно формується робоча група, члени якої розбиваються на спеціальні підрозділи – організаційний, аналітичний, комп'ютерний, по роботі з експертами тощо.

4. Розроблення сценарію проведення експертизи. Робочою групою визначаються система оцінювання, методи опитування, аналізу й опрацювання інформації, на основі чого розробляється програма обстеження, визначається методика отримання інформації від експертів, створюється відповідне забезпечення.

5. Підготовка потрібної інформації. На основі затвердженого сценарію проведення експертизи згідно зі спеціально розробленими формами збирається та систематизується інформація про об'єкти експертизи.

6. Формування експертної комісії. Оцінюючи ступінь придатності експертів для запланованої експертизи та враховуючи рівень їхньої компетентності, робоча група складає список можливих кандидатур. На підставі узгоджувальних процедур затверджується склад експертної комісії. Із кожним експертом укладається договір про умови й оплату праці.

7. Ознайомлення експертів зі сценарієм експертизи. Члени експертної комісії попередньо знайомляться з об'єктами та сценарієм експертизи. На підставі їхніх пропозицій та зауважень можливе уточнення процедури експертизи, системи оцінювання тощо.

8. Оцінка об'єктів експертизи членами експертної комісії. Відбувається згідно з прийнятою процедурою та системою оцінювання.

9. Аналіз та інтерпретація результатів експертизи. Визначається підсумкове ранжирування об'єктів експертизи, аналізується ступінь узгодженості думок експертів. Через обговорення результатів експертизи приймається рішення про її об'єктивність. Якщо результати визнані непереконливими, проводиться повторна експертиза. Готується заключний документ експертної комісії.

10. Закінчення експертизи. Затверджуються підсумковий документ експертної комісії, оформлюється звіт робочої групи. На основі результатів експертизи приймаються відповідні управлінські рішення.

Оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання здійснювалося завдяки залученню експертів. Серед них були науковці та провідні фахівці в галузі підготовки магістрів, науково-педагогічні працівники, що забезпечують навчальний процес і студенти майбутні фахівці з педагогіки вищої школи.

Під час організації оцінювання за основу було взято класичні етапи проведення експертизи. Відповідно до етапів проведення експертного оцінювання, визначено його загальну мету й ідентифіковано об'єкт: перевірка достовірності розробленої моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання та підтвердження правильності виокремлення її структурних компонентів.

Для процедури оцінювання доцільно застосовувати метод Дельфі та метод індивідуального експертного оцінювання. Визначення саме цих методів обґрунтовано тим, що кожний експерт розв'язує завдання з вибору найбільш влучної оцінки, яка точніше відображає властивості об'єкта експертизи.

Наступним етапом процедури експертного оцінювання є підготовка інформаційних матеріалів, бланків анкет, інвентарю і модератора процедури. На цьому етапі формується пакет документів. Експертам надається модель та експертний протокол її оцінювання. Фрагмент експертного протоколу наведено у табл. 3.4.

Таблиця 3.4

Фрагмент протоколу експертного оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання

№	Запитання	Відповіді	1	2	3	4	5	Примітка
1	Чи є актуальним є необхідність адаптації та впровадження у національну систему освіти ЄКТСОН?							
2	Чи відповідає побудова моделі реальному процесу управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання?							
3	Чи є доцільним виокремлення саме таких структурних компонентів моделі?							
4	Чи всі компоненти моделі релевантні?							
5	Чи дійсно інформація, яку можна отримати за допомогою моделі, спрямовує і полегшує процес управління?							

Загальноприйнято розпочинати протокол з «паспортички»: «Шановний колего! З метою експертного оцінювання управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання просимо Вас відповісти на запитання. Поставте, будь ласка, позначку в комірку з потрібною відповіддю. Коментування до відповіді запишіть у графу «Примітка». У разі виникнення побажань, напишіть їх у рядках після таблиці. Дякуємо за допомогу».

Основна частина протоколу – це такі запитання: Чи є актуальним необхідність адаптації та впровадження

у національну систему освіти ЄКТСОН? Чи відповідає побудова моделі реальному процесу управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання? Чи є доцільним виокремлення саме таких структурних компонентів моделі? Чи всі компоненти моделі релевантні? Чи дійсно інформація, яку можна отримати за допомогою моделі, спрямовує і полегшує процес управління? Наскільки кожний компонент відповідає процесу управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання? Чи є пропозиції щодо коригування моделі? Чи всі зв'язки у моделі, на Ваш погляд, визначені коректно? Чи придатна запропонована модель до використання на практиці? Наскільки актуальна дана модель для управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи у сучасних умовах? Чи готові Ви особисто до впровадження цієї моделі? Що саме може завадити процесу впровадження моделі? Чи може подана модель сприяти організації навчального процесу на основі ЄКТСОН?. Завершується протокол загальним висновком і пропозиціями та зауваженнями.

Експерту слід на кожне запропоноване запитання обрати числовий еквівалент і поставити відповідну позначку. Числові еквіваленти були від 1 до 5. Де 1 є найнижчим балом, а 5 – найвищим балом для оцінювання. Експерт на кожне питання обирає потрібне, на його думку, число. Після заповнення таблиці експертам пропонувалося зазначити пропозиції та зауваження щодо запропонованої моделі. Найважливішою умовою цього етапу є те, що експерти не повинні обмінюватися думками, а враховувати тільки свої власні судження. Після проведення експертного оцінювання результати оброблюються, аналізуються й інтерпретуються. Для цього доцільно використовувати індексне оцінювання.

Проведення оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання саме за допомогою експертного оцінювання сприятиме результативності запровадження Євро-

пейської кредитно-трансферної системи організації навчання у національну вищу школу.

Для оцінювання стану навченості студентів доцільно використовувати кваліметричний підхід, у наслідок якого створюється відповідна факторно-критеріальна субмодель, яка є певною нормою-зразком (стандартом), оформлюється вона у вигляді таблиці. Само відстеження відбувається здійсненням моніторингових процедур.

Розглянемо деякі аспекти моніторингу якості підготовки фахівців з педагогіки вищої школи. Детальніше про моніторингові процедури буде описано у четвертому розділі. Зазначимо, що під моніторингом розуміють комплекс процедур з відстеження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта й спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта (наприклад стандарту).

За Г. Єльніковою, сутність концепції моніторингу полягає у синхронності процесів спостереження, вимірювання, вироблення на цій основі нових знань про стан об'єкта з подальшим моделюванням, прогнозуванням та прийняттям відповідного управлінського рішення. Моніторинг функціонально пов'язаний з усіма етапами управління, утворюючи з ними замкнений цикл регулювання. «Виходом» моніторингових процедур є база показників нового, більш високого рівня організації керованого об'єкта⁹⁷.

Особливістю моніторингу є те, що в процесі його здійснення інформаційну систему управління неможливо відділити від системи прийняття рішення. Отже, моніторинг вважається вищою формою інформаційної діяльності управлінця і вищою формою функціонування системи інформаційного забезпечення управління, що приводить до появи універсального типу мислєдїяльності керівника в прийнятті управлінського рішення.

⁹⁷ Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : колективна монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова [та ін.]; за заг. та наук. ред. Г. В. Єльнікової. – К., 2009. – 480 с.

Зазначене вище є сутністю моделі моніторингу якості надання освітніх послуг навчальним закладом. Технологічно моніторинг якості підготовки фахівців з педагогіки вищої школи забезпечується через факторно-критеріальне моделювання, що у своєму підґрунті має побудову ідеальної моделі (норми-зразка) об'єкту, який досліджується. В управлінській діяльності факторно-критеріальне моделювання використовується для оцінювання рівня розвитку стану будь-якого об'єкта управління⁹⁸. У нашому випадку якості підготовки фахівців з педагогіки вищої школи.

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

Сутність її полягає в тому, що у факторно-критеріальному моделюванні реалізується один з найголовніших принципів кваліметричного підходу: урахування взаємозв'язку між складними та простими властивостями об'єкта через створення відповідної моделі бажаного стану об'єкта управління (якість), через декомпозицію властивостей об'єкта (від англ. *decomposition* – розкладання), що відбувається завдяки виділенню основних параметрів його розвитку (властивості 1-го порядку), факторів (складних властивостей 2-го порядку) та критеріїв прояву факторів (простих властивостей 3-го порядку). Іншими словами, відбувається створення нормативної моделі (еталону), за допомогою якої оцінюється стан розвитку об'єкта управління та відбувається його спрямування на заданий результат. Таким чином, створюється інструментарій оцінювання стану об'єкта, що називається факторно-критеріальною моделлю, або нормою-зразком, або кваліметричним еталоном (стандартом). Він дає можливість у кількісному вимірі відобразити ступінь досягнення об'єктом управління визначеного якісного стану.

⁹⁸ Єльнікова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи : колективна монографія / Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова [та ін.]; за заг. та наук. ред. Г. В. Єльнікової. – К., 2009. – 480 с.

Існують певні принципи кваліметрії, як основні положення, правил від яких не можна відступати. Спираючись на них, створюється факторно-критеріальна субмодель будь-якого об'єкта управління. Це такі принципи:

1. Будь-яке якісне явище можна подати як сукупність певних властивостей. Наприклад, розкладання головної мети освіти на компоненти: певний рівень знань, практичних умінь і навичок, соціально-психологічний, моральний та фізичний розвиток.

2. Прості компоненти, в свою чергу, можна представити у вигляді ієрархічної структури, що наочно демонструється у факторно-критеріальній моделі. Тут кожний фактор подано низкою простих властивостей – критеріїв

3. Визначення стандарту якості для порівняння із ним досягнутих результатів. Наприклад: високий рівень – 1,0; середній – 0,8; нижчий від середнього – 0,6; низький рівень – 0,4.

4. Визначення значення абсолютних показників у специфічних для кожного одиницях вимірювання. Абсолютними показниками можуть бути: бали, тестові, рейтингові оцінювання. Під час визначення рівня фізичного розвитку за одиницю вимірювання приймаються власні одиниці виміру: кг (кілограм), см (сантиметр), хв. (хвилини), мм рт. ст. (міліметр ртутного стовпчика), уд/хв (удари за хвилину) та ін.

5. Використання різних діагностичних методів оцінювання. Визначення абсолютних показників може здійснюватися на основі: анкетування; тестування; фізичних і психологічних експериментів тощо.

6. Отримані абсолютні показники інтерпретуються в кваліметричні оцінки – відносні показники, які визначаються зіставленням абсолютного показника з еталонним (базовим) показником. Припустимо, що максимальна шкала балів з певної дисципліни становить 100. Це означає, що 100 балів – еталон. Той, хто набере 100 балів, у відносному вимірюванні отримає 1,0 (100:100), хто набере 90 балів, матиме оцінку 0,9; хто 65 балів – 0,65 тощо.

7. Визначення вагомості кожного фактору з погляду пріоритетності. Якщо модель містить п'ять факторів, і всі вони рівнозначні, то вагомість кожного з них дорівнюватиме $1:5 = 0,20$. Якщо ж фактори мають різну вагомість, то найпріоритетнішим надається більше значення; іншим, відповідно, менше. Але сума коефіцієнтів вагомості щоразу повинна дорівнювати 1,0 (одиниці).

8. Визначення комплексної оцінки. Комплексну кількісну оцінку якості можна подати як деяку функцію відносних показників і коефіцієнтів вагомості. Кількісна оцінка в кваліметрії – це функція відношення показника якості продукції до еталону якості цієї продукції.

Об'єктом управління при забезпеченні якості підготовки фахівців з педагогіки вищої школи є діяльність студентів і викладачів.

Для відстеження й встановлення рівня діяльності майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи здійснюється факторно-критеріальне моделювання, внаслідок якого створюється модель (стандарт) фахівця з педагогіки вищої школи, чому в ідеалі має відповідати рівень розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців⁹⁹.

Використовують розроблену факторно-критеріальну (кваліметричну) модель таким чином: відбувається порівняння цієї моделі з наявним станом і на цій основі здобувають оціночні судження (кількісний опис якості об'єкта). Далі застосовують модель моніторингу.

Здобуті оціночні судження (кількісні показники) виконують функцію зворотного зв'язку між станом розвитку особистості майбутнього фахівця з педагогіки вищої школи та педагогічними впливами викладачів. Дані, які отримуються, дають можливість ретельніше планувати навчальний процес та передбачати певні наслідки. Повторні зрізи можуть вказати на ефективність застосованих заходів та допомогти відстежити динаміку професійної компетентності майбутніх фахівців, як кож-

⁹⁹ Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – №5. – С. 75–89.

ного студента, так і групи в цілому, а також з'ясувати причини відставання деяких студентів і провести вчасні коригування.

Факторно-критеріальна модель оформляється у відповідну таблицю (додаток), яка створюється в Excel для автоматизації обробки отриманих показників, на основі яких будуються відповідні діаграми. За їх допомогою можна відстежити динаміку розвитку як окремих компонентів, так і професійної компетентності в цілому окремого студента або всієї групи.

Для оцінювання стану професійної компетентності майбутніх фахівців використовують метод експертної оцінки. Експертами виступають: викладачі, сам студент, одногрупники та ін.

Оцінювання здійснюється за визначенням рівня: – високий рівень – виставляється – 4 бали, достатній – 3, середній – 2, низький – 1. Кожний експерт виставляє відповідний бал, визначаючи ступінь проявлення кожного критерію. За принципами кваліметрії оцінка виставляється у частках одиниці (бо немає нічого більш цілого, ніж одиниця).

Оцінка у частках одиниці обчислюється за певним правилом. Наприклад, усього було 4 експерта, тому максимально вони могли поставити 16 балів по кожному фактору. Суму, яку реально набрав студент по кожному випадку, слід розділити на максимальну кількість балів (16). Результат і буде становити оцінку у частці одиниці (табл. 3.4).

Усього виділено 18 факторів, які мають вплив на стан професійної компетентності майбутніх фахівців. Як приклад, нижче подається фрагмент обчислення оцінки. Далі проводиться шкалування отриманих результатів, робляться висновки: до 0,5 – рівень професійної компетентності не відповідає вимогам ринку освітніх послуг; 0,51-0,55 – початковий рівень розвитку професійної компетентності; 0,56-0,65 – середній рівень розвитку професійної компетентності; 0,66-0,75 – достатній рівень розвитку навчальної діяльності; 0,76-1 – високий рівень розвитку професійної компетентності.

Слід зазначити, що отримані висновки при одноразових вимірах не можуть використовуватися для вироблення уявлення про ступінь розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців. Треба провести декілька вимірів і проаналізувати їх динаміку, і вже на цій основі приймати певні управлінські рішення.

Таблиця 3.4

Фрагмент експертної оцінки професійної компетентності майбутніх фахівців

№	Фактори	Експерт				Σ	Оцінка
		1	2	3	4		
1	Підготовка та проведення навчальних занять різних типів і виховних заходів	3	2	3	4	12	0,75
2	Сприймання та розуміння поведінки студентства	3	3	3	2	11	0,70
3	Формування власного стилю педагогічної діяльності	3	2	2	2	9	0,56
Середнє значення							0,67

Аналіз динаміки показників є сутнісною характеристикою моніторингу. Під час його проведення формуються відповідні таблиці (табл. 3.5). За допомогою отриманих даних будуються відповідні діаграми.

Таблиця 3.5

Зведена таблиця часткової оцінки розвитку компонентів професійної компетентності майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи

Часткова оцінка факторів за семестрами _____ навчального року Група _____ ШБ _____										
Фактор	Поточна оцінка	Початок I семестру	I тема	II тема	За I семестр	Початок II семестру	I тема	II тема	III тема	За II семестр
1										
2										
3										
Σ										

Таблиці та діаграми унаочнюють отримані результати і допомагають відстежити динаміку змін (позитивні, або негативні), що відбувається в процесі розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців. Після аналізу отриманих результатів – робляться висновки, на підставі яких, у разі необхідності, проводиться коригування процесу формування як самої професійної компетентності, так і окремих її складових. Важливим є також створення умов для самокорекції з боку студента, що потрібно для оволодіння прийомами самоорганізації.

За допомогою проведення моніторингових процедур з використанням факторно-критеріального моделювання суто інформаційне навчання обов'язково поступить мотиваційному, коли на першому плані буде свідоме формування професійної компетентності з боку студентів, а викладач, відстежуючи процес, тільки допомагає їм у кожній конкретній навчальній ситуації використовувати всі можливості й розвивати власні здібності, отримуючи впевненість у своїх діях.

Слід також підкреслити, що тільки студент, який чітко уявляє мету свого навчання, буде творчо вчитися й активно опановувати зміст освіти, доповнюючи його

особистісною складовою. Такий студент зможе у професійній діяльності не тільки виділити дію, а й відстежити процес її виконання, проконтролювати результат, відкоригувати його та оцінити. А це необхідна умова для формування високого рівня професійної компетентності майбутнього фахівця з педагогіки вищої школи.

Отож, внаслідок факторно-критеріального моделювання розробляється еталонна модель об'єкта управління. Під час її використання відбувається об'єктивне визначення ступеня досягнення цим об'єктом управління бажаного (визначеного) стану (результату).

Використання моделювання та проектування в управлінні якістю підготовки фахівців з педагогіки вищої школи забезпечить обґрунтування сутності об'єкта управління та сприятиме розкриттю та практичному апробуванню умов його розвитку. А це, у свою чергу, сприятиме позитивній динаміці змін в діяльності навчального закладу взагалі і кожного суб'єкта навчально-виховного процесу зокрема, що забезпечить якість надання освітніх послуг цим закладом. І як результат висока професійна компетентність педагогічного колективу і високий рівень навчальних досягнень студентів.

Література до третього розділу

1. Аминов Н. А. Модели управления образованием и педагогические стили / Н. А. Аминов // Вопросы психологии. – 1994. – №2. – С. 88-98.
2. Дахин А. Н. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и ... неопределенность / А. Н. Дахин // Педагогика. – 2003. – № 4. – С. 21-31.
3. Сльникова Г. В. Моделювання управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу / Г. В. Сльникова, В. І. Маслов // Імідж сучасного педагога. – 2008. – № 3-4 (82 83). – С.3-8.
4. Сльникова Г. В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: кол. монографія /Г. В. Сльникова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова

- та ін. /за заг. ред. Г. В. Єльнікової. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 572 с.
5. Мескон М. Х. Основы менеджмента: [пер. с англ.] / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. – М.: Дело ЛТДД, 1994. – 702 с.
 6. Монахов В. М. Педагогическое проектирование – современный инструментарий дидактических исследований / В. М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – №5. – С. 75–89.
 7. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис... д-ра пед. наук : 13.00.01 / В. С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.
 8. Проектирование систем внутришкольного управления: пособие для руководителей образовательных учреждений и территориальных образовательных систем / под ред. А. М. Моисеева. – М.: Пед. общество России, 2001. – 384 с.
 9. Ростовська В. І. Формування професійної компетентності заступника директора з навчально-виховної роботи: наук.-метод. посіб. / В. І. Ростовська. - Х.: Основа, 2008. - 128 с.
 10. Рябова З.В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6-7 річного віку (управлінський аспект): дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / З. В. Рябова. – К., 2004. – 207с.
 11. Философский энциклопедический словарь / [ред.кол.: С. С.Аверинцев, Э. А. Араб-Оглы, Л. Ф. Ильчев и др.] – М.: Сов. энциклопедия, 1989. – 815 с.
 12. Шеннон Роберт Ю. Имитационное моделирование систем – искусство и наука / Роберт Ю. Шеннон. – М.: Мир, 1978. – 419 с.
 13. Яковлева Н. О. Проектирование как педагогический феномен / Н. О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – №6. – С. 8-14.
 14. Касьянова О. М. Експертиза якості навчально-виховного процесу у вищій школі як основа його оптимізації [електронний ресурс] / О. М. Касьянова. – Режим доступу : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npdntu_pps/2009_4/kasjanova.pdf

15. Азгальдов Г. Г. О квалиметрии / Г. Г. Азгальдов, Э. П. Райхман. – М.: Изд. стандартов, 1972. – 172 с.
16. Энциклопедия маркетинга [электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.marketing.spb.ru>

РЕЗЮМЕ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

У третьому розділі розглянуто зміст і технологію, концептуальні підходи до підготовки викладача вищої школи, розкрито теоретико-концептуальні засади моделі професійної підготовки викладача вищої школи за заочною формою навчання; описано етапи проектування й оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання в умовах європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу.

У розділі зазначається, що в період активних соціально-економічних змін перед вищою школою стоять складні завдання підготовки освіченого конкурентоспроможного фахівця. Вища освіта повинна перетворитися у процес формування певних професійно важливих якостей особистості. Цей аспект обумовлює пошук нових форм та технологій підготовки студентів до майбутньої професії, які б забезпечували творчу самореалізацію в соціокультурному просторі, розвивали теоретичний та емпіричний стиль мислення відповідно до вимог Європейського простору вищої освіти. Актуальним стає є запровадження в систему вищої освіти вимог Болонської декларації, спрямованої на формування загальноєвропейської системи вищої освіти зі спільними фундаментальними принципами функціонування. Серед таких принципів – використання ECTS (European Credit Transfer System) – Європейської кредитно-трансферної системи, що функціонує на інституційному, регіональному, національному та європейському рівнях.

Під час побудови моделі професійної підготовки викладача вищої школи за заочною формою навчання по-

трібно враховувати теоретико-концептуальні засади. Провідним є врахування особливостей заочної форми навчання. Це освоєння основних і додаткових професійних освітніх програм середньої та вищої професійної освіти безпосередньо за місцем проживання. Заочне навчання надає можливість вчитися в процесі виробничої діяльності; забезпечує широкий доступ до вітчизняних та світових освітніх ресурсів; надає можливість переривання і продовження освіти залежно від індивідуальних можливостей і потреб. Можна стверджувати, що заочне навчання слугує підвищенню якості підготовки фахівців за рахунок орієнтації на використання автоматизованих навчальних і тестуючих систем, спеціалізованих навчально-методичних матеріалів, оперативного оновлення методичного забезпечення навчального процесу, ефективного поєднання нових педагогічних та інформаційних технологій і ін. Особливістю цієї форми навчання є використання ІТ. В основному – це використання платформ (систем управління дистанційним навчанням) для організації підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання. Сьогодні широко використовується велика номенклатура систем дистанційного навчання та управління дистанційним навчанням як з відкритим кодом (умовно безкоштовних), так і платних, широкоживаних та вузькоорієнтованих.

Виділення змісту й описання технології підготовки викладача вищої школи потребує розгляд сутності професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. У педагогічній науці на теоретичному й прикладному рівнях немає чіткого концептуального визначення й усвідомлення специфіки та сутності професійної компетентності викладача вищого навчального закладу. За результатами аналізу наукових праць виділено такі основні компоненти професійної компетентності педагога: когнітивний (система знань предметної сфери, на основі яких формується компетентність, та психолого-педагогічні знання), діяльнісний (сукупність умінь, що базуються на отриманому досвіді) та особистісний

(сукупність важливих для соціальної та професійної діяльності якостей особистості) компоненти.

Беручи до уваги накопичений базис розроблення психолого-педагогічного змісту професійної компетентності викладача ВНЗ виявлено таке її наповнення, яке: 1) з достатнім ступенем повноти відображає властивості фахівця, потрібні для ефективного здійснення професійної діяльності; 2) дає змогу сформувати ці властивості в умовах освітнього процесу у ВНЗ.

Відповідно до стандартів вищої освіти навчання майбутніх спеціалістів у вищій школі ґрунтується на єдності теоретичної та практичної підготовки студентів, яка забезпечує набуття студентами професійних навичок і вмінь на основі ґрунтовних теоретичних знань. Особливої ваги практична підготовка майбутніх фахівців набуває в умовах впровадження компетентнісного підходу у навчальний процес ВНЗ, оскільки саме під час проведення практичних занять з дисциплін та проходження різних видів практик (ознайомчої, навчальної, виробничої, педагогічної, асистентської, переддипломної) поглиблюються, поширюються та деталізуються наукові знання, розвивається наукове мислення, формується здатність використовувати здобуті знання, виробляються навички професійної діяльності.

Для забезпечення реалізації моделі майбутнього фахівця з педагогіки вищої школи слід управляти цим процесом. Управління підготовкою фахівців у вищому навчальному закладі взагалі й магістрів з педагогіки вищої школи, зокрема, є актуальним питанням для забезпечення якості надання освітніх послуг. Розв'язання цього питання потребує певного проектування й оцінювання відповідної моделі. З'ясовано, що педагогічне моделювання органічно пов'язане з педагогічним проектуванням і складає його частку. Тому під час управління будь-яким процесом у вищому навчальному закладі розробляються і ефективно використовуються як проекти, так і моделі, хоча найчастіше застосовується педагогічне проектування.

Побудова моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання є складним багатоаспектним процесом, який вимагає ґрунтовного підходу до вивчення стану досліджуваного об'єкта, визначення його ключових характеристик, виокремлення проблемних моментів. Для здійснення цього проаналізовано реальний стан підготовки, зіставлено його зі стандартом, як ідеальною характеристикою цього об'єкта, й оформлено у вигляді моделі.

Модель управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання складається з таких модулів: концептуальний; цільовий; змістовий; технологічний; результативний; регулятивний. У цій моделі відображено умови забезпечення реалізації стандарту випускника навчального закладу (сукупність сформованих компетентностей), механізм зворотного зв'язку та засоби встановлення і розв'язання проблем, які заважають досягти запрограмованого результату.

Оцінювання моделі управління процесом підготовки фахівців з педагогіки вищої школи здійснюється експертами. Проведення оцінювання моделі управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання саме за допомогою експертного оцінювання сприятиме результативності запровадження Європейської кредитно-трансферної системи організації навчання у національну вищу школу.

Запровадження компетентнісного підходу на основі ЄКТСОН у підготовку фахівців з педагогіки вищої школи забезпечить формування життєвої компетентності якостей особистості, що передбачає бути компетентним під час виконання будь-яких завдань, які ставить перед людиною життя.

Ти можеш!» — повинен нагадувати вчитель учневі.

«Він може!» — повинен нагадувати колектив.

«Я можу!» — повинен повірити в себе учень.

В. Шаталов

Розділ 4

ТЕХНОЛОГІЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ УПРАВЛІННЯ ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ АДАПТОВАНОЇ ЄКТСОНП ЗА ЗАОЧНОЮ ФОРМОЮ НАВЧАННЯ

У четвертому розділі розглядається: використання відкритих платформ для організації навчання магістрів категорії «Педагогіка вищої школи», використання сучасних ІТ в навчальному процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи; форми спілкування й обміну інформації між суб'єктами навчального процесу; надається характеристика програмного забезпечення навчального процесу з підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання; описується маркетингово-моніторинговий супровід управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах адаптованої ЄКТСОНП за заочною формою навчання.

4.1. Характеристика інформаційно-технічного забезпечення навчального процесу з підготовки фахівців з педагогіки вищої школи

(В. А. Рябов)

В умовах сьогодення одним із пріоритетів розвитку Української держави є розбудова інформаційного суспільства. Як зазначається в Стратегії розвитку інформаційного суспільства в Україні (схвалено розпорядженням КМУ від 15.05.2013 №386-р) інформаційно-комуніка-

ційні технологіям (ІКТ) відводиться роль необхідного інструменту соціально-економічного прогресу, одного з основних чинників інноваційного розвитку економіки. У зв'язку із цим, активізується робота із запровадження новітніх ІКТ в публічному секторі, зокрема в освіті та ін.¹⁰⁰. У зв'язку із цим реалізація провідного завдання діяльності вищого навчального закладу щодо забезпечення фундаментальної наукової, професійної та загальнокультурної підготовки, здобуття громадянами освітньо-кваліфікаційних рівнів відповідно до їхніх інтересів та здібностей, покращення наукової та професійної діяльності, перепідготовка й підвищення кваліфікації повинно здійснюватися шляхом активного використання в навчальному процесі інформаційно-комунікаційних технологій.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій в навчальному процесі вищого навчального закладу є відповіддю на виклики сьогодення, на стрімке зростання інформаційного впливу на людину. Взагалі процес навчання спрямований на передачу накопиченого людством досвіду через взаємодію того, хто навчається з тим, хто навчає. Саме ІТ-технології виступають сучасним засобом обміну інформацією між учасниками освітнього процесу.

Запровадження ІТ-технологій спрямовано на забезпечення якості навчального процесу, що сприятиме активізації процесів пізнання, розвитку індивідуальної і групової діяльності студентів. Безпосередньо, включення в навчальну діяльність студентів засобів ІКТ забезпечить їхнє професійне зростання у майбутньому.

Питанням підготовки фахівців у вищому навчальному закладі взагалі й підготовці фахівців з педагогіки вищої школи, зокрема, присвячено роботи таких авторів, як: О. Андреев, Є. Бережнова, В. Бикова, Я. Болубаш, Т. Борова, С. Вітвицька, М. Гриньова, І. Драч, Г. Єльнікова, С. Золотухіна, А. Коржуєв, В. Краєвський, А. Кузьмін-

¹⁰⁰ Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/386-2013-p>

ський, В. Маслов, В. Олійник, В. Осадчий, З. Рябова, О.Савченко, В. Попков, Т. Хлебнікова та ін.

Загальноприйнято, що форма організації навчання – це обмежена в часі та просторі взаємозумовлена діяльність педагога й учня, викладача й студента (А.Кузьмінський)¹⁰¹. У попередніх розділах, спираючись на «Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах», зазначалось, що навчання у вищих навчальних закладах здійснюється за такими формами: денна (стаціонарна); вечірня; заочна (дистанційна); екстернат. Провідною, в умовах сьогодення, є заочна (дистанційна) форма організації навчального процесу. Це пов'язано із тим, що вона забезпечує здобуття певного рівня освіти або кваліфікації без відриву від виробництва. Нормативно визначено, що дистанційна форма навчання є формою організації навчального процесу у навчальних закладах, яка забезпечує реалізацію дистанційного навчання¹⁰².

У «Положенні про дистанційне навчання» зазначається, що під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти¹⁰³.

Отже, провідною характеристикою цієї форми навчання є опосередкована взаємодія тих, хто вчиться з

¹⁰¹ Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський – К.: Знання, 2005. – 486 с.

¹⁰² Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>

¹⁰³ Там же

тими. хто навчає, тобто використання активних форм взаємодії. Зазначимо, що основними видами навчальних занять, зокрема і за дистанційною формою навчання, є: лекція, семінар, практичні заняття, лабораторні заняття, консультації та інші. Особливістю використання зазначених видів занять є те, що вони проводяться зі студентами (учнями, слухачами) дистанційно у синхронному або асинхронному режимі. А отримання навчальних матеріалів, спілкування між суб'єктами дистанційного навчання під час навчальних занять, що проводяться дистанційно, забезпечується передачею відео-, аудіо-, графічної та текстової інформації також у синхронному або асинхронному режимі¹⁰⁴.

Теорії та практиці організації навчального процесу в умовах заочного (дистанційного) навчання присвячено праці таких авторів, як: В. Биков, Ю. Богачков, М. Буханкіна, В. Гравіт, Р. Гуревич, М. Кадемія, В. Кухаренко, В. Лапінський, Л. Ляхоцька, В. Олійник, Є. Полат, О. Рибалко, Н. Сиротенко, Т. Махиня, М. Моїсеєва та ін.

Використання відкритих платформ для організації навчання у вищих навчальних закладах описується в працях таких авторів, як: В. Биков, А. Богомолов, Т. Вдовичин, О. Воронкін, О. Кравчина, В. Шелест, А. Яцишин та ін.

Методологічні аспекти, сутність та механізм використання технологій відкритої освіти детально описано в працях В. Бикова. Науковець стверджує, що в умовах відкритої освіти суб'єкти навчального процесу можуть самостійно отримувати знання, використовуючи інформаційні ресурси. Він підкреслює, що застосування засобів і технологій відкритого навчального середовища є новим етапом розвитку мережного навчання¹⁰⁵.

Т. Вдовичин і А. Яцишин, спираючись на праці І. Колеснікової, стверджують, що одним із найважливіших

¹⁰⁴ Положення про дистанційне навчання [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>

¹⁰⁵ Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В. Ю. Биков. – К. : Атіка, 2008. – 684 с.

завдань є формування відкритого простору безперервного навчання, що дає змогу кожному в міру культурної, психологічної та технологічної готовності накопичити особистий освітній ресурс, отримавши ті чи інші інформаційні переваги¹⁰⁶. Автори зазначають, що в контексті відкритої освіти підвищився інтерес до заочної форми навчання, яка є ефективною формою навчання без відриву від виробництва. Це пов'язано із тим, що в останні роки вищу освіту постійно модернізують, відбувається комп'ютеризації ВНЗ, а в навчальний процес активно впроваджують Інтернет-технології.

Організація навчального процесу на засадах принципів та ознак відкритої освіти сприяє кардинальній зміні в підготовці майбутніх фахівців, забезпечує більшу свободу в плануванні змісту навчання, вибору місця, часу взаємодії студентів і викладача, створює умови для індивідуального темпу засвоєння навчального матеріалу. Також, забезпечується перехід від принципу «освіта на все життя» до принципу «освіта через усе життя»¹⁰⁷. Найголовніше – відбувається перехід до принципу, що знання «доставляються» студенту шляхом організації активної взаємодії викладача та студента у будь-який час, у будь-якому місці через ІТ-технології.

Актуалізуємо, що у системі освіти постійно запроваджуються активні форми спілкування й обміну інформацією між суб'єктами навчального процесу: семінари, тренінги, круглі столи, конференції та інше. В умовах сьогодення для організації заочного навчання ці форми використовуються разом із Інтернет-технологіями, що дає змогу застосовувати вищезазначені форми спілкування між учасниками, які знаходяться в різних точках земної кулі. Підкреслимо, що студент знаходиться у постійному зв'язку з викладачем і може в будь-який час проконсультуватися з різних питань, визначити свій рі-

¹⁰⁶ Вдовичин Т. Я. Застосування технологій відкритої освіти для інформатизації навчального процесу / Т. Я. Вдовичин, А. В. Яцишин // Інформаційні технології в освіті. – 2013. – № 16. – С. 134–140.

¹⁰⁷ Открытое образование [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://cyclowiki.org/wiki/Открытое_образование

вень навченості та ін. При цьому якість знань, що отримані при заочній формі майже не відрізняється від очної форми навчання. Особливістю є те, що спілкування студентів з викладачем забезпечується комп'ютерною технікою з використанням каналів мережі Інтернет й відповідних програмних засобів. Одним із варіантів такого спілкування може бути вебінар.

Спираючись на матеріали Вільної енциклопедії, можна зазначити, що вебінар (іноді онлайн-семінар, від англ. webinar) є різновидом веб-конференції, призначення якого є проведення онлайн-зустрічей або презентацій через мережу Інтернет в режимі реального часу. Під час вебінару кожен з учасників знаходиться біля свого комп'ютера, а зв'язок між ними підтримується через Інтернет за допомогою програмного забезпечення, що встановлюється на комп'ютері кожного учасника, або через веб-браузер. В останньому випадку, щоб приєднатися до конференції, потрібно ввести посилання у вікно браузера.

Функціями сучасного вебінару є демонстрація презентації; відео-зображення тих, хто виступає; аудіо-супровід; whiteboard (електронна дошка); віддалений робочий стіл; текстовий ЧАТ; передача файлів; адміністрування тощо.

У Вікіпедії зазначається, що для проведення вебінару використовують певну платформу. Платформа вебінарів – це інтернет-сайт (або портал), який призначено для проведення онлайн-заходів: вебінарів, онлайн-тренінгів, онлайн-презентацій, онлайн-навчання, онлайн-зустрічей, онлайн-конференцій.

Платформи вебінарів функціонують на основі програмних оболонок для створення мультимедійних онлайн-сервісів. Під час розроблення платформ може використовуватися як дороге ліцензійне програмне забезпечення (платна платформа), так і ПЗ з відкритим кодом (безкоштовна платформа).

Безкоштовні, або вільні платформи мають необхідний функціонал, хоча іноді обмежують кількість учасників

або час. Існують і інші недоліки: відсутність технічної підтримки й обмеженість в онлайн-трансляції, що пов'язано з великою завантаженістю безкоштовних сервісів.

Платні майданчики розрізняються за вартістю, «розкрученістю» широтою можливостей. Деякі платні платформи пропонують тестові входи і серію пробних заходів на їх сервіс, щоб на практиці ознайомитися з технічними можливостями, якістю зв'язку й оцінити рівень технічної підтримки.

Вебінари на різних платформах можуть бути обмежені за тривалістю, кількістю учасників. Іноді платформа обмежує можливості демонструвати файли певних форматів, форми отримання зворотного зв'язку від слухачів (текстовий чат, можливість «взяти слово», архів результатів опитувань, запис вебінару і т.д.)¹⁰⁸.

Програмними платформами для проведення вебінарів можуть бути програми, які встановлені на сервері навчального закладу, або які розміщені в мережі Інтернет на серверах компаній-аутсорсерів. Як ми зазначали вище, існують платні та безкоштовні платформи для проведення вебінарів.

Наприклад, найпоширенішими платними програмами, які встановлюються на сервері ВНЗ є Adobe Acrobat Connect та WebEx. Платними ресурсами в мережі Інтернет є WiziQ (www.wiziq.com), webinar.com.ua, COMDI (www.comdi.com) та ін.

Безкоштовними платформами є Firmbook, onwebinar.ru, www.anymeeting.com (віртуальна конференцкімната для 200 учасників) та інші з меншою кількістю учасників або з обмеженим тестовим часом (умовно безкоштовні). До програмних продуктів, які розгортаються на апаратних засобах ВНЗ, є Openmeetings, bigbluebutton та інші. Для учасників конференції потрібно тільки ввести посилання в адресну строку браузера та налаштувати мультимедійні пристрої (мікрофон, колонки, камеру та ін.).

¹⁰⁸ Вебінари [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.webmeetings.ru/webinar/>

Іншими прикладами програмного забезпечення для проведення вебінарів є Teamtalk, який потребує встановлення додаткового клієнтського програмного забезпечення. Здійснимо короткий огляд вищезазначених платформ, спираючись на матеріали Інтернет-ресурсів¹⁰⁹.

Adobe Connect (<http://www.adobe.com/products/connect/>). Система, заснована на флеші, дозволяє проводити онлайн-зустрічі, презентації з використанням Power Point, спільно працювати з десктоп-додатками, транслювати відеофайли. Може поставлятися як веб-сервіс, який не потребує встановлення ПЗ, або як десктоп-клієнт (AIR). Приклад використання цієї платформи в діяльності УМО наведено на рис. 4.1.

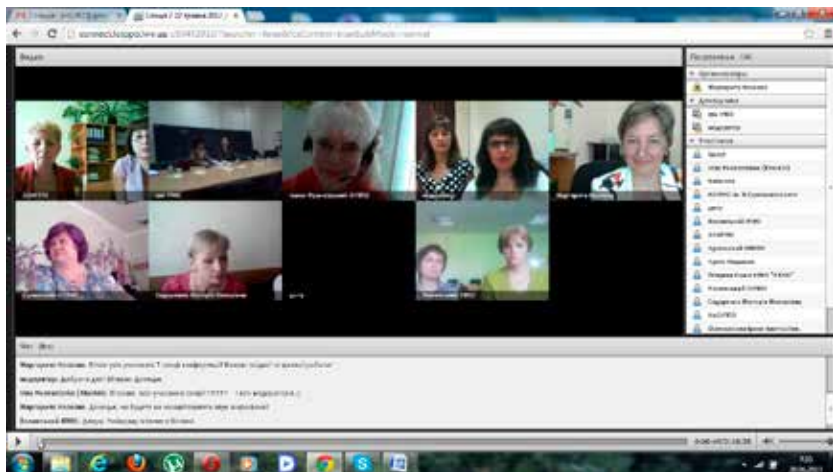


Рис. 4.1. Використання платформи *Adobe Connect*

WebEx (<http://www.webex-russia.ru/>). Повнофункціональна система для веб-конференцій з високою швидкістю передачі зображення. Підтримує аудіоконференцв'язок як через VoIP, так і через звичайний телефон. Інтегрована з MS Office і деякими месенджерами. Вимагає установки Webex плеєра. Зображення цієї системи наведено на рис. 4.2.

¹⁰⁹ Web-конференции. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.livebusiness.ru/tools/webmeeting/>



Рис. 4.2. Screenshot WebEx

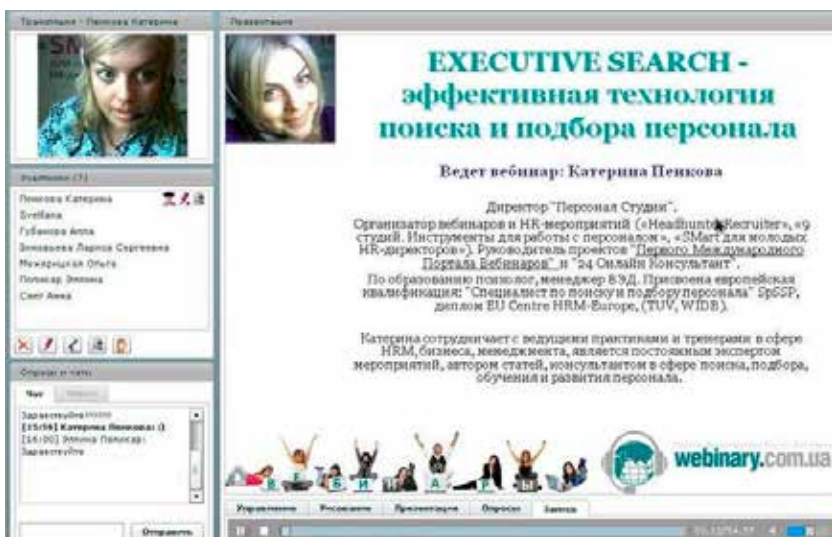


Рис. 4.3. Screenshot онлайн-семинара на <http://www.webinar.com.ua>

COMDI (<http://www.comdi.com>). Онлайн-сервіс, що надає відвідувачам за моделлю SaaS можливість проводити онлайн зустрічі з аудиторією від 1 до 1500 осіб (рис. 4.4).

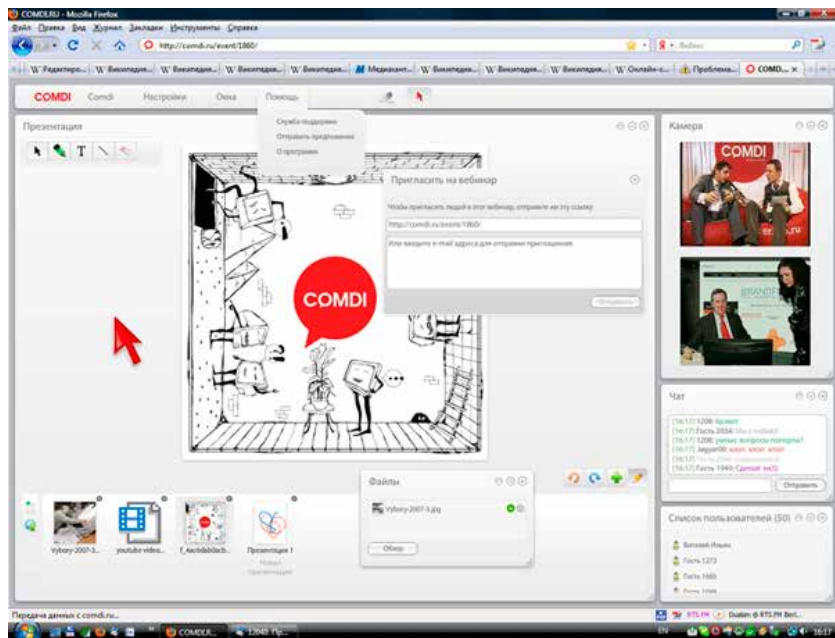


Рис. 4.4. Screenshot використання COMDI.

Онлайн-семинар (веб-конференція, вебінар, англ. webinar) (<http://www.webinar.com.ua/>). Сервіс для організації вебінарів. Надає аудіоконференцзв'язку в Україні (рис. 4.3; 4.4). Для перегляду потрібен Flash. Дозволяє демонструвати документи Power Point, Word, Excel, транслювати свій екран, обмінюватися повідомленнями в чаті. Доступна функція запису.

Firmbook (<http://firmbook.ru>). Безкоштовний сервіс вебінарів (рис. 4.5).



Рис. 4.5. Screenshot використання Firmbook

Можна створювати платні вебінари. Але у цьому разі необхідно платити відсоток сервісу.

OnWebinar (<http://www.onwebinar.ru/>). Безкоштовний сервіс онлайн конференцій, вебінарів і відеотрансляцій. Можна вставити віджет на свій сайт. Функціонал включає трансляція відео, загальний і персональний чат, спільні ресурси (дошка малювання, презентації, показ робочого столу, файли і посилання), проведення опитувань і відео-конференцій (рис. 4.6).

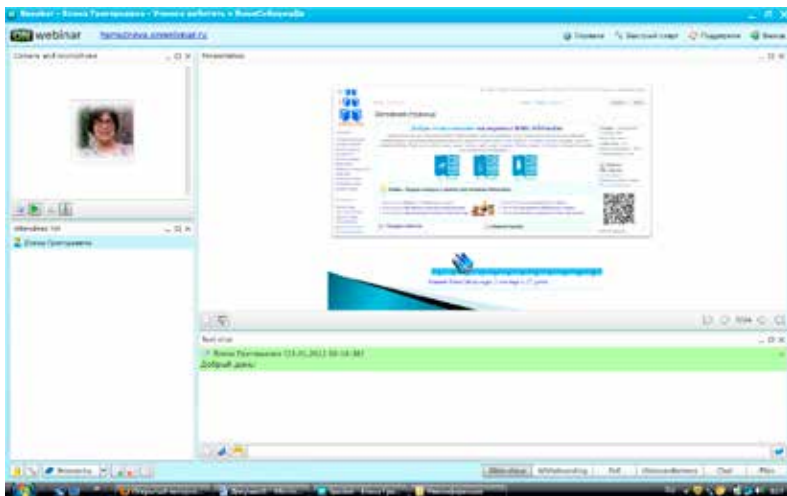


Рис. 4.6. Screenshot OnWebinar

OpenMeetings (<http://code.google.com/p/openmeetings/>). Безкоштовний движок для відео конференцій, screen sharing і whiteboarding. Дозволяє завантажувати офісні документи, конвертує їх у флеш для спільної роботи над ними (рис. 4.7).

Teamtalk. (<http://www.bearware.dk>). Система для здійснення конференцій, яка дозволяє користувачам ефективно співпрацювати й обмінюватися інформацією (рис. 4.8). Кожен користувач групи може спілкуватися з іншими користувачами в режимі реального часу, використовуючи як аудіо, так і відео-зв'язок.



Рис. 4.7. Screenshot OpenMeetings

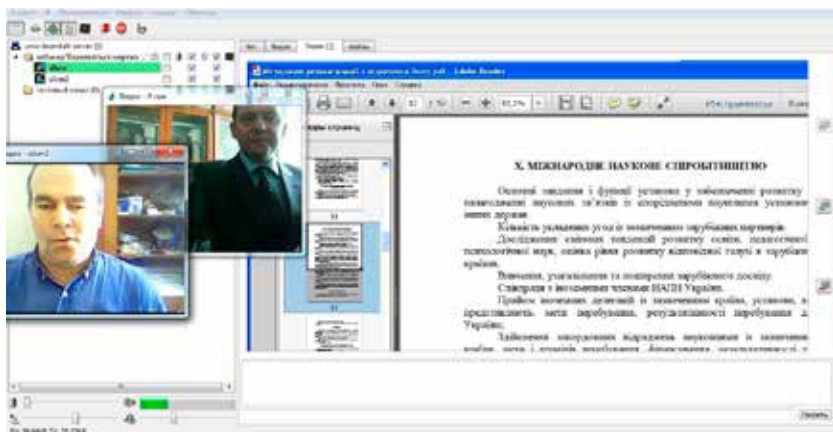


Рис. 4.8. Screenshot Teamtalk

Ми розглянули найпопулярніші платформи, які можуть використовуватися для проведення лекцій, семінарів, практичних і лабораторних занять, консультацій при заочній (дистанційній) формі навчання. За своїм функціоналом усі програмні продукти приблизно однакові, але безкоштовність є одним із важливих критеріїв при виборі платформи для проведення зазначених занять у формі вебінарів в умовах обмеженого фінансування навчальних закладів системи ППО.

Отже, в умовах сьогодення використання відкритих платформ для проведення вебінарів сприятиме можливості кожній людині на засадах широкого використання сучасних ІКТ створювати інформацію і знання, користуватися й обмінюватися ними, виробляти товари та надавати послуги¹¹⁰.

4.2. Використання засобів ІТ у навчальному процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання (В. В. Дивак)

Використання засобів інформаційних технологій (ІТ) навчання в процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи (студентів) в умовах заочної форми навчання потребує формування знань, умінь і навичок з використання інформаційних технологій в навчальній діяльності; розроблення змісту програмних продуктів для навчальної діяльності педагогічних працівників; використання прикладних програмних продуктів (зокрема електронних засобів загального і навчального призначення), електронних підручників у освітньому процесі; створення мультимедійного забезпечення, навчальних електронних матеріалів, інформаційно-тематичних публікацій, презентацій, Web-сайтів; оволодіння сервісними можливостями електронних засобів загального і

¹¹⁰ Проект Указу Президента України «Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні» [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dkni.gov.ua/images/stories/03.08.2012_strat.doc

навчального призначення; опанування користувачами способів управління педагогічними програмними засобами.

Щоб відповісти на ці запитання, розглянемо перш за все які інформаційні технології використовуються в навчальному процесі підготовки студентів в умовах заочної форми навчання.

Склад програмних засобів конкретної інформаційної технології залежить від архітектури комп'ютера й змінюється відповідно до прогресу в сфері розроблення програмного забезпечення. У наш час найбільш доступними й широко застосовуваними в навчанні програмними засобами інформаційних технологій є продукти корпорації Microsoft®. Відповідність даних програмних засобів конкретним інформаційним технологіям представлено в таблиці (додаток Е).

З огляду на завдання нашого дослідження, розкриємо зміст інформаційних технологій та проаналізуємо особливості їх застосування у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи. Під поняттям інформаційних технологій ми розуміємо сукупність технічних і програмних засобів і методик їх використання, які забезпечують збирання, передачу, обробку, відображення й зберігання інформації, необхідної для підвищення ефективності різних видів діяльності та процесів.

Засоби інформаційних технологій, які використовуються для підготовки фахівців з педагогіки вищої школи, включають:

- технічні засоби (комп'ютери, комп'ютерні комплекси, мультимедійні проектори, інтерактивні дошки тощо);
- програмні засоби (системне, загального призначення, прикладне програмне забезпечення, зокрема навчального призначення);
- засоби для підключення до мережі Інтернет та забезпечення можливості повноцінної роботи в ньому (сервери, лінії зв'язку, модеми, програми пошуку інформації в Інтернет тощо);
- спеціально створене для системи освіти інформаційне наповнення (контент) в мережі Інтернет;

- методичне забезпечення використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій в освіті.

Зупинимося на основних напрямках використання інформаційних технологій в процесі підготовки студентів в умовах заочної форми навчання з урахуванням методичної доцільності й можливостей інформаційних технологій.

Основними напрямками використання інформаційних технологій є:

- здійснення цілеспрямованого пошуку інформації різних форм у глобальних і локальних мережах, реєстрація, збір, нагромадження, зберігання, обробка та передача;

- обробка результатів навчального експерименту;

- здійснення керування навчальними роботами;

- організація й проведення комп'ютерних експериментів з віртуальними моделями;

- здійснення автоматизованого контролю організації навчальної діяльності;

- розробка педагогічних програмних засобів різного призначення;

- розробка методичних і дидактичних матеріалів;

- розробка web-сайтів навчального призначення.

Особливі якості використання комп'ютерів можна використовувати для підкріплення процесу навчання за цілою низкою параметрів:

- візуалізація – програми з графічним зображенням надають підтримки слухачам у візуальному представленні різних процесів;

- діагностика – виправлення недоліків – забезпечує систематично широкий доступ слухачів до відповідної інформації або приводить повторення слабозасвоєних навичок; можна сконцентрувати роботу на тих галузях знань, які слухач, викладач або програма діагностували як варті уваги;

- подорож у часі – можливість повернення до програми чи завдання, яке виконувалось в певний відрізок часу.

- ритм роботи – певні обмеження в часі надають можливість більшого збору, збереження й обробки інформації;

- мотивація – задоволення від самої діяльності та значущість для особистості безпосереднього результату діяльності;

- групова робота – використання сервісів інформаційних технологій як Чат, Форум надають можливість пошуку інформації та обробки її великою кількістю людей.

Також ІТ широко використовуються під час заочного навчання, що сприяє розкриттю, збереженню і розвитку особистісних якостей студента.

Прикладами такої роботи можуть бути:

1. Робота з електронним підручником, який є навчальною програмою системою комплексного призначення, що забезпечує безперервність і повноту дидактичного циклу процесу навчання: надає теоретичний матеріал, що забезпечує тренувальну навчальну діяльність і контроль рівня знань, а також інформаційно-пошукову діяльність, математичне та імітаційне моделювання з комп'ютерною візуалізацією і сервісні функції за умови здійснення інтерактивного зворотного зв'язку.

2. Презентація навчального матеріалу. Інформація, що подається, повинна бути точною і достовірною та відповідати поставленим навчальним завданням. Програма не має дублювати книгу або фільм.

Важливо, щоб графіки, схеми та інші зображення несли навчальне навантаження, вони повинні бути добре розроблені й технічно точні.

3. Зворотній зв'язок зі студентами особливо актуальний в умовах заочної форми навчання. У випадку традиційного навчання студенти дізнаються про свої помилки в домашніх завданнях через кілька днів. Інформаційні технології забезпечують миттєвий зворотний зв'язок (інтерактив), при цьому студенти можуть отримати індивідуальну допомогу.

4. Оцінка і закріплення навчального матеріалу. Студенти повинні знати, як вони справляються з навчальним

матеріалом. Табличка з кількістю правильних відповідей може бути використана в цих цілях. Запам'ятовування матеріалу, збереження в довгостроковій пам'яті можливо тільки за його багаторазового опрацювання.

5. Робота з пошуковими системами мережі Інтернет. Системи для пошуку інформації або інформаційно-пошукові системи (Google, Яндекс, Мета, Рамблер, УкрНет) давно використовуються в самих різних сферах діяльності. Але для освіти це ще досить новий вид програмного забезпечення. Водночас сучасні вимоги до інформаційної компетентності студентів передбачають високий рівень знань щодо пошуку, структурування й зберігання інформації.¹¹¹

Для ефективної підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання важливе значення має організація навчання з використанням Інтернет-технологій з обов'язковим використанням систем дистанційного навчання ATutor, Claroline, Live@EDU, eFront, Moodle, SharePointLMS та ін.

Комплекс навчальних комп'ютерних засобів для підготовки студентів має містити додаткові програмно-апаратні компоненти, включаючи і телекомунікаційні засоби, що забезпечують високу інтерактивність процесу навчання й ефект максимальної присутності в умовах віддаленої роботи викладача і навчальних груп. Найефективнішими з доступних можуть бути такі програми і сервіси, як: Radmin, VNC, Netmeeting, Skype, Webex, Gotomeeting, eProof та ін.

Навчання повинне базуватися на навичках роботи з використання інформаційних технологій, включаючи навички роботи з Windows XP, Windows Vista, Office 2000/XP/2003 (Word, Access, Excel, Outlook, PowerPoint), Microsoft Internet Security and Acceleration (ISA) Server 2000, Microsoft Project Server 2003, Microsoft SharePoint Portal Server 2003, Microsoft Systems Management Server 2003, Microsoft Windows Support та ін.

¹¹¹ Заріпов Р. Н. Нові освітні технології підготовки сучасних інженерів: монографія / Р. М. Заріпов. – Казань, 2001. – 196 с.

З метою підвищення доступності якісної освіти студентів незалежно від місця їх проживання в окремих закладах вищої освіти організовано навчання з використанням систем дистанційного навчання.

Як показує практика, саме викладачі інформаційних технологій в закладах здійснюють діяльність педагогів-кураторів щодо організації навчання з використанням систем дистанційного навчання. Вони виконують організаційні функції – ознайомлюють студентів з особливостями навчального процесу в умовах дистанційного навчання, реєструють їх в освітньому інформаційному середовищі і вирішують певні технічні проблеми. Педагог-куратор коригує розклад on-line занять, додаткових консультацій, інформує учасників про зміни занять.

Здійснюючи систематичне спостереження за поточною навчальною діяльністю студентів, викладач інформаційних технологій забезпечує спілкування на форумі або через особисті повідомлення зі студентами та їх батьками з метою інформування освоєння програми, виконання завдань, міні-досліджень, творчих робіт тощо.

З іншого боку, викладач інформаційних технологій може здійснювати взаємодію з мережевим адміністратором, що забезпечує процес навчання. Вивчаючи індивідуальні здібності студентів, викладач інформаційних технологій сприяє розробленню індивідуальної траєкторії навчання. У зв'язку з цим, організовується проведення додаткових занять, координується складання розкладу іспитів та консультацій для проведення проміжної та підсумкової атестації студентів.

Ефективним підсумком навчання може слугувати написання дипломної роботи, проходження науково-педагогічного практикуму, участь студентів в різних заходах (конференціях, виставках), де з допомогою викладача інформаційних технологій студент розміщує свої роботи, проекти і дослідження в дистанційному освітньому середовищі.

Важливе значення при підготовці фахівців з педагогіки вищої школи за допомогою систем дистанційного

навчання має розробка Web-сайтів навчального призначення. Адже одним з напрямів процесу інформатизації освітніх установ є взаємодія викладачів у віртуальних методичних спільнотах, найбільш використовуваними інформаційними ресурсами є методичні матеріали, розміщені викладачами на їхніх сайтах. У створенні такого сайту навчального призначення допомагають також викладачі кафедр інформаційних технологій.

Використовуючи програмне забезпечення з розробки сайту (приклад створення безкоштовних сайтів на базі сервісу <http://www.ukoz.ua>), викладачі розробляють структуру і зміст титульної сторінки, розташування основних контентів, дизайн сайту. Створюючи наступні сторінки, викладачі інформаційних технологій прикріплюють їх за допомогою гіперпосилань до основної сторінки. Крім того, викладачі інформаційних технологій допомагають наповнити Web-сайт різною (навчальною і методичною) текстовою, цифровою та графічною інформацією. Використовуючи інструментальні засоби, викладачі інформаційних технологій можуть надати допомогу в створенні анімованого зображення якого-небудь процесу.

Для створення методичних матеріалів, що містять тестові завдання, викладачі інформаційних технологій можуть допомогти в програмуванні різних оболонок для тестів на комп'ютері.

У тестах для самоконтролю створюються посилання на навчальний матеріал, з якого студент одержав низьку оцінку. Тести підсумкового контролю програмуються для підрахунку загальної кількості балів від 0 до 100, виведення номерів питань з неправильними відповідями і повторного тестування з урахуванням першої отриманої оцінки.

Результатом взаємодії роботи викладачів інформаційних технологій та викладачів предметників є сайт, наповнений цікавими навчальними та методичними матеріалами, віртуальні методичні групи. Матеріали сайту, досвід колег, розміщений у віртуальних методичних

групах, можуть використовувати всі учасники освітнього процесу: викладачі під час підготовки і проведення занять, студенти на заняттях і самостійному опрацюванні, методисти, розробники навчально-методичних матеріалів.

Проведення занять з використанням засобів ІТ передбачає різні способи використання інформаційних технологій на заняттях. Особистість викладача, його творчість і професійна майстерність завжди знаходили своє втілення в сценарії самого заняття, а тепер вони відображаються і в створюваному (або використовуваному) прикладному програмному забезпеченні. Професіоналізм викладача знаходить своє втілення у відборі, критичному аналізі готових програмних засобів або створенні власних. Результатом творчої діяльності викладача є оригінальні програмні продукти, які мають високу навчально-методичну значущість¹¹².

Заняття з використанням засобів ІТ характеризуються:

- принципом адаптивності: пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей студентів;
- керованість: у будь-який момент можлива корекція викладачем процесу навчання;
- інтерактивність і діалоговий характер навчання; ІКТ мають здатність «відгукуватися» на дії студента і викладача; «вступати» з ними в діалог, що і становить головну особливість методик комп'ютерного навчання;
- оптимальне поєднання індивідуальної та групової роботи;
- підтримання в студентів стану психологічного комфорту під час їхнього спілкування з комп'ютером;
- необмежене навчання: зміст, його інтерпретація і додатки наскільки завгодно великі.

¹¹² Шевцова Л. А. Необходимые педагогические условия формирования готовности школьного учителя к использованию ИКТ в профессионально-педагогической деятельности. / Л. А. Шевцова [электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://matrix.e-publish.ru/docs>

Для підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання використовуються наступні варіанти занять з підтримкою засобів ІТ.

Наприклад, заняття з мультимедійною підтримкою, це заняття демонстраційного типу, коли в аудиторії використовується один комп'ютер, яким користується викладач у як «електронною дошкою».

Це добре відомий спосіб застосування комп'ютера демонстраційного пристрою. З цією метою в закладах вищої освіти, крім комп'ютерних класів, рекомендується мати один мобільний комп'ютер з мультимедійним проектором, що дає змогу оперативно організувати заняття з комп'ютерною підтримкою з будь-якого предмета в будь-який час.

Як програмне забезпечення також доцільно використовувати матеріали готових програмних продуктів на CD, DVD, що містять великий обсяг фото-, відео-, аудіоматеріалів інформації з різних тем. Ще більш популярним стало створення викладачами сучасних мультимедійних презентацій до занять, що містять текстову, аудіо, відеоінформацію, гіперпосилання тощо. Зібрання таких даних або електронний банк навчальних матеріалів, дає змогу викладачеві, який володіє основами ІТ, зробити дуже цікаві та якісні презентації практично з будь-якої тематики заняття. Прикладом може слугувати сайт взаємодопомоги вчителів Росії (pedsovet.su структура каталогу «Шаблони презентацій»).

Інформаційні технології доцільно використовувати в процесі підготовки занять з таких дисциплін: педагогіка вищої школи; вища освіта і Болонський процес; психологія вищої школи; становлення та розвиток педагогіки вищої школи; новітні технології організації навчального процесу у вищій школі; теорія та практика зарубіжної педагогіки вищої школи; педагогічна майстерність викладача вищої школи тощо.

Також проводяться заняття з комп'ютерною підтримкою, коли в аудиторії кілька комп'ютерів, за якими студенти працюють групами або по черзі.

На таких заняттях доцільно давати завдання, коли студенти працюють з навчальною програмою (мультимедійні посібники), яка, поряд з науково-пізнавальним текстом, малюнками, включає завдання для практичної роботи, тренувальні та контрольні вправи.

Отже, можна провести індивідуальний і повний аналіз рівня знань студентів і дати їм об'єктивну оцінку, а також виявити слабкі місця у засвоєнні ними знань.

На заняттях з комп'ютерною підтримкою рекомендується проводити тестування. Висока ефективність контролюючих програм визначається тим, що вони зміцнюють зворотний зв'язок у системі викладач-студент. Тестові програми дозволяють швидко оцінювати результати роботи, точно визначити теми, в яких є прогалини в знаннях. Програмним забезпеченням служать тестові програми. Сьогодні надається можливість самим викладачам розробляти і створювати комп'ютерні варіанти різних тестів і використовувати їх на своїх заняттях (прикладом може слугувати тестова програма Test-W2 «Аспект»).

Раціональні заняття з тренінгу або конструювання. Програмним забезпеченням є комп'ютерна середовище, що дає змогу розв'язувати певний тип завдань. Як правило, на заняттях з психології вищої школи це є тренажер для моделювання та виконання конструктивних завдань певної психологічної ситуації. На такому занятті студенти індивідуально або в групі працюють з конструктивним середовищем з метою відпрацювання навичок у розв'язанні завдань чи досягнення конструктивної мети.

Заняття, інтегроване з інформаційними технологіями, допомагає відпрацьовувати навчальний матеріал, використовуючи засоби ІТ, розширювати знання студентів з досліджуваних ними тем за допомогою використання засобів ІТ.

Цей варіант заняття з використанням інформаційних технологій дає змогу здійснити міжпредметні зв'язки.

Інтегровані уроки в комп'ютерному класі проводяться там, де організовано доступ студентам до комп'юте-

рів. Використовуючи можливості стандартних програм, вони можуть проводити низку розрахункових операцій, що дає змогу зробити кількісний аналіз будь-якого процесу. На таких заняттях доцільно змодельовати певний процес, зробивши потрібні розрахунки, певні висновки. Такі заняття рекомендується проводити викладачу-предметнику і викладачу інформаційних технологій. Викладач-предметник ставить завдання, разом зі студентами аналізує проміжні та підсумкові результати, робить висновки. Викладач інформаційних технологій допомагає студентам побудувати математичну модель процесу і виконати всі розрахунки по цій моделі.

Найбільші можливості з використання комп'ютерної техніки в науковій та педагогічній діяльності для міжпредметних завдань надає інформаційне моделювання.

Комп'ютерне моделювання дає змогу наочно ілюструвати фізичні експерименти та явища, відтворювати окремі деталі, які можуть бути не помічені спостерігачем в реальних умовах. Використання комп'ютерних моделей надає унікальну можливість візуалізації природних явищ, імітації фізичних процесів тощо. Інтерактивність відкриває перед студентами величезні пізнавальні можливості, роблячи їх не тільки спостерігачами, а й активними учасниками проведених експериментів. При цьому у студентів формуються навички, які знадобляться їм і для реальних досліджень – вибір умов експериментів, встановлення параметрів дослідів і т.д. Все це стимулює розвиток творчого мислення студентів, підвищує їхній інтерес до предмета.

Деякі моделі допомагають під час експериментів спостерігати побудову відповідних графічних залежностей, що підвищує їх наочність.

Для розроблення системи міжпредметних завдань рекомендується використовувати таку схему:

- виділити в кожному предметі основні види діяльності, для оволодіння якими треба використовувати інформаційні технології;

- визначити вміння з інформаційних технологій ІТ, якими повинен оволодіти студент.

На традиційних заняттях з використанням Інтернет-ресурсів рекомендується застосовувати навчально-методичний супровід різні електронні видання на CD- DVD-носіях (підручники, мультимедійні посібники, хрестоматії, довідники, словники, електронні бібліотеки, тести, символні об'єкти, статичні й динамічні моделі тощо і освітні Інтернет-ресурси. Ці матеріали доцільно залучати на різних етапах (пояснення, закріплення, контроль).

Приблизний алгоритм проведення заняття містить на етапі підготовки до заняття аналіз електронних інформаційних ресурсів, відбір потрібного матеріалу за темою заняття, структурування й оформлення його на електронних або паперових носіях.

Під час пояснення нового матеріалу на занятті важливо використовувати предметні колекції (ілюстрації, фотографії, портрети, фрагменти досліджуваних процесів і явищ, демонстрації дослідів, відеоекскурсії), динамічні таблиці та схеми, інтерактивні моделі, символні об'єкти. При цьому викладачеві слід коментувати інформацію, що з'являється на екрані, за потреби супроводжуючи її додатковими поясненнями і прикладами.

Під час закріплення пройденого матеріалу бажано запропонувати студентам роботу з текстом електронного підручника або навчального посібника, електронними хрестоматіями, довідниками, словниками та ін. На цьому етапі пропонується використовувати фронтальні, групові, індивідуальні та диференційовані форми організації навчальної діяльності студентів. Для організації диференційованого навчання викладачу доцільно заздалегідь на основі цих ресурсів розробити завдання для студентів з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей. Роздатковий матеріал може бути підготовлений як в електронному, так і паперовому вигляді.

Вживання засобів інформаційних технологій у навчальному процесі підготовки фахівців з педагогіки ви-

щої школи в умовах заочної форми навчання характеризується проведенням нетрадиційних форм занять.

До нетрадиційних форм занять відносять мультимедійні лекції, віртуальні лабораторії, віртуальні екскурсії та ін.

Подібна організація навчального процесу передбачає включення всієї групи в роботу із засобами ІТ у диференційованих та індивідуалізованих формах.

Також важливим елементом навчання є самостійна робота студентів з педагогіки вищої школи.

Самостійна робота як складова частина навчального процесу вищої школи – одна з форм організації вільного часу студентів. Світовий і зарубіжний досвід показують, що використання засобів ІТ поза аудиторними заняттями надає низку переваг: відсутні жорсткі часові рамки для кожного фрагмента навчального процесу, є можливість для індивідуального вирішення технічних проблем, можна обійтись меншою кількістю технічних засобів і т.д. Самостійно можна займатись індивідуальною або колективною роботою над проектом, самостійною підготовкою до атестації, роботою в елективному курсі іншого вузу, додатковою освітою, самоосвітою.

Самостійна робота орієнтована на створення умов для неформального спілкування студентів однієї групи або спеціальності, має виражену виховну та соціально-педагогічну спрямованість (дискусійні клуби, вечори зустрічей з цікавими людьми, екскурсії, відвідування театрів та музеїв з подальшим обговоренням). Самостійна робота – це можливість організації міжособистісних взаємин в групі з метою створення студентського колективу й органів студентського самоврядування. У процесі багатопланової самостійної роботи можна забезпечити розвиток загальнокультурних інтересів студентів, сприяти розв'язанню завдань морального виховання.

Враховуючи перераховані особливості, перед викладачами ставиться задача організації самостійної роботи студентів, заснованої на таких інформаційних технологіях, що забезпечують:

- закріплення знань, умінь і навичок у галузі інформатики й інформаційних технологій;
- формування пізнавального інтересу студентів до інтелектуально-творчої діяльності, що реалізується за допомогою засобів ІТ;
- підвищення виховного впливу всіх форм самостійної роботи;
- здійснення індивідуалізації та диференціації в роботі зі студентами;
- розвиток здатності вільного культурного спілкування студентів за допомогою сучасних комунікаційних засобів.

Основними цілями інформатизації самостійної роботи студентів є:

- залучення вищих навчальних закладів до побудови єдиного інформаційного простору;
- формування у студентів світогляду відкритого інформаційного суспільства, підготовка членів інформаційного суспільства;
- формування ставлення до комп'ютера як до інструменту для спілкування, навчання, самовираження, творчості;
- розвиток творчого, самостійного мислення студентів, формування вмінь і навичок самостійного пошуку, аналізу й оцінки інформації, оволодіння навичками використання інформаційних технологій;
- розвиток пізнавальної і творчої активності студентів;
- формування стійкого пізнавального інтересу студентів до інтелектуально-творчої діяльності;
- розвиток уваги, пам'яті, уяви, сприйняття, мислення, кмітливості;
- підвищення виховного впливу всіх форм самостійної роботи;
- розвиток матеріально-технічної бази вищої освіти;
- організація ефективної інформаційної взаємодії викладачів, студентів і батьків;

- розвиток інформаційних ресурсів навчального закладу (ведення внутрішньовузівських сайтів, газет, стендів, літописи, медіатеки тощо);
- впровадження засобів ІТ у соціально-виховну роботу;
- здійснення індивідуалізації та диференціації в роботі зі студентами;
- розвиток здатності вільного культурного спілкування;
- навчання методів конструктивної взаємодії і взаєморозуміння;
- всебічний розвиток особистості;
- організація змістовного дозвілля молоді.

Для досягнення цілей інформатизації самостійної роботи студентів бажано організувати:

- проведення та консультування проектної діяльності;
- доступ до засобів ІТ, інших ресурсів і надання допомоги в їх застосуванні студентам, викладачам і працівникам вузів (пізнавальна і навчальна діяльність студентів);
- самостійну роботу із застосуванням засобів ІТ (гуртки, предметні лабораторії, організація конкурсів та олімпіад, інші форми виховної роботи та діяльності щодо соціалізації особистості студентів тощо);
- роботу студентських засобів масової інформації із застосуванням засобів ІТ (оновлювана студентська сторінка в мережі Інтернет, газети, журнали, відео, оформлення аудиторій тощо);
- дозвілля студентів у вузівському комп'ютерному клубі (наприклад, клуб програмістів, Інтернет-клуб, клуб комп'ютерних презентацій, комп'ютерний шаховий клуб тощо).

У навчальному процесі вищої школи самостійна робота з інформатизації багатofункціональна. Це:

1. Розроблення проектних робіт студентами. Однією з активних форм педагогічних технологій, які розвивають високу мотивацію до навчально-пізнавальної діяльності, є проектні технології, що передбачають використання засобів ІТ.

Проектне навчання розвиває навчальні види діяльності, які тривалі за часом, орієнтовані на студента, його інтереси, інтегровані на проблеми реального світу і припускають цікаві питання, і тим самим є засобом активізації пізнавальної діяльності, розвитку креативності й одночасно формування певних особистісних якостей.

У вищій школі проектну діяльність можна розглядати як спільну навчально-пізнавальну, дослідницьку, творчу або ігрову діяльність студентів-партнерів, що має загальну мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовану на досягнення загального результату за вирішенням якої-небудь проблеми, значущої для учасників проекту.

2. Оформлення рефератів, дипломних робіт, презентацій.

3. Робота зі створення і наповнення сайтів шкіл, учнівських об'єднань та ін.

4. Проведення тематичних зборів із застосуванням ІТ.

5. Проведення днів відкритих дверей з застосуванням ІТ.

6. Створення портфоліо групи, студента, викладача, керівника вузу.

Навчальний процес підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання має відповідати певним вимогам.

Упровадження засобів ІТ в навчальний процес нерозривно пов'язане з технічним оснащенням освітнього закладу. До складу інформаційного середовища ВНЗ можуть входити: навчальні аудиторії, оснащені персональними комп'ютерами, які об'єднані в локальну мережу комп'ютерною технікою, необхідним програмним забезпеченням; навчальна аудиторія, оснащена мультимедіапроектором, персональним комп'ютером, портативним чи стаціонарним екраном; медіатека, яка об'єднує медіа-, відео- бібліотеку та забезпечує доступ до різних інформаційних ресурсів.

На початковому етапі навчального процесу викладач визначає апаратне і програмне забезпечення. Вибір тех-

нічних засобів обумовлений формою навчального заняття (заняття-презентація, заняття-дослідження, практикум, віртуальна екскурсія, тематичний проект тощо).

Скористатися одним персональним комп'ютером і проектором в навчальній аудиторії доцільніше всього в таких ситуаціях, коли:

- не передбачено самостійну роботу студентів;
- передбачено комп'ютерні демонстрації для ілюстрації матеріалу, що вивчається;
- передбачено подання результатів проектної діяльності.

Для організації комп'ютерних практичних занять, самостійної та дослідницької діяльності студентів потрібен доступ до комп'ютерної аудиторії.

Роботу в такій аудиторії з великою групою студентів краще починати з фрагмента заняття тривалістю не більше ніж 10 – 15 хвилин. Правила роботи, завдання, які студенти виконуватимуть, варто роз'яснити до того, як вони сіли за комп'ютери.

Найпоширенішою схемою організації заняття є підготовка до заняття, коли перед викладачем стоять такі завдання:

- перегляд та експертна педагогічна оцінка всіх наявних інформаційних ресурсів і даних програмного (мультимедіа) продукту;
- складання вибірки з програмного продукту.

Викладачу слід продумати, як організувати процес спілкування студентів з комп'ютером, зіставити функції комп'ютерних засобів та дії студентів, способи подачі навчального матеріалу, розробленого в електронному вигляді з навчального предмета.

Розглянемо найбільш поширену схему організації заняття з використанням засобів ІТ.

На першому етапі заняття викладач проводить бесіду, в процесі якої може вводити нові поняття, визначати готовність студентів до самостійної роботи з електронними ресурсами. Якщо потрібно, викладач демонструє

специфіку роботи з програмними продуктами. Студентам пропонуються індивідуальні завдання.

На другому етапі студенти починають синхронну роботу з електронним ресурсом під керівництвом викладача, після чого приступають до самостійної роботи. На цьому етапі викладач стає наставником, організатором процесу дослідження, пошуку, переопрацювання інформації, консультантом студентів.

Третій етап передбачає роботу студентів з різним дидактичним матеріалом (без комп'ютера). Можна запропонувати студентам проблемну ситуацію або завдання, розв'язання яких допоможе досягненню цілей заняття.

Проектуючи заняття з використанням засобів ІТ, слід враховувати санітарні норми роботи студентів за комп'ютером. Студенти на першому занятті можуть перебувати за комп'ютером 30 хвилин, на другому занятті – 20 хвилин.

Продумуються організаційні форми занять, оскільки комп'ютерна аудиторія має в середньому 10–12 комп'ютерів, тоді як кількість студентів може становити 15–20 осіб. Робота за комп'ютером передбачає індивідуальний режим роботи.

Підготовка до проведення заняття з використанням засобів ІТ включає в себе такі ключові моменти:

- визначення ролі і місця майбутнього заняття в темі, що вивчається, його зв'язків з попередніми і подальшими заняттями;
- формулювання мети і завдань заняття з урахуванням психологічних і вікових особливостей аудиторії;
- уточнення способів контролю й оцінки рівня досягнення кожної з цілей заняття;
- вивчення підручників, методичних посібників, електронних видань освітнього напрямку з цієї теми;
- вибір найефективніших методів навчання, що сприяють освітній діяльності студентів;
- відбір мінімального змісту навчального матеріалу для заняття, вибір форми його проведення (лекція із використанням засобів ІТ, диспут, семінар, практикум з розв'язування задач тощо);

- відбір і підготовка технологічної карти до заняття, демонстраційних дослідів, інтерактивних моделей, таблиць та іншого обладнання;
- розроблення структури, планування етапів заняття;
- підведення висновків.

Дослідження питання використання засобів ІТ у навчальному процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання дали нам змогу зробити висновок про те, що успішне впровадження інформаційних технологій у систему підготовки студентів в умовах заочної форми навчання обумовлено потребою організації процесу підготовки таким чином, щоб викладачі могли самостійно реалізувати у професійній діяльності технологічний ланцюжок упровадження інформаційних технологій у навчальний процес.

Отже, організація навчального процесу підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання за допомогою засобів ІТ включає: формулювання завдань, пов'язаних з використанням інформаційних технологій у підготовці фахівців з педагогіки вищої школи; визначення питань фахівців з педагогіки вищої школи, що потребують вирішення засобами інформаційних технологій; вибір засобів інформаційних технологій, адекватних поставленим завданням підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання; розроблення методики використання інформаційних технологій у процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання.

4.3. Маркетингово-моніторинговий супровід підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання (З. В. Рябова)

Виклики сьогодення потребують від системи освіти створення умов для відповідного розвитку людського (інтелектуального) потенціалу, що є вирішальним фактором забезпечення її якості, доступності й ефективної

діяльності. У зв'язку з цим система освіти розвиватиметься в потрібному напрямі тільки тоді, коли враховуватиме попит і пропозиції на освітні послуги (продукти) й орієнтуватиметься на актуальні запити споживачів освітніх послуг і стан їх задоволення.

Для забезпечення успішності діяльності вищого навчального закладу система управління має враховувати, що заклад функціонує в умовах постійних змін як внутрішнього, так і зовнішнього середовища й своєчасно реагує на ці зміни. Ефективність управлінських рішень цілком залежить від дієвості механізму відстеження, врахування й управління поточними змінами. Застосування цього механізму в освіті здійснюється на основі отримання суб'єктами управління певної інформації про стан внутрішнього й зовнішнього середовища навчального закладу, яку здобувають внаслідок здійснення маркетингово-моніторингового супроводу діяльності навчального закладу.

Аналіз наукових джерел дав змогу виділити низку праць, у яких розкриваються окремі питання надання якісних освітніх послуг на основі вивчення попиту споживачів. Це роботи В. Андрущенко, В. Александрова, Б.Гершунського, Л. Даниленко, Г. Дмитренка, Г. Єльнікової, Н. Клокар, В. Кременя, В. Лутая, В. Маслова, В.Олійника, Л. Покроєвої, М. Романенка, З. Рябової, Т.Сорочан, М. Степка, Т. Сущенко, Г. Федорова, Є. Хрикова та ін.

Окремим питанням маркетингового супроводу діяльності організації взагалі й навчального закладу, зокрема, присвячені роботи багатьох зарубіжних і вітчизняних учених. Разом із тим, у працях І. Ансоффа, Г. Багієва, Е. Голубкова, Т. Данько Е. Дихтля, Б. Карлоф, Ф. Котлера, Ж-Ж. Ламбена, А. Петрова та інших науковців висвітлені питання використання маркетингових технологій в діяльності організацій. Елементи маркетингових технологій, що використовуються в освіті, відображені в публікаціях Б. Братаніча, Н. Галетовой, С. Захаренкова, В. Зотова, М. Лукашенко, Г. Міщенко, Є. Оболенської, О.

Панкрухина, Т. Сорочан, П. Третьякова, М. Туберозової, Г. Федорова, Н. Шарай та ін.

Моніторинговий аспект супроводу діяльності навчального закладу розкривається у роботах Т. Борової, О. Дахіна, Г. Єльнікової, В. Кальней, О. Касьянової, І.Лапшиной, Т. Лукіної, О. Майорова, Г. Полякової, З.Рябової, Є. Хрикова, С. Шишова, Дж. Уїлмса та ін.

У дослідженнях вищезазначених науковців розкриваються сутнісні аспекти використання маркетингово-моніторингових аспектів у забезпеченні якості діяльності навчальних закладів різних типів.

Загальновідомо, що управління вищим навчальним закладом починається і завершується аналізом інформації. Від якості отриманої інформації залежить якість ухвалених управлінських рішень і ефективність діяльності навчального закладу. Якщо управління за змістом розглядається як діяльність, спрямована на упорядкування системи і переведення її в якісно новий стан, то управління за формою – це процес переробки інформації¹¹³.

Інформація (англ. information) означає тлумачення, повідомлення, роз'яснення, викладання. До інформації належать усі види відомостей, повідомлень (усні, письмові, графічні тощо) і знань, потрібних для реалізації функцій управління.

За тлумачним словником, інформація – це відомості на будь-яких носіях про які-небудь події, чийось діяльність і т. ін.; повідомлення про щось¹¹⁴.

Під інформацією, за визначенням Закону України «Про інформацію», розуміються документовані або публічно оголошені відомості про події та явища, що відбуваються у суспільстві, державі й навколишньому природному середовищі¹¹⁵.

¹¹³ Гаєвський Б. А. Основи науки управління: навч. посіб. / Б. А. Гаєвський – К., 1997. – 112 с.

¹¹⁴ Рябова З. В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6–7 річного віку (управлінський аспект) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / З. В. Рябова. – К., 2004. – 207 с.

¹¹⁵ Закон України «Про інформацію» [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2657-12>

Важливою якісною характеристикою інформації є її вірогідність. Вірогідною вважають інформацію, яка не перевищує припустимий рівень перекручення дійсного явища або процесу і відображає те, що вона повинна відображати. На вірогідність інформації, яка надходить, впливають інформаційні бар'єри, тобто перешкоди, що заважають збереженню кількості й якості інформації і призводять до її неповноти (географічні, відомчі, економічні, технічні, психологічні бар'єри).

Надмірність інформації (повторюваність, дублювання) може бути корисною, якщо вона підвищує надійність системи даних, і непотрібною – якщо вона містить дані, які повторюються і не використовуються для прийняття рішень. Критерієм цінності інформації є глибина, змістовність і ступінь відповідності інформації поставленим цілям.

Для ефективного функціонування системи управління важливе значення має своєчасність надходження інформації. Часткова інформація, одержана своєчасно, значно корисніша для управління, ніж повна інформація за всією формою, яка одержана із запізненням.

Інформація має надходити постійно, оскільки завжди виникає потреба у розробленні і коригуванні управлінських інформаційних рішень.

Успішність прийняття ефективного управлінського рішення певною мірою залежить від дотримання системного принципу зворотного зв'язку інформаційних потоків, сутність якого полягає у зв'язку між управлінським впливом та отриманим ефектом від нього¹¹⁶.

Визначаючи сутність зворотного зв'язку, ми спираємося на його тлумачення В. Новаком. Науковець зазначає, що зворотний зв'язок є інформаційним забезпеченням управлінського процесу, що в соціальному аспекті є необхідною умовою ефективності управлінських рішень. Узагальнено зворотний зв'язок розглядають як

¹¹⁶ Братаніч Б. В. Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: 09.00.10 – «філософія освіти» / Б. В. Братаніч. – К.: Ін-т. вищої освіти АПН України, 2006. – 20 с.

умову будь-якої доцільної діяльності, незалежно від того, ким або чим вона здійснюється.

Розглянемо схему дії зворотного зв'язку (рис. 4.9): надходження до суб'єкта інформації про стан керованого об'єкта¹¹⁷.

Основним завданням суб'єкта є обробка цієї інформації та прийняття відповідного управлінського рішення щодо подальшого розвитку об'єкта. Внаслідок цих дій з'являється розпорядча інформація, яка знову надходить до об'єкта управління. На основі цієї інформації об'єкт одержує завдання щодо реалізації управлінського рішення. Через деякий час суб'єкт знову отримує інформацію та проводить порівняння наявних і запланованих результатів реалізації рішення.

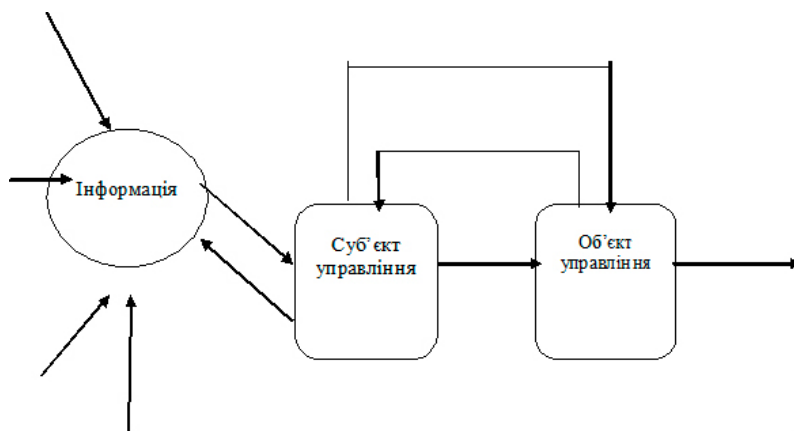


Рис. 4.9. Принципова схема управління соціально-педагогічними системами (за Г. Єльніковою)

Наявний стан об'єкта оцінюється у контексті визначення стану зовнішнього, внутрішнього середовища і проміжних факторів, які впливають на діяльність об'єкта і потребують його наступного регулювання. Перероблена оціночно-аналітична інформація знову поступає до об'єкта управління.

¹¹⁷ Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Г. В. Єльнікова – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.

За схемою, у процесі управлінського акту відбувається узгодження діяльності суб'єкта і об'єкта управління. Простежується це через корекцію та узгодження дій на підставі взаємопретензійної інформації.

Основою для управлінської інформації є зворотний зв'язок, який сприяє накопиченню інформації, з метою порівняння вихідних даних від елементів системи з певними контрольними нормами, для видачі цієї інформації як вхідних даних. Ці дані надходять до системи й дають змогу коригувати можливі відхилення в процесі управління.

В ідеалі зворотний зв'язок має бути свідомим і плануватися заздалегідь, перетворюючись в оптимальну форму, відповідну ситуації, і характеризуватися доброзичливістю. Тривалий зворотний зв'язок дає змогу істотно підвищити надійність обміну інформацією.

Ключову позицію в інформаційній системі займає система обробки даних (СОД). Спочатку дані вводяться в інформаційну систему. Потім вони проходять трансформацію. Цей процес включає різні форми аналізу і обробки даних (класифікація, сортування, підрахунок, підсумки), які трансформують дані в інформацію. Інформаційно-процесійні системи також, як правило, використовують базу даних або їх акумулювання. Вихід даних – це звіти, документи, інші системні кінцеві показники, які постачають інформацію для рішень і контролю виконання поставлених завдань.

Інформаційна система може бути визначена як набір процедур, таких як процес, збір і переробка інформації для підтримки планування, прийняття рішень, координації і контролю. Інформаційні системи не обов'язково мають бути комп'ютеризовані. Але тут увага зосереджена саме на комп'ютерних інформаційних системах, тобто мова йде про інформаційні системи з використанням комп'ютерів.

Отже, ключовим моментом в управлінні соціально-педагогічними системами є процес отримання та переробки інформації. Інформація в управлінні соціально-пе-

дагогічними системами, за визначенням науковців – це та частина знань, повідомлень, даних, яка використовується для управління, збереження якісної визначеності та покращення стану складної соціально-педагогічної системи. Відбувається це шляхом формування управлінських впливів та рішень, а регулярний аналіз інформації, що надходить каналами зворотного зв'язку, необхідний для формування наступних впливів і рішень, для забезпечення ефективності управління.

Використання інформації в управлінській діяльності має назву інформаційного забезпечення прийняття управлінських рішень. Найчастіше його визначають як комплекс організаційних, правових, технічних і технологічних заходів, засобів та методів, які допомагають у процесі управління і функціонування системи інформаційних зв'язків суб'єктів і об'єктів завдяки оптимальній організації інформаційних масивів баз даних і знань.

Під інформаційним забезпеченням управління в освіті ми розглядаємо сукупність організаційно-технічних дій (систему інформаційних потоків) щодо забезпечення зустрічного руху управлінської інформації, яка відображає стан освітнього процесу і сутність соціального замовлення суспільства, з подальшим діалогічним узгодженням цієї інформації й поточним коригуванням діяльності об'єктів¹¹⁸.

Система інформаційних потоків, яка існує в освіті, шляхи наповнення її інформацією, методика використання інформації й прийняття на цій основі ефективного управлінського рішення детально описана у дисертаційному дослідженні В. Петрова¹¹⁹. Автором побудовано схему інформаційних потоків, яку ми інтерпретуємо таким чином: існують зовнішні й внутрішні потоки інформації, які поступають до суб'єкта управління. Зовнішній відображає те, що знаходиться ззовні середовища освіт-

¹¹⁸ Інформаційне забезпечення систем управління [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://konstantinus.com/?p=94>

¹¹⁹ Петров В.Ф. Інформаційне забезпечення адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. / В. Ф. Петров. – К., 2003. – 208 с.

нього сектора, а саме: інформацію від таких структур як ринок праці та ринок освітніх послуг. Аналіз попиту в цих структурах дає змогу визначити зміст підготовки випускників навчальних закладів різних рівнів організації освіти та сформуванню відповідне державне / соціальне замовлення. Інформація від цих структур поступає в освітній сектор і розходиться по інституціях, що і формує освітню політику. Тобто, Міністерство освіти і науки України безпосередньо взаємодіє з обласними державними адміністраціями, регулюючи державну політику в освіті, через головні управління освіти і науки облдержадміністрацій, які, у свою чергу, прямими чи опосередкованими зв'язками пов'язані з навчальними закладами.

Система інформаційних потоків, яка існує в освіті, складається з таких потоків, як: нормативно-правова інформація; маркетингово-моніторингова інформація; оперативна (зовнішня і внутрішня) інформація; проектна (зовнішня і внутрішня) інформація; консультативно-освітня інформація. Маркетингово-моніторинговий має провідне значення.

Розглянемо маркетингово-моніторинговий супровід забезпечення якості надання освітніх послуг вищим навчальним закладом.

Аналізуючи наукові джерела, можна дістатися висновку, що в умовах ринкових відносин вищий навчальний заклад тільки тоді може досягти своїх цілей, коли найкращим чином задовольнить потреби споживачів. Для забезпечення цього слід: постійно вивчати виклики ринку й освітні потреби споживачів; прогнозувати попит й управляти його формуванням; регулювати виробництво і постачання освітніх послуг; забезпечувати якість надання цих послуг; формувати тенденцію успішності діяльності закладу, його позитивний імідж. Тобто, для управління будь-яким процесом, що відбувається в навчальному закладі, зокрема й для управління процесом підготовки фахівців з педагогіки вищої школи необхідно мати інформацію про стан цього процесу, про якість

надання освітніх послуг. Отримується така інформація здійсненням маркетингово-моніторингових процедур.

Існує алгоритм отримання маркетингової інформації. Він розпочинається із визначення потреби у збиранні інформації, аналізуванні наявних даних, виокремлення завдань збору інформації, розроблення концепції надходження інформації, опрацювання механізмів реалізації концепції, збору як вторинної, так і первинної інформації, аналізу даних, інтерпретації результатів аналізу, їх презентації, формування банку (баз) даних, використання бази (банку) даних, прийняття рішень. Наочно це відображено на рис. 4.10.

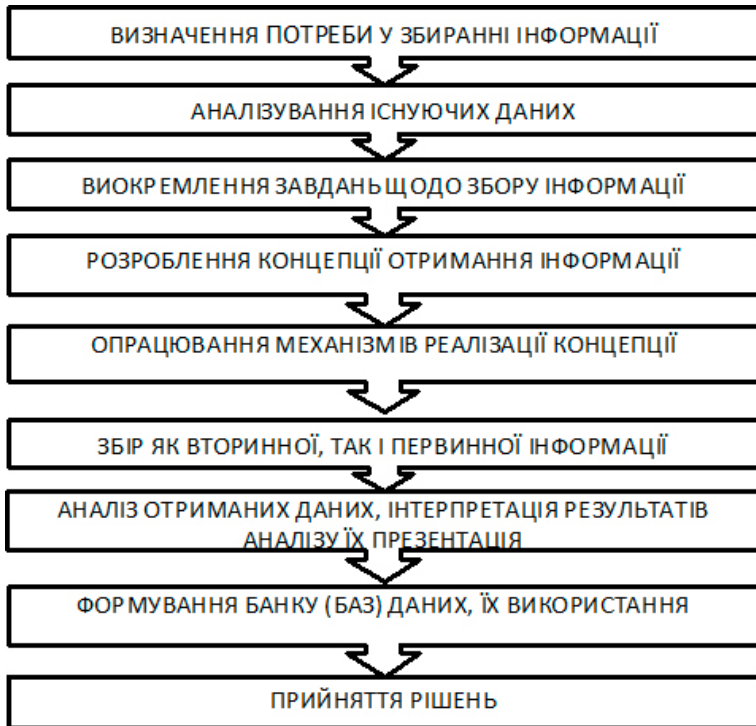


Рис. 4.10 Алгоритм отримання й використання маркетингової інформації

Сьогодні існують такі форми відображення маркетингової інформації: факти, оцінки, прогнози, узагальнені зв'язки та конфіденційна інформація.

Маркетингова інформація може бути представлена у вигляді тексту, таблиць, матриць, діаграм, статистичних рядів, звітів. Наголосимо, що у своїй сукупності вона утворює певну систему. Але сама по собі інформація не забезпечує вироблення рішення, планування та інше. Вона може тільки утворювати банк (базу) даних. До маркетингової інформації висувають певні принципові вимоги. А саме: актуальність: уявлення реальних відомостей в потрібний момент часу; достовірність: адекватність відомостей реальним подіям; релевантність (відноситься до справи): отримання інформації відповідно до поставлених завдань; повнота: максимальне використання показників об'єкта дослідження; цілеспрямованість: відповідність інформації цілям дослідження.

Моніторингова інформація отримується внаслідок порівняння наявного стану об'єкта управління із бажаним. Існують різні підходи до визначення поняття «моніторинг». Це пов'язано із тим, що як механізм інформаційного забезпечення управління будь-яким процесом в освіті моніторинг має кілька аспектів¹²⁰. По-перше, моніторинг є дослідницьким процесом і носить системний характер. Він спрямований на вивчення умов, в яких функціонує освітня система, процеси, що характеризують її стан, і результати, які досягаються в процесі функціонування системи. По-друге, він є інструментальним засобом оцінювання освітніх систем і має ознаки технологічності. Внаслідок проведення моніторингу отримується інформація про кількісні та якісні показники розвитку досліджуваного об'єкта. По-третє, моніторинг є складовою (ефективним механізмом) менеджменту якості освіти як особливого виду діяльності, якому притаманні свої ознаки, він є проектом, який спрямовано на

¹²⁰ Організаційно-методичне забезпечення моніторингових досліджень якості загальної середньої освіти : монографія / за ред. О. І. Ляшенко – К. : Пед. думка, 2011. – 160 с.

забезпечення якості освіти та на інноваційне перетворення педагогічної дійсності.

При різних підходах до розкриття поняття моніторингу його можна розуміти як систематичний збір та оброблення інформації, яка може бути використана для поліпшення процесу прийняття рішення¹²¹. Він несе одну або декілька організаційних функцій, наприклад:

1) виявляє стан явищ, щодо яких буде напрацьовано курс дій на майбутнє;

2) забезпечуючи зворотний зв'язок, може допомогти встановити взаємини з оточенням, враховуючи попередні успіхи або невдачі певної політики або програми;

3) може бути корисним для встановлення відповідності того чи іншого об'єкта спостереження до заданих стандартів (еталонів).

Отже, моніторинг — це складова процесу управління, яка полягає в безперервному спостереженні й аналізі діяльності об'єктів з відстеженням динаміки їх змін та поточним спрямуванням цих змін на бажаний результат. Ключовими моментами в моніторингових процедурах є стандартизація (створення стандартів, еталонів), одержання нової інформації у процесі оцінювання явищ й об'єктів та управлінська реакція на результати цього оцінювання. Тому під моніторингом ми розуміємо комплекс процедур із спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта й спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів розвитку об'єкта (наприклад, стандарту).

За Г. Єльніковою, освітній моніторинг — це супроводжувальне відстеження й поточна регуляція будь-якого процесу в освіті. Це система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, і постійного спостереження за цими показниками (стандартами), за станом та динамікою розвитку керованого об'єкта (школи, дитячого садка тощо) з метою його оперативної діагностики, ви-

¹²¹ Єльнікова Г. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі [електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова, З. В. Рябова. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua>

переджувального визначення диспропорцій, напрацювання управлінських рішень та коригування процесу.

Підсумовуючи, зазначимо, що і маркетингова, і моніторингова інформація є складовими інформаційного забезпечення управління будь-якого процесу в освіті. Їх основне призначення – це надання інформації суб'єкту управління про стан об'єкта з метою оперативного коригування цього стану. Відстеження розвитку стану суб'єктів управління потребує визначення чинників впливу на цей процес і розроблення відповідних критеріїв оцінювання їх діяльності. Цей механізм передбачає встановлення параметрів розвитку об'єкта, визначення чинників впливу на кожний з них і забезпечення їх чіткими критеріями оцінювання та технологією контролю. Внаслідок проведених дій оцінено поточний стан цього об'єкта, що спрямує процес розвитку об'єкта на кінцевий результат.

Відповідно до процесу підготовки фахівців із педагогіки вищої школи, маркетингово-моніторинговий супровід забезпечує якість надання освітніх послуг навчальним закладом.

Якість освітніх послуг визначається споживачем і уявлення про її стан формується на основі чотирьох критеріїв:

- відповідність освітніх послуг державним стандартам певного освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня;

- постійність освітньої послуги.

Наскільки комплекс освітніх послуг, що надає вищий навчальний заклад, є незмінним;

- якість результату.

Рівень позиціонування вищого навчального закладу на ринку освітніх послуг і ринку праці, його конкурентоспроможність;

- якість навчального процесу.

Ступінь організації взаємодії того, хто вчиться з тим, хто навчає, щодо опанування змісту освіти.

Визначимось із сутністю понять «Освітні послуги», «Якість надання освітніх послуг».

У науковій літературі освітні послуги тлумачать як систему знань, інформації, умінь і навичок, які використовуються з метою задоволення потреб людини, суспільства і держави¹²². Класифікують освітні послуги за такими ознаками: за провідним завданням (загальноосвітня або професійна програма); за строком дії (короткострокові, середньострокові, довгострокові); за методом навчання (традиційне інтерактивне, проблемне, проектне тощо); за оплатою (платні, умовно безкоштовні); за формою (очні, очно-заочні, дистанційні тощо).

Послуги, зокрема й освітні, володіють п'ятьма основними характеристиками, які впливають на розроблення маркетингових програм: невідчутність, невіддільність, непостійність якості, недовговічність, незбереження і відсутність володіння.

Особливостями, притаманними тільки освітнім послугам, є: відносна тривалість виконання; відстрочене виявлення результативності надання послуг; сезонність або дискретна періодичність надання послуг; залежність послуг від місця їх надання та місця проживання тих, хто вчиться; посилення потреби в освітніх послугах (принаймні, задоволення існуючої потреби).

Освітні послуги, як цілісна система, спрямовані на реалізацію місії навчального закладу й сприяють особистісному розвитку тих, хто вчиться, через формування у них когнітивних, організаційно діяльнісних якостей особистості.

Спираючись на роботи науковців, можна стверджувати, що навчальні заклади надають комплекс освітніх послуг, який спрямований на задоволення потреб споживачів, який пов'язаний зі зміною їхнього освітнього рівня чи професійної підготовки, забезпечений ресурсами цього навчального закладу¹²³. Цей комплекс послуг

¹²² Рябова З.В. Маркетингові дослідження в управлінні навчальним закладом [електронний ресурс] / З. В. Рябова. – Режим доступу: <http://tme.umo.edu.ua/docs/5/11ryameo.pdf>

¹²³ Ревин В. А. Концепция информационного обеспечения структурных подразделений органов управления. / В. А. Ревин – Киев, 1993. – 30 с.

називають освітньою програмою, яка одночасно є і продуктом навчального закладу.

Освітня програма (як комплекс освітніх послуг) розробляється навчальним закладом з метою задоволення потреб певної цільової аудиторії в освіті, професійній підготовці, навчанні чи перепідготовці, в підвищенні кваліфікації тощо. Наслідком реалізації цієї освітньої програми є досягнення певного соціального ефекту: зміна освітнього чи професійного рівня людини. Саме з таким освітнім продуктом і виходить на ринок навчальний заклад. На формування продукту навчального закладу (освітньої програми) великий вплив мають маркетингові складові: попит, обмін, маркетингове середовище.

Актуалізуємо, що освітня програма є матеріалізованою освітньою послугою, яку надає навчальний заклад. В її основу покладено освітні потреби споживачів послуг, що надає заклад: суб'єктів навчально-виховного процесу, держави, суспільства та ін. Взагалі, освітня (навчальна програма) – це нормативний документ, в якому окреслюється коло основних знань, умінь і навичок з кожного окремо взятого навчального предмету, що підлягають засвоєнню. Програма містить перелік тем матеріалу, що вивчається, рекомендації щодо кількості годин на кожну тему, розподіл тем за роками навчання та час, відведений на вивчення всього курсу. Крім того, в програмі зазначено нормативний термін і нормативну частину змісту навчання за певним напрямом або спеціальністю відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня, встановлено вимоги до змісту, обсягу та рівня освіти й професійної підготовки фахівця.

Якість освітніх послуг – це соціальна категорія, за допомогою якої визначається стан та результативність освітнього процесу. Вона характеризується сукупністю показників різних аспектів діяльності навчального закладу, що забезпечує конкурентоспроможність як самого вищого навчального закладу, так і його випускників.

Загальновідомо, що для забезпечення якості надання освітніх послуг навчальними закладами, формуванню

їх конкурентоспроможності й піднесенню освіти як соціальної цінності слід розв'язати певну низку завдань. А саме: створення системи вивчення, формування й задоволення освітніх потреб як існуючих так і потенційних споживачів освітніх послуг навчального закладу; запровадження маркетингової стратегії діяльності навчального закладу й, у цьому зв'язку, маркетингового управління; використання механізмів позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг (як традиційного – очного, так і інноваційного – Інтернет-позиціонування); забезпечення конкурентоспроможності випускників.

Для забезпечення якості надання освітніх послуг треба перевести управління вищим навчальним закладом у маркетингово-моніторинговий режим¹²⁴, або постійно здійснювати маркетингово-моніторинговий супровід забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі.

Маркетингово-моніторинговий супровід забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі – це система, яка надає суб'єкту управління інформацію про стан зовнішніх і внутрішніх аспектів діяльності навчального закладу та сприяє оперативному впливу та коригуванню діяльності вищого навчального закладу для забезпечення її ефективності та результативності. Зазначена система складається з таких модулів:

1. Цільового (визначення мети та завдань).
2. Кон'юнктурного (аналіз середовища, характеристик ПК фахівців, створення відповідного змісту освітніх послуг).
3. Процесуального (ресурсне, змістове, технологічне та методичне забезпечення).
4. Результативного (рівень задоволення освітніх потреб споживачів послуг, що надає навчальний заклад).
5. Регулятивного (розробка відповідної програми покращення стану надання послуг).

¹²⁴ Теорія управління органами внутрішніх справ: підручник / за ред. Ю.Ф. Кравченка. – К.: Нац.академія внутрішніх справ України, 1999. – 702 с.

Кожний модуль має сутнісне наповнення. Так, наприклад, процесуальний модуль. Він включає ресурсне, змістове, технологічне та методичне забезпечення процесу навчання. Ресурсне забезпечення передбачає створення середовища освітніх послуг для постійного покращення та задоволення персональних освітніх потреб суб'єктів освітнього процесу, забезпечення персоналізованого (адресного) характеру процесу навчання з урахуванням їхнього життєвого досвіду. Змістове наповнення передбачає діагностування (самодіагностування) для визначення індивідуальної траєкторії навчання. Технологічне та методичне забезпечення передбачає розроблення комплексу освітніх послуг з урахуванням ринкових вимог: гнучких робочих навчальних програм короткотривалих, пролонгованих, дистанційних курсів з акцентом на самостійну роботу студентів тощо.

Розглянемо маркетингово-моніторинговий супровід підготовки фахівців з педагогіки вищої школи. За своєю структурою він складається із вищезазначених модулів. Детально ці модулі можна описати таким чином: цільовий – передбачає визначення мети та завдань цього супроводу. Ми визначаємо таку мету: забезпечення якості надання освітніх послуг студентам – майбутнім фахівцям із педагогіки вищої школи. Провідним завданням є своєчасне виявлення, оцінювання й аналіз стану протікання навчального процесу. Підкреслимо, що особливістю цього процесу є те, що він здійснюється за заочною формою і в умовах Європейської кредитно-трансферної системи організації навчання.

Кон'юнктурний модуль передбачає аналіз середовища внутрішнього та зовнішнього, стану професійної компетентності фахівців, описання інтегративних показників результативності навчання. Безпосередньо кон'юнктурний модуль спирається на загальну теорію якості освіти і на розгляд сутнісних характеристик якості вищої освіти.

Під якістю вищої освіти розуміють трикомпонентну категорію, яка представляє собою саму освітню систему, є процесом і є результатом. Якість вищої освіти роз-

глядають і як збалансовану відповідність вищої освіти певним вимогам, стандартам, і як сукупність ієрархічно побудованих сутнісних властивостей вищої освіти. Під час здійснення маркетингово-моніторингового супроводу визначається ця сукупність властивостей і формується система показників цієї сукупності.

Зазначимо, що якість освіти взагалі і вищої, зокрема, є сукупністю певних властивостей. Ця сукупність поділяється на зовнішні та внутрішні властивості.

Зовнішні властивості – це відповідність освітньої системи вищого навчального закладу вимогам споживача послуг, що він надає. До споживачів послуг відносяться: держава (виявляється через стандарти ОКХ, ОПП та ін.), суспільство (виявляється через надання професій, які є затребуваними у суспільстві), учасники навчально-виховного процесу: студенти, їхні батьки, науково-педагогічні працівники ВНЗ та ін.)

До внутрішніх властивостей якості вищої освіти відносяться три групи показників: *якість умов* (інформаційно-ресурсне забезпечення навчального процесу, ефективність системи управління навчальним процесом, якість науково-методичного забезпечення, кадровий потенціал тощо); *якість процесу* (науковість та доступність змісту освіти, якість навчальних програм, їх відповідність вимогам Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу, якість організації взаємодії суб'єктів навчального процесу як в очному, так і в дистанційному режимі, якість підручників і посібників; наявність системи контролю тощо), *якість результату* (рівень компетентності випускників, рівень навчальних досягнень студентів, ступінь їхньої соціальної адаптації, рівень їхньої конкурентоспроможності тощо).

Визначаючи аспекти якості освіти, науковці зазначають, що якісною вважається така освіта, яка відповідає актуальним вимогам: стандартам освіти, які виступають формалізаторами соціальної норми якості освіти; потребам постійного зростання ефективності освітньої

системи; завданню виконання освітою ролі головного нарощування людського капіталу нації, гарантування збільшення валового національного продукту та успіху країни на відкритому світовому ринку товарів і послуг¹²⁵.

В умовах запровадження Європейської кредитно-трансферної системи організації навчального процесу передбачається при забезпеченні якості вищої освіти спиратися на загальновизнані європейські стандарти щодо якості освіти у вищому навчальному закладі. Для визначення критеріїв та під час розроблення своїх власних систем забезпечення якості розроблено стандарти і рекомендації для вищих навчальних закладів – European quality assurance standards and guidelines (ESG), які були схвалені на конференції в Бергені у 2005р. Ці рекомендації складаються із трьох частин. Перша частина включає 7 стандартів і надає рекомендації щодо внутрішнього забезпечення якості у вищих навчальних закладах. Друга частина – Європейські стандарти зовнішнього забезпечення якості – включає 8 стандартів. Третя частина включає також 8 стандартів і надає рекомендації для агенцій із зовнішнього забезпечення якості.

У Законі України «Про вищу освіту» даються визначення таким поняттям, як «якість вищої освіти»: це рівень здобутих особою знань, умінь, навичок, інших компетентностей, що відображає її компетентність відповідно до стандартів вищої освіти, та «якість освітньої діяльності» – це рівень організації освітнього процесу у вищому навчальному закладі, що відповідає стандартам вищої освіти, забезпечує здобуття особами якісної вищої освіти та сприяє створенню нових знань. Спираючись на ці поняття та їх тлумачення, можна визначити показники та критерії оцінювання якості освіти у вищому навчальному закладі та розробити певні вимоги до кожного показника.

¹²⁵ Анненкова І. П. Моніторинг якості вищої освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу / І. П. Анненкова, Є. Л. Стрельцов, М. В. Ткаченко. – О.: Фенікс, 2011. – 180 с.

У зв'язку із вищезазначеним, дієвою основою для маркетингово-моніторингового супроводу є використання формули якості освіти у вищому навчальному закладі (рис. 4.11).

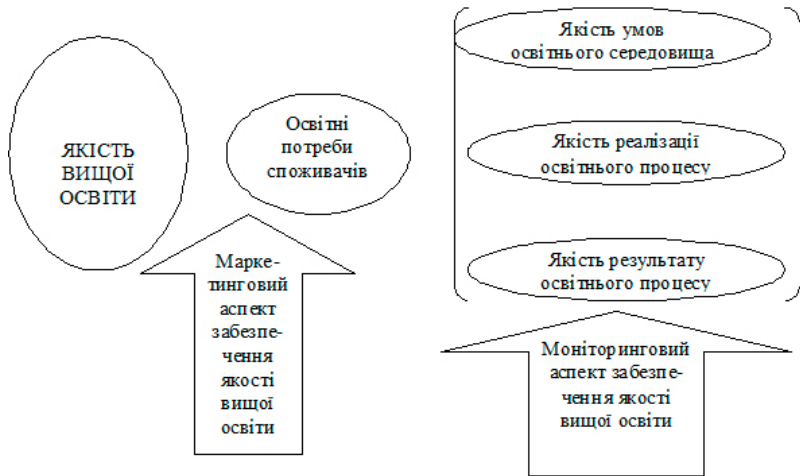


Рис. 4.11. Формула якості вищої освіти та місце маркетингово-моніторингових аспектів її забезпечення

Аналізуючи формулу, зазначимо, що управління якістю у вищому навчальному закладі повинно здійснюватися шляхом оцінювання зовнішніх і внутрішніх властивостей якості. Це можливо за допомогою маркетингового й моніторингового інструментарію.

Підкреслимо, що маркетинговий аспект цієї системи забезпечує вивчення, формування й визначення стану задоволення освітніх потреб як існуючих, так й потенційних споживачів освітніх послуг. Наведемо як приклад деякі показники. Можуть відстежуватися такі показники:

- обсяги державного замовлення на підготовку фахівців, конкурс на одне місце;
- результати тестування випускників під час прийому на роботу;
- показники працевлаштування;

- стан задоволеності очікувань студентів при вступі;
- рівень позиціонування навчального закладу на ринку освітніх послуг і ринку праці;
- стан акредитації та ліцензування.

Моніторинговий аспект цієї системи орієнтований на процес надання освітніх послуг й сприяє відстеженню якості умов, якості процесу та якості результату, що забезпечує внутрішні властивості якості освітніх послуг, які надає вищий навчальний заклад. Відстежуються такі показники:

- результати поточного контролю рівня навчальних досягнень студентів;
- результати комплексної перевірки кафедр, внутрішній аудит;
- якість навчальних планів і програм;
- якість навчально-методичного забезпечення;
- результати державної атестації студентів.

Наступним модулем є процесуальний. Він складається з ресурсного забезпечення, яке представлено такою сукупністю, як: нормативно-правове, інформаційне, науково-методичне, кадрове, матеріально-технічне та фінансове забезпечення. Змістове забезпечення у своїй структурі має навчальні плани і програми, які розроблені відповідно до чинних вимог і передбачають формування індивідуальної траєкторії навчання студентів з урахуванням заочної форми навчання, тобто із визначеним змістом для самостійної роботи студентів, побудованою системою вимог до їхнього рівня навченості й вміщує описання процесу діагностування (самодіагностування). Змістове забезпечення передбачає розроблення програм модульного навчання на засадах компетентнісного підходу з чітким визначенням компетентностей, якими повинні оволодіти студенти. Технологічне та методичне забезпечення передбачає розроблення навчально-методичних комплексів, що забезпечують викладання дисциплін.

Результативний та регулятивний модуль передбачають здійснення процедури оцінювання, отримання

показників, їх аналіз та інтерпретація, на основі чого робляться висновки та розробляється програма покращення стану навчального процесу підготовки фахівців з педагогіки вищої школи.

Отже, запровадження маркетингово-моніторингового супроводу підготовки фахівців з педагогіки вищої школи в умовах заочної форми навчання сприятиме ефективному введенню основних елементів європейської кредитно-трансферної системи організації навчання у систему вищої освіти. Саме це внесе зміни у традиційній формі навчання: перехід до модульної форми організації навчання, запровадження індивідуального навчання студентів, забезпечить гнучкість навчання, а основне – сприятиме високому рівню задоволення освітніх потреб й сформує позитивний імідж навчального закладу.

Література до четвертого розділу

1. Анненкова І. П. Моніторинг якості вищої освіти в умовах кредитно-модульної системи організації навчального процесу / І. П. Анненкова, Є. Л. Стрельцов, М. В. Ткаченко. – О.: Фенікс, 2011. – 180 с.
2. Биков В. Ю. Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсинг та нові функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ / В. Ю. Биков // Інформаційні технології в освіті. – 2011. – № 10. – С. 8 – 23.
3. Братаніч Б. В. Маркетинг в освіті як предмет філософського аналізу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: 09.00.10 – «філософія освіти» / Б. В. Братаніч. – К.: Ін-т вищої освіти АПН України, 2006. – 20 с.
4. Васильєва Є.В. Методичні рекомендації щодо використання ІТ на уроках у вищій школі / Є.В. Васильєва [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://ipc.krutiha.ru/>
5. Вебінари [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.webmeetings.ru/webinar/>
6. Гаєвський Б. А. Основи науки управління: навч. посібник / Б. А.Гаєвський – К.,1997. – 112 с.

7. Гуревич Р. С. Інформаційно-телекомунікаційні технології в навчальному процесі та наукових дослідженнях: навч. посіб. для студ. пед. ВНЗ і слухачів інс-тів післядипломної педагогічної освіти / Р. С. Гуревич, М. Ю. Кадемія. – Вінниця: ООО «Планер», 2005 – 366 с.
8. Єльнікова Г. В. Моніторинг як ефективний засіб оцінювання якості загальної середньої освіти в навчальному закладі [електронний ресурс] / Г. В. Єльнікова, З. В. Рябова. – Режим доступу : <http://tme.umo.edu.ua>
9. Єльнікова Г. В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні: монографія / Г. В. Єльнікова – К.: ДАККО, 1999. – 303 с.
10. Заикина Н. В. Использование современных педагогических технологий в образовательном процессе в условиях обновления содержания образования / Н. В. Заикина. – Режим доступу: http://pedsovet.org/component/option,com_mtree/task,viewlink/link_id,3860/Itemid,118/
11. Закон України «Про інформацію» [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2657-12>
12. Заріпов Р.М. Нові освітні технології підготовки сучасних інженерів: монографія / Р.М. Заріпов. – Казань, 2001. – 196 с.
13. Інформаційне забезпечення систем управління [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://konstantinus.com/?p=94>
14. Ревин В.А. Концепция информационного обеспечения структурных подразделений органов управления / В. А. Ревин – К., 1993. – 30 с.
15. Новак В.О. Основи теорії управління: навч. посіб./ В. О. Новак. – К.: НАУ, 2001. – 236 с.
16. Педагогіка вищої школи: навч. посіб. / А. І. Кузьмінський – К.: Знання, 2005. – 486 с.
17. Петров В.Ф. Інформаційне забезпечення адаптивного управління загальною середньою освітою в регіоні: дис... канд. пед. наук: 13.00.01. / В. Ф.Петров. – К., 2003. – 208 с.
18. Полат Е. С. Теория и практика дистанционного обучения: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С.

- Полат, М. Ю. Буханкина, М. В. Моисеева; под ред. Е. С. Полат. – М.: Академия, 2004. – 416 с.
19. Положення про дистанційне навчання [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>
 20. Положення про організацію навчального процесу у вищих навчальних закладах [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0173-93>
 21. Проект Указу Президента України «Стратегія розвитку інформаційного суспільства в Україні» [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.dkni.gov.ua/images/stories/03.08.2012_strat.doc
 22. Рябова З.В. Маркетингові дослідження в управлінні навчальним закладом [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://tme.uuo.edu.ua/docs/5/11ryameo.pdf>
 23. Рябова З.В. Моніторинг розвитку навчальної діяльності учнів 6–7 річного віку (управлінський аспект) : дис... канд. пед. наук : 13.00.01 / З. В. Рябова. – К., 2004. – 207 с.
 24. Словник української мови: академічний тлумачний словник [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://sum.in.ua/s/forma>
 25. Теорія управління органами внутрішніх справ: підручник / за ред. Ю.Ф. Кравченка. – К.: Нац. академія внутрішніх справ України, 1999. – 702 с.
 26. Толковый словарь по основам информационной деятельности / Н.Н.Ермошенко (ред.); Укр. акад. информатики и др. – К.: Укр. ИНТЭИ, 1995. – 252 с.
 27. Шевцова Л.А. Необходимые педагогические условия формирования готовности школьного учителя к использованию ИКТ в профессионально-педагогической деятельности. <http://matrix.e-publish.ru/docs>
 28. Юдина И. А. Проектируем урок с ИКТ / И. А. Юдина [електронний ресурс]. – Режим доступу: http://wiki.prrkro.ru/index.php/Проектируем_урок_с_ИКТ
 29. Test-W2 «Аспект» [електронний ресурс]. – Режим доступу: (http://informatic.at.ua/load/programi/programne_zabezpechennja/testujucha_programa_test_w2).
 30. Web-конференції. [електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.livebusiness.ru/tools/webmeeting/>

РЕЗЮМЕ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

У четвертому розділі ми розглянули: використання відкритих платформ для організації навчання магістрів категорії «Педагогіка вищої школи», використання сучасних ІТ в навчальному процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи; форми спілкування й обміну інформації між суб'єктами навчального процесу; характеристику програмного забезпечення навчального процесу щодо підготовки фахівців з педагогіки вищої школи за заочною формою навчання; маркетингово-моніторинговий супровід управління підготовкою фахівців з педагогіки вищої школи в умовах адаптованої ЄКТСОНП за заочною формою навчання.

Суспільство й освіта невіддільні. Враховуючи це, можна стверджувати, що стратегічні цілі, шляхи й етапи інформатизації вищої освіти збігаються із загальними напрямками інформатизації суспільства в цілому.

Для забезпечення успішності діяльності вищого навчального закладу система управління ним повинна враховувати, що заклад функціонує в умовах постійних змін як внутрішнього, так і зовнішнього середовища й своєчасно реагувати на ці зміни. Тобто, ефективність управлінських рішень цілком залежить від дієвості механізму відстеження, врахування й управління поточними змінами. Застосування цього механізму в освіті здійснюється на основі отримання суб'єктами управління певної інформації про стан внутрішнього й зовнішнього середовища навчального закладу, що здобувають внаслідок маркетингово-моніторингового супроводу діяльності навчального закладу. Побудова системи управління вищим навчальним закладом на цій основі має назву «маркетингове управління».

Основою для управлінської інформації є зворотний зв'язок, який сприяє накопиченню інформації з метою порівняння вихідних даних від елементів системи з певними контрольними нормами, для видачі цієї інформації як вхідних даних. Ці дані надходять до системи й дають змогу коригувати можливі відхилення в процесі управління.

Інформація в управлінні соціально-педагогічними системами, за визначенням науковців – це та частина знань, повідомлень, даних, яка використовується для управління, для збереження якісної визначеності та удосконалення складної соціально-педагогічної системи.

Маркетингово-моніторинговий супровід забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі – це система, яка надає суб'єкту управління інформацію про стан зовнішніх і внутрішніх аспектів діяльності навчального закладу та сприяє оперативному впливу та коригуванню діяльності вищого навчального закладу для забезпечення її ефективності та результативності. Зазначена система складається з п'яти модулів.

Під дистанційним навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. У нашому випадку мета дистанційного навчання, підготовка фахівців з педагогіки вищої школи до повноцінної і ефективної участі в суспільних та професійній областях життєдіяльності в умовах інформаційного суспільства; надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти.

У системі освіти запроваджуються активні форми спілкування й обміну інформацією між суб'єктами навчального процесу: семінари, тренінги, круглі столи, конференції та інше. Разом із тим, необхідно зазначити, що сучасні Інтернет-технології дозволяють використовувати вищезазначені форми спілкування між учасниками, які знаходяться в різних точках земної кулі. Їхнє спілкування забезпечується комп'ютерною технікою з використанням каналів мережі Інтернет й відповідних програмних засобів. Зазначене спілкування має такі

назви: on-line-семінар, web-конференція, вебінар (англ. webinar) тощо.

Програмними платформами для проведення вебінарів можуть бути програми, які встановлені на сервері навчального закладу, або які розміщені в мережі Інтернет на серверах компаній-аутсорсерів. Як ми зазначали вище, існують платні та безкоштовні платформи для проведення вебінарів.

Використання відкритих платформ для проведення вебінарів сприятиме можливості кожній людині на заходах широкого застосування сучасних ІТ створювати інформацію і знання, послуговуватися й обмінюватися ними, виробляти товари та надавати послуги.

Використання засобів ІТ навчання в процесі підготовки фахівців з педагогіки вищої школи (студентів) в умовах заочної форми навчання потребує формування знань, умінь і навичок володіння інформаційних технологій в навчальній діяльності; розроблення змісту програмних продуктів для навчальної діяльності педагогічних працівників; застосування прикладних програмних продуктів (зокрема електронних засобів загального і навчального призначення), електронних підручників у освітньому процесі; створення мультимедійного забезпечення, навчальних електронних матеріалів, інформаційно-тематичних публікацій, презентацій, Web-сайтів; оволодіння сервісними можливостями електронних засобів загального і навчального призначення; опанування користувачами способів управління педагогічними програмними засобами.

Результатом взаємодії роботи викладачів інформаційних технологій і викладачів предметників є сайт, наповнений цікавими навчальними та методичними матеріалами, віртуальні методичні групи. Матеріали сайту, досвід колег, розміщений у віртуальних методичних групах, можуть використовувати всі учасники освітнього процесу: викладачі під час підготовки і проведення занять, студенти на заняттях і самостійному опрацюванні, методисти, розробники навчально-методичних матеріалів.

ЗАГАЛЬНЕ РЕЗЮМЕ

Підготовка фахівців з педагогіки вищої школи кардинально відрізняється від системи підготовки інших освітянських кадрів. Основні відмінності визначаються такими обставинами. По-перше, освітня підготовка в умовах реформування відповідно до норм Болонського процесу потребує розробки моделі сучасного фахівця з творчим гуманістичним світоглядом. По-друге, підготовка педагогічних працівників для системи вищої освіти потребує концепції формування гуманітарно-технічної еліти країни, що закладає фундамент для якісних перетворень в освітній системі України. По-третє, підготовка викладачів потребує розробки та впровадження інноваційних педагогічних технологій на основі світового досвіду, нових методологічних і методичних підходів.

Професійно-педагогічні здібності: адекватне сприйняття студента і безумовне прийняття його як особистості; педагогічний оптимізм; проектування цілей навчання і прогнозування шляхів професійного становлення майбутнього спеціаліста; конструювання методичних підходів і здатність передбачати можливі результати; організаторські та комунікативні здібності; духовно-виховний вплив на академічну групу й особистість студента, організація розвивальної інтеракції.

Для реалізації технології КТСОНП необхідно дотримуватися загальнодидактичних вимог (послідовності та систематичності навчання; свідомості, самостійності й активності у навчанні; індивідуалізації та диференціації; професійної спрямованості; науковості; оптимізації; емоційності; зв'язку теорії з практикою) і специфічних принципів підготовки (модульності; системності; технологічності та інноваційності; діагностичності; пріоритетності змістової та організаційної самостійності; суб'єктності освітнього процесу; особистісного цілепокладання; емоційно-ціннісної орієнтації навчально-виховного процесу; адекватності форм взаємодії суб'єктів навчання рівням засвоєння предметного змісту діяль-

ності і рівням саморегуляції її функціональних компонентів; смислової наступності в організації діяльності). Ця технологія передбачає вдосконалення навчальних планів, програм, посібників, інтенсифікацію навчально-виховного процесу, змісту, методів і засобів навчання, забезпечення зв'язку між усіма предметами циклу, розроблення навчально-методичних комплексів, раціональний поділ змісту навчального матеріалу на модулі і перевірку якості засвоєння теоретичного і практичного матеріалу кожного модуля, використання широкої гнучкої шкали оцінювання знань, що забезпечує реальну диференціацію навчальних досягнень студентів; стимулювання їхньої активної самостійної роботи протягом усього періоду навчання у ВНЗ; підвищення об'єктивності оцінювання знань; запровадження здорової конкуренції в навчанні; виявлення та розвиток творчих здібностей студентів.

Система ECTS базується на трьох ключових елементах: інформації (стосовно навчальних програм і здобутків студентів), взаємної угоди (між закладами-партнерами і студентом) і використання кредитів ECTS (щоб визначити навчальне навантаження для студентів). Ці три ключові елементи приводяться в дію через використання трьох основних документів: інформаційного пакета, форми заяви або навчального контракту й переліку оцінок дисциплін.

Одним із важливих принципів у традиційній формі освіти є принцип науковості. Він ґрунтується на зв'язку між наукою та предметом, що вивчається, вимагає, щоб зміст матеріалів навчання забезпечував інформацію про наукові факти, поняття, закономірності, сучасні досягнення та відкриття. Більш фундаментальну форму цей принцип отримав у заочному навчанні: дидактичний принцип відповідності фундаментальності навчання пізнавальним потребам особи, яка навчається. Цей принцип полягає у тому, що навчання вважається фундаментальним, якщо воно орієнтується на визначення основ і залежностей між різноманітними процесами навколиш-

нього середовища. Використання соціальних сервісів Web 2.0 в процесі підготовки майбутніх фахівців з педагогіки вищої школи може ефективно впливати на їхні професійні якості, однак одного окремого сервісу для цього, як правило, недостатньо. Тому потрібно комплексно застосовувати соціальні сервіси технології Web 2.0, щоб досягнути бажаного ефекту від процесу навчання.

Основою для управлінської інформації є зворотний зв'язок, який сприяє накопиченню інформації, з метою порівняння вихідних даних від елементів системи з певними контрольними нормами, для видачі цієї інформації як вхідних даних. Ці дані надходять до системи й дають змогу коригувати можливі відхилення в процесі управління.

Система, яка надає суб'єкту управління інформацію про стан зовнішніх і внутрішніх аспектів діяльності навчального закладу та сприяє оперативному впливу та коригуванню діяльності вищого навчального закладу для забезпечення її ефективності та результативності – це маркетингово-моніторинговий супровід забезпечення якості освіти у вищому навчальному закладі.

ГЛОСАРІЙ

Андрогогіка утворилося від грецьких слів *άνήρ* (*άνδρoς*), що означає дорослий або чоловік й *αγωγή* – вести, у перекладі з грецької цей термін означає ведення дорослої людини (людиноведення).

Анкетування – метод отримання первинної інформації, який заснований на проведенні опитування з використанням анкети (опитувальника). Процедура анкетного опитування передбачає визначення проблематики, розробку анкети, достовірну вибірку, спосіб анкетування (особистісне, за телефоном, листування та ін.).

Внутрішні властивості об'єкта якості (освіти) – це сукупність умов, які створені для навчального закладу, сам навчальний процес й результат, що отримується внаслідок діяльності навчального закладу.

Дистанційне навчання — сукупність технологій, що забезпечують доставку тим, хто навчається, основного обсягу досліджуваного матеріалу; інтерактивна взаємодія студентів і викладачів у процесі навчання, надання студентам можливості самостійної роботи з освоєння досліджуваного матеріалу, а також у процесі навчання.

Еволюція з лат. (від *evolvero, evolutio*) – розгортання. Філософський словник дає тлумачення цього слова як поступовий розвиток предмета при збереженні його якості під час кількісних змін (на відміну від революції, катастрофи, стрибка) або як процес зміни, розвитку, перетворення когось, чогось.

Ефективність – основний параметр, що забезпечує оптимальне використання ресурсів та підтримку здоров'я, комфортності всіх суб'єктів навчального середовища.

Єдиний інформаційний простір (ЕІП) — це сукупність баз і банків даних, технологій їх ведення та використання, інформаційно-телекомунікаційних систем і мереж, що функціонують на основі єдиних принципів і за загальними правилами, що забезпечує інформаційну взаємодію організацій і громадян, а також задоволення їх інформаційних потреб.

Єдиний інформаційний простір освіти (ЕІПО) – можливість спільного використання наявних у системі електронних інформаційних ресурсів усіма учасниками навчально-виховного процесу, що пов'язане з усіма видами освітянської діяльності.

Європейська кредитно-трансферна система (ЄКТС) – це орієнтована на студента модель організації навчального процесу, яка ґрунтується на поєднанні модульних технологій, системи накопичення і трансферу кредитів та забезпечує прозорість результатів навчання і навчального процесу з метою сприяння планування, надання, оцінювання, визнання та підтвердження кваліфікацій та навчальних модулів, а також сприяння мобільності студентів.

Засоби інформатизації – електронні обчислювальні машини, програмне, математичне, лінгвістичне й інше забезпечення, інформаційні системи або їх окремі елементи, інформаційні мережі та мережі зв'язку, що використовуються для реалізації інформаційних технологій.

Зворотний зв'язок – це механізм інформаційного забезпечення управлінського процесу, що в соціальному варіанті є необхідною умовою ефективності управлінських рішень.

Зовнішні властивості об'єкта якості (освіти) – це освітні потреби споживачів: держави, суспільства, учасників навчально-виховного процесу (учнів, їхніх батьків, педагогів та ін.).

Індикатор – це доступна спостереженню і виміру характеристика досліджуваного об'єкта, що дає змогу судити про інші його характеристики, недоступні безпосередньому дослідженню.

Інтернет – це вид мережної комунікації, яка складається з різних комунікаційних мереж, об'єднаних у єдину логічну архітектуру. Разом із тим, вона виступає і як інфраструктура, мережі якої можуть надавати доступ до інформаційних ресурсів, послуг зв'язку тощо.

Інтернет-ресурси – це певні інформаційні засоби (технології), що розташовані у мережі Інтернет й засто-

совується для задоволення особистісних або групових комунікаційних потреб. Виділяють такі Інтернет-ресурси: портали, сайти, форуми, блоги, соціальні мережі та ін.

Інформаційне забезпечення – це спеціально організована система відбору, опрацювання, зберігання й подальшого використання чітко визначеного комплексу інформації, що відображає основні напрями навчально-виховного процесу.

Інформаційне забезпечення визначають як комплекс організаційних, правових, технічних і технологічних заходів, засобів та методів, які забезпечують у процесі функціонування системи інформаційні зв'язки суб'єктів і об'єктів через оптимальну організацію інформаційних масивів баз даних і знань.

Інформаційне забезпечення систем управління – це поєднання усієї інформації, що використовується, специфічних засобів і методів її опрацювання, а також діяльності фахівців з її ефективного удосконалення й застосування.

Інформаційні мережі – це засіб об'єднання не лише континентів, корпорацій, урядів чи економік, а й людей, їхніх способів світобачення.

Інформація – документовані або публічно оголошені відомості про події та явища, що відбуваються у суспільстві, державі та навколишньому природному середовищі.

Інформація – це відомості на будь-яких носіях про які-небудь події, чийось діяльність і т. ін.; повідомлення про щось.

Інформація в управлінні соціальними системами – це відомості про навколишній світ, внутрішній стан системи, зовнішні умови, які використовує система, що управляє, у здійсненні управлінських процесів.

Інформація в управлінні соціально-педагогічними системами – це та частина знань, повідомлень, даних, яка використовується для управління, збереження якісної визначеності й удосконалення складної соціально-педагогічної системи.

Кваліметрія – наукова дисципліна, яка вивчає методологію і проблематику комплексних кількісних оцінок якості будь-яких об’єктів – предметів або процесів. Предметом теоретичної кваліметрії є підвищення точності і зменшення трудомісткості кількісних оцінок якості й обґрунтування сфер найраціональнішого використання кожного з кваліметричних методів. Прикладна кваліметрія розробляє методи кількісної оцінки якості.

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

Компетентність (від лат. *competens* – відповідний) – це форма існування знань, умінь, освіченості в цілому, яка зумовлює особистісну самореалізацію, знаходження свого місця у світі, продукт цілісної, а не лише «знанієвої» освіти.

Компетенція (від лат. *competentia* – приналежність по праву) трактується – як «надані (наприклад нормативно-правовим актом особі (іншому суб’єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов’язків».

Контроль – це механізм виявлення відхилень від норми (стандарту) та підстава для оцінювання отриманого результату діяльності, а також умова її успішності.

Корекція (від лат. *correctio* – виправлення, поліпшення) – це внесення виправлень до чого-небудь.

Критерій (від грец. *kriterion* – засіб для судження) – ознака, на підставі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь.

Критерій якості освіти – норми відповідності рівнів підготовки тих, хто навчається, діяльності навчального закладу й управління навчальним процесом, вимог якості освіти.

Маркетинг – вид людської діяльності, яка спрямована на задоволення потреб і запитів за допомогою обміну; передбачення, управління і задоволення попиту на товари, послуги, організації, території та ідеї за допомогою обміну; соціальний процес, певна філософія управління,

що спрямована на задоволення попередньо визначених потреб і запитів споживачів та їх прогнозування у майбутньому.

Маркетинг в освіті – це діяльність, яка спрямована на вивчення запитів і пропозицій споживачів та їх формування у майбутньому на основі надання й отримання освітніх послуг з метою розвитку особистості споживача та піднесення освіти як соціальної цінності.

Маркетингове управління – це соціальна технологія, сутність якої полягає у вивченні освітніх потреб (пропозицій) споживачів та їх формування у майбутньому, їх задоволення на основі надання й отримання освітніх послуг з метою розвитку особистості споживача, піднесення освіти як соціальної цінності та розроблення стратегії діяльності навчального закладу.

Маркетингові дослідження – це ефективний обмін інформацією між постачальниками та споживачами усіх видів товарів і послуг з метою забезпечення певних потреб споживачів на основі їх розуміння й надання інформації про природу товарів або послуг, що пропонує постачальник; ключовий елемент у цілісному полі маркетингової інформації; основа маркетингового управління навчальним закладом.

Медіа-освіта – частина освітнього процесу, спрямована на формування в суспільстві медіа-культури, підготовку особистості до безпечної та ефективної взаємодії із сучасною системою мас-медіа, включаючи як традиційні (друковані видання, радіо, кіно, телебачення), так і новітні (комп'ютерно опосередковане спілкування, інтернет, мобільна телефонія) медіа з урахуванням розвитку інформаційно-комунікаційних технологій.

Медіа-грамотність – сукупність знань, навичок та умінь, які надають можливість людям аналізувати, критично оцінювати й створювати повідомлення різних жанрів і форм для різних типів медіа, а також розуміти й аналізувати складні процеси функціонування медіа у суспільстві.

Media-дидактика (media didactics) – частина педагогіки, що порушує питання застосування медіа в навчальному процесі, розробляє інформаційно-освітні технології дистанційного навчання, апробує нові дидактичні мультимедіа (електронні навчальні посібники, програми, підручники тощо).

Media-педагогіка – сукупність педагогічних концепцій, теорій, технологій і методик, які базуються на комплексному застосування медіа і є специфічним напрямом педагогіки з такими складовими, як медіа дидактика (проблеми, роль, функції, значення медіа в навчанні), медіа виховання (проблеми використання медіа ресурсів і пропозицій).

Media-виховання – формування світоглядних позицій, інтересів, потреб, ідеалів, мотивів, ціннісних орієнтацій, свідомості, переконань, суджень, а також конкретних рис характеру, моделі поведінки та культури поведінки засобами масової інформації.

Media-засоби – група матеріальних об'єктів, спеціально створених або відібраних з продукції засобів масової інформації (преси, радіо, телебачення, кіно, Інтернету тощо), призначених для використання в навчальному процесі для розвитку свідомого критичного сприймання інформації, самостійних міркувань, формування вмінь і навичок.

Мета – це предмет прагнення, це те, що треба, хотілося б здійснити. Вона є фактором, який зумовлює як спосіб та характер діяльності, так і засоби її реалізації. Вона також виступає запрограмованим кінцевим результатом, з одного боку, і тим, що спонукає до дії – з іншого.

Мета освіти – це системоутворювальний фактор, який визначає сутність функціонування та розвитку самої системи.

Метод – грец. (від μέθοδος), яке в перекладі означає «шлях через». Це поняття тлумачиться як систематизована сукупність кроків, які потрібно здійснити для виконання певного завдання, для досягнення мети. Значення поняття цього у загальнонауковому сенсі тотожне алгоритму діяльності чи технологічного процесу.

Моніторинг – це 1) модернізований контроль, потреба в появі якого продиктовано часом у зв'язку з посиленням мінливості середовища (оточення) та розвитком, у цьому зв'язку, науково-педагогічної свідомості учасників освітнього процесу всієї вертикалі управління загальної середньої освіти, переходу від уніфікованої до особистісно орієнтованої освіти, розвитком педагогічного менеджменту, інформатизації і комп'ютеризації освіти; 2) інформаційна система, яка постійно змінюється завдяки неперервності відстеження певного об'єкта управління за визначеними параметрами, факторами та критеріями, з метою схвалення оперативного управлінського рішення щодо прогнозування подальшого його розвитку.

Моніторинг в освіті – це супроводжувальне відстеження й поточна регуляція будь-якого процесу в освіті. Це система, яка складається з показників, об'єднаних у стандарт, і постійного спостереження по цих показниках (стандартах) за станом і динамікою керованого об'єкта з метою його оперативної діагностики, випереджального визначення диспропорцій, вироблення та коректування управлінських рішень.

Моніторингові процедури – послідовні етапи відстеження.

Навченість – це набуття учнем (того, хто навчається) знань, умінь і навичок, рівень яких і рівень вимог учителя мають однаковий показник.

Навчальні дії – це конкретні способи перетворення навчального матеріалу під час виконання навчальних завдань для досягнення поставленої мети. Навчальні дії базуються на розумових операціях, вони залежать від рівня сформованості як загальнонавчальних, так і спеціальних умінь і навичок, якими володіє студент (той, хто навчається).

Об'єкт оцінювання – система (організація, структура), що піддається процедурам оцінювання для визначення значущості, цінності з погляду соціального використання.

Об'єкт управління – система (організація, структура), що піддається керованому впливу, керована система. О. у., на відміну від системи в цілому, обмежений тільки тими параметрами, які здатні до цілеспрямованої зміни.

Обмін – це дія за значенням обмінювати й обмінюватися для задоволення потреб.

Оцінка якості освіти – це результат усіх видів діагностичної й аналітичної діяльності, спрямованих на підтвердження того, що вимоги до якості освіти виконані (чи не виконані), тобто діяльності самого навчального закладу, зацікавлених сторін і третьої сторони щодо самооцінки й оцінки системи якості освіти у навчальному закладі, ліцензування, атестації, а також проведення внутрішніх і зовнішніх аудитів.

Оцінювання – процес формулювання оцінки (оцінного судження). Виконує функцію підбиття підсумків правильності виконання дій та усвідомлення того, чи правильно ці дії було виконано, визначає можливість або необхідність проведення наступних навчальних дій. Оцінювання виражається в оцінних судженнях.

Педагогічна кваліметрія – галузь наукового знання, що вивчає методологію і проблематику розроблення комплексних оцінок якості будь-яких педагогічних об'єктів (предметів, явищ, процесів).

Показник – це об'єктивна інформація, у більшості кількісна, що дає змогу робити судження про якість або стан будь-якого об'єкту; результати спостереження, які піддаються фіксації. Це кількісний вимір критерію, відображає вимірювану сторону критерію.

Показники ефективності/результативності – це результати, що задовольняють таким умовам: бути вище ніж колишні результати діяльності навчального закладу; бути вище ніж результати, типові для таких навчальних закладів; бути оптимальними, тобто максимально можливими для конкретних особистостей, що визначається за збігом реальних знань і умінь, рівня розвитку тих, хто навчається.

Показник витрат часу – це універсальний, інтегральний показник ефективності будь-якої діяльності, будь-якої праці. Будь-яка економія (сил, коштів, фінансових, кадрових, матеріальних і всіх інших ресурсів) зводиться до економії часу в кінцевому рахунку.

Попит – це потреба, що підкріплена платоспроможністю споживача.

Принципи кваліметрії – це основні положення, правила, від яких не можна відступати. Існує вісім принципів кваліметрії:

1. Будь-яке якісне явище можна подати як сукупність певних властивостей. Наприклад, розкладання головної мети освіти на компоненти: певний рівень знань, практичних умінь і навичок, соціально-психологічний, моральний та фізичний розвиток.

2. Прості компоненти, в свою чергу, можна представити у вигляді ієрархічної структури, що наочно демонструється у факторно-критеріальній моделі. Тут кожний фактор подано низкою простих властивостей – критеріїв.

3. Визначення стандарту якості для порівняння і ним досягнутих результатів. Наприклад: високий рівень – 1,0; середній – 0,8; нижчий від середнього – 0,6; низький рівень – 0,4.

4. Формулювання значення абсолютних показників у специфічних для кожного одиницях вимірювання. Абсолютними показниками можуть бути: бали, тестові, рейтингові оцінювання. Під час визначення рівня фізичного розвитку за одиницю вимірювання приймаються власні одиниці виміру: кг (кілограм), см (сантиметр), хв. (хвилини), мм рт. ст. (міліметр ртутного стовпчика), уд/хв (удари за хвилину) та ін.

5. Використання різних діагностичних методів оцінювання. Визначення абсолютних показників може здійснюватися на основі: анкетування; тестування; фізичних і психологічних експериментів тощо.

6. Отримані абсолютні показники інтерпретуються в кваліметричні оцінки – відносні показники, які визнача-

ються зіставленням абсолютного показника з еталонним (базовим) показником. Припустимо, що максимальна шкала балів з певної дисципліни становить 100. Це означає, що 100 балів – еталон. Той, хто набере 100 балів, у відносному вимірюванні отримає 1,0 (100:100), хто набере 90 балів, матиме оцінку 0,9; хто 65 балів – 0,65 тощо.

7. Визначення вагомості кожного фактору з погляду пріоритетності. Якщо модель містить п'ять факторів, і всі вони рівнозначні, то вагомість кожного з них дорівнюватиме $1:5 = 0,20$. Якщо ж фактори мають різну вагомість, то найпріоритетнішим надається більше значення; іншим, відповідно, менше. Але сума коефіцієнтів вагомості щоразу повинна дорівнювати 1,0 (одиниці).

8. Визначення комплексної оцінки. Комплексну кількісну оцінку якості можна подати як деяку функцію відносних показників і коефіцієнтів вагомості. Кількісна оцінка в кваліметрії – це функція відношення показника якості продукції до еталону якості цієї продукції.

Продукція (або послуга) навчального закладу – це підвищення рівня знань і умінь тих, хто навчається, розвиток у них певних життєвих позицій і цінностей. Формування життєвої компетентності тих, хто навчається; надання умов для навчання, а також освітніх програм або інших інформаційних ресурсів.

Потреби – це необхідність у кому-, чому-небудь, що вимагає задоволення.

Результат – це ступінь досягнення мети.

Результативність – основний параметр діяльності навчального закладу, що включає базові досягнення його функціонування.

Результативність процесу – згідно з державними стандартами, це міра реалізації запланованої діяльності й досягнення запланованих результатів. Результативність процесу визначається тим, чи досягається мета процесу чи ні; наскільки результати процесу відповідають потребам і очікуванням споживачів, тобто наскільки готова продукція (послуга) відповідає проекту; чи здійс-

нено якість продукту (послуги), пунктуальність виконання, час виконання замовлення.

Ринок – це сфера товарного обміну.

Суб'єкт управління – це управлінська організаційна структура (орган, підрозділ органу, трудовий колектив, службовець, громадська організація тощо), що включена в певну систему, підсистему управління і наділена спеціальною компетенцією та потрібними ресурсами, яка здійснює цілеспрямовану діяльність щодо забезпечення виконання соціально-економічних завдань цієї системи, підсистеми.

Управління – це цілеспрямований вплив керівної системи на керовану з метою забезпечення її функціонування та розвитку на основі дій механізмів самоуправління, ефективність і результативність якого залежить від інформаційного забезпечення управлінського процесу.

Управління якістю освіти в навчальному закладі – це приведення системи діяльності закладу до визначеного стандарту.

Форма лат. (від forma), що позначає зовнішній вигляд, обрис, тлумачиться як зовнішній вигляд взаємодії того, хто вчиться, з тим, хто навчає.

Цілепокладання – процес формулювання мети діяльності.

Якість – це певна характеристика об'єкта, сукупність його властивостей, які відповідають заданим стандартам. Об'єктами якості є діяльність суб'єктів будь-якого процесу, сам процес, продукція, організація, система чи окрема особа, чи будь-яка комбінація з них.

Якість освіти – це педагогічна категорія, що характеризує ступінь відповідності стану системи та результативності процесу освіти державному замовленню на рівень освіченості та вихованості молодого покоління.

ДОДАТКИ

Додаток А

Порівняльна характеристика традиційного та компетентнісного підходів до професійної підготовки майбутніх фахівців

№ з/п	Елементи освітнього процесу	Традиційний підхід	Компетентнісний підхід
1	Цілі	Надати знання про світ, способи діяльності у науці та виробництві; забезпечити підготовку випускників до майбутньої професійної діяльності	Озброїти методологією творчої діяльності, проектування та передбачення можливих наслідків майбутньої професійної діяльності
2	Завдання	Формування знань, умінь, навичок	Формування компетентності, механізмів саморозвитку і самовдосконалення особистості
3	Освітньо-професійна програма	Реалізує державний стандарт	Реалізує індивідуальну освітню траєкторію набуття професійної компетентності
4	Форми організації навчального процесу	Аудиторна робота, самостійна робота студентів (від 1/3 до 2/3 загального обсягу годин)	Робота, що імітує майбутню професійну діяльність; індивідуальна робота, робота в малих групах
5	Методи навчання	Домінують методи трансляції та репродукції, орієнтуються на середньостатистичного студента	Спрямовані на відкриття нових знань і способів діяльності, критичне усвідомлення конкретних ситуацій, розвиток творчості; враховують індивідуальні особливості студента

6	Позиція викладача	Інформатор, контролер; орієнтація на обсяг матеріалу	Консультант, партнер, фасилітатор; орієнтація на структурування матеріалу
7	Позиція студента	Слухач; той, хто сприймає, запам'ятовує	Дослідник, творець, партнер
8	Контроль та оцінка освітніх результатів	Спрямовані на перевірку сформованих ЗУНів	Спрямовані на визначення рівня професійно-особистісного розвитку студента
9	Структура управління ВНЗ	Домінує орієнтованість на функціонування	Домінує орієнтованість на розвиток

Додаток Б

Модуль розроблення та представлення навчальної інформації в системі

Система	ATutor	Claroline
1	2	3
Реалізація модулів	Створення курсів (вказується опис, доступ, дата публікації) Модуль відновлення курсів. Редагування вмісту (ключові слова, схожі теми, попередній перегляд і перевірка відтворення в браузері). Словник. Посилання на інші джерела. Список літератури	Створення курсів (вказується опис, доступ). Публікація документів і посилань на сайти інструктора. Завантаження файлів
Система	Live@EDU	eFront
Реалізація модулів	Модуль «Лекції» дає можливість ввести в систему підручник курсу, тобто окремий документ HTML, який складається з багатьох сторінок і файлів. Модуль «Методичні матеріали» забезпечує розміщення матеріалів викладачем і доступ до них студентові. Модуль «Бібліографія»	Модуль «Заняття» дає змогу вибудувати логічну структуру лекційних матеріалів
Система	Moodle	SharePointLMS

Реалізація модулів	Модуль «Урок» для представлення навчального матеріалу. Модуль «Глосарій» додає коментарі визначенням та автоматично зв'язує слова в лекціях із визначенням глосарію	Модуль «Бібліотека документів» створює єдину централізовану точку зберігання навчальних матеріалів
--------------------	--	--

Модуль розроблення тестів

Система	ATutor	Claroline
Реалізація модулів	Тести й анкети (запитання, становлення категорії, оцінка і статистика тестів)	Тести (множинний вибір, істина/неправда, ввести в текстове поле, відповідності)
Система	Live@EDU	eFront
Реалізація модулів	Модуль «Оцінки» забезпечує можливість викладачеві вводити оцінки за визначені завдання. Модуль «Тести» дає викладачеві можливість легкого створення тестів, які студенти зможуть заповнити на сторінках WWW	Модуль «Тести» забезпечує створення тестів, інформацію про виконання завдань користувачами. Модуль «Звіти» – «Звіти по тестах» дає можливість переглянути статистику правильних та неправильних відповідей на тестові завдання
Система	Moodle	SharePointLMS
Реалізація модулів	Модуль «Тест» складається з двох частин: теста та бази питань. Тест складається з різноманітних питань, вибраних із бази питань. База питань складається із питань різних типів: з одним варіантом відповіді, багатьма варіантами чи можливістю вписати свій варіант	Модуль «Тести» призначений для створення тестів, опитувань і роботи з ними

Контроль лекційного матеріалу

Система	ATutor	Claroline
Реалізація модулів	Опитування учасників курсу (при цьому оцінки не виставляються). Статистика	Онлайн вправи зі списком питань. Статистика. Вибір сценарію навчання
Система	Live@EDU	eFront
Реалізація модулів	Завдання. Папки завдань	Звіти по користувачу (вкладки «Уроки», «Курси», «Докладніше»); Звіти по уроках: вкладка «Запитання» дає інформацію про відповіді студентів на тести цього заняття. «Активність» є звітом про активність студентів за вказаний період часу
Система	Moodle	SharePointLMS
Реалізація модулів	Журнал реєстрації активності користувачів (студентів) в блоці «Управління». Можливими параметрами фільтрації журналу є день, назва курсу, група, учасник, виконане завдання	Модуль «Навчальна програма» призначений для створення впорядкованої структури представлення навчальних матеріалів, а також створення системи тестування та контролю успішності студентів курсу. Модуль «Відвідування» призначений для реєстрації відвідувань студентів курсу. «Щоденник». Модуль зберігає всю інформацію про успішність студента

Самостійна робота

Система	ATutor	Claroline
Реалізація модулів	Завдання (інструктор задає назву, суть і виконавця). Пошук в інтернеті на початковій сторінці або вкладці меню	Виконання завдань відповідно до вибраного сценарію (назва, опис, тип, дата, видимість, дозвіл на завантаження)
Система	Live@EDU	eFront
Реалізація модулів	Завдання (інструктор задає назву, суть і виконавця). Пошук в інтернеті на початковій сторінці або вкладці меню	Виконання завдань відповідно до вибраного сценарію (назва, опис, тип, дата, видимість, дозвіл на завантаження)
Система	Live@EDU	eFront
Реалізація модулів	Модуль «Робоча область» забезпечує спільний простір на сервері, що робить можливим обмін файлами між студентами	Вкладка «Проекти» модулю «Звіти» забезпечує інформацію про виконання студентами проектів
Система	Moodle	SharePointLMS
Реалізація модулів	Модуль «Завдання». Вчитель створює опис завдання, установку на його виконання та вказує місце, куди студент зобов'язаний завантажити результати. Студент може завантажувати результати у вигляді рефератів, відеоматеріалів, презентацій, таблиць тощо. Модуль «Робочий зошит» відрізняється від модуля «Завдання» тим, що завдання складаються із відповідей у вигляді тексту, які може редагувати студент	Модуль «Мої файли» призначений для завантаження та збереження файлів користувачів у межах курсу. Модуль «Завдання» призначений для створення різних домашніх (додаткових) завдань та перегляду результатів їх виконання Модуль «Плагіат» забезпечує Викладачу можливість контролювати ступінь самостійності роботи студента, запобігає списуванню матеріалу. Всі документи з меню «Мої файли» проходять перевірку

Інтерактивна взаємодія

Система	ATutor	Claroline
Реалізація модулів	+	+
<i>Взаємодія студент–студент</i>	Персональні повідомлення. Модуль обміну файлами. Форум	Чат. Форум. Оголошення. Створення подій у календарі. Wiki
<i>Взаємодія викладач–студенти</i>	Оголошення. FAQ. Чат. Розміщення новин на баннері. Персональні повідомлення. Стрічка новин RSS	Оголошення. Коментарі. Форум. Wiki. Чат. Створення подій у календарі
<i>Взаємодія студенти–викладач</i>	Форум. Чат. Персональні повідомлення. Опитування	Форум. Чат. Оголошення. Створення подій у календарі
Система	Live@EDU	eFront
Реалізація модулів	+	+
<i>Взаємодія студент–студент</i>	Форум. Чат. WWW	Форум. Чат. Персональні повідомлення. Можливість установки модулів блогів та wiki
<i>Взаємодія викладач–студенти</i>	Оголошення. Календар. Chat. Форум. FAQ	Форум. Чат. Персональні повідомлення. Блог. Дошка оголошень. FAQ. Цитата дня. Спільні коментарі
<i>Взаємодія студенти–викладач</i>	Chat. Форум	Форум. Чат. Спільні коментарі. Персональні повідомлення

Система	Moodle	SharePointLMS
Реалізація модулів	+	+
<i>Взаємодія студент–студент</i>	Форум. Чат. Обмін повідомленнями	Персональні повідомлення. Форум. Чат
<i>Взаємодія викладач–студенти</i>	Форум. Чат. Обмін. повідомленнями	Конференція. Персональні повідомлення. Рядок новин RSS. Форум
<i>Взаємодія студенти–викладач</i>	Чат. Обмін повідомленнями	Форум. Персональні повідомлення. Конференція

Додаток В
Матрична структура ключових компетенцій викладача вищої
навчального закладу

		Види			
		Цілеспрямованого само-розвитку	Здоров'язбережувальна	Інформаційна	Здоров'язбережувальна
Компетен-ти	Громадянська	Знання прав та обов'язків громадянина; міжнародного життя та політичних процесів в Україні; геополітичної ситуації та місця і ролі України в сучасному світі; основних засад розвитку громадянського суспільства; норм Конституції України, чинного законодавства	Знання наукових і культурних досягнень світової цивілізації; історії, культури, традицій свого народу та держави; норм моральної та етичної поведінки; етики ділового спілкування	Знання методів пошуку, класифікації, перетворення, аналізу та збереження інформації; можливостей сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, Інтернет-ресурсів, приклад-них програмних засобів для здійснення професійної та соціальної діяльності	Знання основ здоро-вого способу життя, прийомів саморегуляції та самоконтролю; основ охорони праці та безпеки життєдіяльності; ос-нов ергономіки робочого місця та робочого часу; способів запобігання та зменшення негативних наслідків у професійній діяльності
Когнітивні	Знання орієнтуватися у зовнішній та внутрішній політиці держави; захищати інтереси держави, послідовувати та взаємо-узгоджувати суспільні, колективні та індивідуальні інтереси; виконувати конституційні обов'язки, дотримуватися норм законодавства; аналізувати соціально-економічні про-цеси, що відбуваються в суспільстві; захищати свої права людини та громадя-нина; вирішувати загальні соціальні проблеми; захист доглядля, інтересів спо-живача; активна участь у громадській діяльності	Уміння аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національ-ної та світової науки та культури; дотримуватись морально-етичних норм у міжособистісних від-носинах та у суспільстві; толерантно взаємодіяти з оточуючими в глоба-лізованому суспільстві; протистояти проявам расової, національної, статевої, вікової дис-кримінації; дотриму-ватись норм ділового спілкування; володіння державною та однією з іноземних мов.	Уміння отримувати інфор-мацію з різних джерел, представляти її в доступній формі, орієнтуватися в світовому інформаційному просторі; користуватися персональним компютером, працювати з апаратним та програмним забезпеченням на рівні кваліфікованого ко-ристувача; використовувати засоби інформаційно-кому-нікаційних технологій для розв'язання широкого кола соціальних та професійних завдань; здійснювати пошук інформації в мережі Інтер-нет; добирати найбільш відповідні інформаційні засоби та канали комуніка-ції у міжособистісному та діловому спілкуванні	Уміння вести здоровий спосіб життя, фізично самовдосконалюватися; дозувати навантаження, дотримуватися режиму роботи та відпочинку; підтримувати та відтво-рювати працездатність, відновлювати фізичні та духовні сили; здійсню-вати контроль власної поведінки з огляду на відносини з іншими учасниками спільної діяльності; використовувати санітарно-гігієнічні норми та норми охорони праці у професійній трудової активності в екстремальних ситуа-ціях.	Уміння встановлювати життєві цілі та визначати пріоритети; планувати власний соціально-пси-хологічний та професій-ний розвиток; обрати оптимальні форми по-свідомого підвищення власної кваліфікації; здійснювати самоаналіз та адекватну самооцінку; встановлювати межі власних знань, долати стереотипи мислення; засвоювати нові знання, прогресивні техноло-гії; адаптуватися до зростаючих потоків інформації, до динаміч-ності світу; здатність до різноманітних інновацій.
Діяльніс-ні					

Особистісний	Соціально-значущі якості особистості: патриотизм; відданість ідеалам демократичної України; політична культура; активна життєва позиція; усвідомлення відповідальності за долю країни; толерантність до проявів відмінностей між народами, культурами, релігіями; дотримання норм законодавства; моральна стійкість, неприхильність і протидія порушенням суспільної моралі; наявність соціальнозначущих позитивних ідеалів; гуманність; повага до особистості; здатність активно відстоювати свої переконання; здатність до колективної діяльності; широкий світогляд; цілеспрямованість, здатність до подолання перешкод, що виникають у процесі діяльності; організованість, відповідальність, комунікабельність.
---------------------	---

Додаток Г

Матрична структура загальнопрофесійних компетентностей вищої школи

Компоненти	Психолого-педагогічна компетентність	Види	Науково-дослідницька компетентність	Компетентність з педагогічного менеджменту
Когнітивний	Знання системи нормативних документів сфери освіти; системи стандартів вищої освіти та організації навчального процесу у ВНЗ; специфіки та психолого-педагогічної сутності навчально-виховного процесу у вищій школі; дидактики вищої освіти; особливостей функціонування педагогічної системи; методів діагностики ефективності навчально-виховного процесу; методів структурування, систематизації та узагальнення наукових і навчальних матеріалів; різноманітних методик навчання, зокрема, навчання дорослих; пріоритетних цілей, завдань, принципів і змісту виховної роботи у вищому навчальному закладі; сучасних тенденцій розвитку вітчизняної, європейської та світової систем вищої освіти	Науково-дослідницька компетентність	Знання методології наукового пізнання; сучасних наукових категорій та концепцій філософії освіти; сутності та основних вимог до організації та проведення наукового дослідження, оформлення його результатів, методів проведення досліджень, статистичної та математичної обробки їх результатів; особливостей використання експериментальних даних в освітньому процесі; основних напрямів науково-дослідницької діяльності студентів	Знання наукових основ філософії управління; особливостей управління соціальними системами; наукових основ освітнього менеджменту, психології управління; наукових основ самоменеджменту та тайм-менеджменту

Діяльнісний	<p>Уміння визначати мету, зміст та результати навчання; використовувати оптимальні методи та технології навчання відповідно до конкретної педагогічної ситуації; здійснювати вимірювання та оцінювання навчальних досягнень студентів; здійснювати проєктування модульної організації навчального процесу; використовувати методи стимулювання навчально-пізнавальної активності та самостійної роботи студентів; використовувати сучасні інформаційні технології; програмні засоби та Інтернет ресурси у навчально-виховному процесі; володіння уміннями та навичками комунікативної діяльності, створення комфортного психологічного клімату в освітньому середовищі; уміння оперативно реагувати на конфлікти, які виникають під час навчання, та забезпечити їх розв'язання; використовувати методику корекції власного психічного стану з метою запобігання та попередження професійних стресів та вигорання</p>	<p>Володіння методологією наукового пізнання; уміння застосовувати та реалізовувати у професійній діяльності сучасні наукові дослідження у галузі педагогіки та психології; визначати науковий апарат та здійснювати педагогічні дослідження; використовувати загальнонаукові та специфічні методи наукових досліджень; прогнозувати та оцінювати результати наукових досліджень; здійснювати керівництво науково-дослідницькою діяльністю студентів</p>	<p>Уміння організовувати навчально-пізнавальну, науково-дослідницьку та громадську діяльність студентів, організовувати власну професійну та соціальну діяльність; планувати та здійснювати контроль досягнення поставлених цілей; розставляти пріоритети, концентруватися на важливому; ефективно використовувати та направляти в потрібне русло ресурси, необхідні для реалізації планів; використовувати методику самоменеджменту та командної роботи</p>
Особистісний	<p>Професійно-значущі якості особистості: якості професійної спрямованості: позитивне емоційне ставлення до педагогічної діяльності; захопленість дисципліною, яка викладається; зацікавленість у результатах педагогічної діяльності; прийняття особистості студента; спрямованість на професійно-особистісний розвиток; інноваційність; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції, здатність до рефлексії; <i>педагогічні здібності:</i> <ul style="list-style-type: none"> • властивості мислення: системність, самостійність, аналітичність, гнучкість, альтернативність, креативність, динамічність, позитивність, оптимістичність; • комунікативні здібності: комунікабельність, емпатія, перцептивність, експресивність, толерантність, розподіленість уваги; • організаторські здібності: здатність вести за собою, здатність «заражати» та заряджати інших власною енергією, готовність до організаторської діяльності, організаторське чуття </p>		

Матрична структура спеціально-професійних компетентностей викладача вищої школи

Компоненти	Види	
	Фахово-теоретична компетентність	Фахово-методична компетентність
Когнітивний	Розуміння ролі та місця дисципліни в загальній схемі підготовки майбутнього фахівця; знання змісту дисципліни, що викладається; знання у галузі фундаментальних, природничих, соціально-економічних наук для реалізації міжпредметних зв'язків	Знання специфічних особливостей навчання з конкретної дисципліни; змісту та основних вимог програми дисципліни; вимог до розроблення методичного супроводу дисципліни
Діяльнісний	Уміння аналізувати літературу з конкретної проблеми, трансформувати наукові знання в засіб вирішення педагогічних завдань	Уміння використовувати методи структурування, систематизації та узагальнення наукових та навчальних матеріалів з дисципліни; розробляти та використовувати методики навчання та моніторингу навчальних досягнень студентів; розробляти навчально-методичне забезпечення дисципліни
Особистісний	<p>Професійно-значущі якості особистості:</p> <p>якості професійної спрямованості: позитивне емоційне ставлення до педагогічної діяльності; зацікавленість у результатах педагогічної діяльності, захопленість дисципліною, яка викладається; безумовне прийняття особистості студента; спрямованість на професійно-особистісний розвиток; наявність професійного ідеалу, позитивної Я-концепції, здатність до рефлексії;</p> <p>педагогічні здібності:</p> <ul style="list-style-type: none"> • властивості мислення: аналітичність, гнучкість, альтернативність, позитивність, оптимістичність, креативність, системність, самостійність, динамічність; • комунікативні здібності: комунікабельність, емпатія, перцептивність, експресивність, толерантність, розподіленість уваги; • організаторські здібності: здатність вести за собою, здатність “заражати” та заряджати інших власною енергією, готовність до організаторської діяльності, організаторське чуття 	

***Інформаційні технології та програмне забезпечення,
яке їх підтримує***

№	Інформаційні технології	Представлені можливості	Програмні продукти
1	2	3	4
1	Технологія роботи з текстовою інформацією	Обробка текстової й графічної інформації, автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, візуалізація інформації	MS Word, MS Publisher
2	Технологія роботи з графічною інформацією	Обробка графічної інформації, автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, візуалізація інформації	PaintBrush, Paint
3	Технологія числових розрахунків	Обробка числової інформації, створення математичних моделей, автоматизація процесів обчислювальної діяльності та обробки результатів експерименту, автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного керування навчальною діяльністю й контроль за результатами засвоєння	MS Excel
4	Технологія зберігання, пошуку та сортування даних	Архівне зберігання великих обсягів інформації (текстових, числових, графічних, аудіо і відео) з можливістю її передачі, створення інформаційних моделей, автоматизація процесів інформаційно-пошукової діяльності, автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, організаційного управління навчальною діяльністю й контролю за результатами засвоєння	MS Access

5	Мережеві інформаційні технології	Легкий доступ до центрального банку даних, цілеспрямований пошук інформації (текстової, числової, графічної, аудіо й відео), передача інформації й обмін повідомленнями	MS Internet Explorer, MS FrontPage, MS Outlook Express, MS Mail, MS Publisher, MS FrontPage
6	Мультимедіа-технології	Одночасна робота з різномірною інформацією (текстовою, графічною, аудіо, відео), автоматизація процесів інформаційно-методичного забезпечення, комп'ютерна візуалізація інформації про об'єкти або явища	MS PowerPoint

Відомості про авторів

Рябова Зоя Вікторівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Драч Ірина Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, доцент кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи, заступник директора з науково педагогічної та навчальної роботи Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Дивак Володимир Валерійович – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Приходькіна Наталія Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри управління навчальними закладами та педагогіки вищої школи Інституту менеджменту та психології ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Рябов Вячеслав Альбертович – старший викладач кафедри відкритих освітніх систем та інформаційно-комунікаційних технологій, начальник центру електронних освітніх ресурсів та мережевих технологій ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Наукове видання

ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ УПРАВЛІННЯ
ПІДГОТОВКОЮ ФАХІВЦІВ З ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ НА
ОСНОВІ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ
В МЕЖАХ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ КРЕДИТНО-ТРАНСФЕРНОЇ
СИСТЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОГО ПРОЦЕСУ

Монографія

Редактори — Отрішко В. І.

Івашень Л. Є.

Дончевська Л. Г.

Коректори — Івашень Л. Є., Отрішко В. І.

Технічний редактор — Назаренко Н.В.

Комп'ютерна верстка — Кашубовська І. С.

Здано до склад. 17.09.2014 р. Підп. до друку 27.10.2014 р.
Формат 60x84/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризографічний. Ум. друк. арк. 7,00. Наклад 300 прим.

Державний вищий навчальний заклад
«Університет менеджменту освіти» НАПН України
вул. Артема, 52-А, м. Київ, 04053. т.: (044) 484-10-96.
e-mail: rector@umo.edu.ua

Надруковано СПД-ФО Рудник В. А.
Україна, м. Київ, вул. Червоноармійська, 139