

ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА: КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД



УДК 378.14.032

ББК 74.03

П 84

*Рекомендовано до друку Вченою радою
Житомирського державного університету імені Івана Франка
від 25 березня 2011 року, протокол № 8*

РЕЦЕНЗЕНТИ:

Зязюн І. А. – доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України;

Євтух М. Б. – доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України;

Ничкало Н. Г. – доктор педагогічних наук, професор,
академік НАПН України.

**Професійна педагогічна освіта: компетент-
нісний підхід:** монографія / за ред.
П 84 О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ
ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

ISBN 979-966-485-098-5

Монографію, що присвячена актуальним проблемам професійно-педагогічної освіти, підготовлено науковцями Житомирського державного університету імені Івана Франка та вищих навчальних закладів України, які проводять дослідження у сфері професійної підготовки майбутніх фахівців. Всебічно обґрунтовано компетентнісний підхід до професійної підготовки сучасного фахівця у контексті сучасних теоретико-методологічних засад; окреслено європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні основи, розглянуто особливості впровадження у навчальну діяльність компетентнісного підходу. Здійснено розробку та впровадження системи моніторингу якості освітньої діяльності з урахуванням сучасних проблем оцінювання якості професійної освіти.

Адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

УДК 378.14.032

ББК 74.03

ISBN 979-966-485-098-5

© Видавництво Житомирського державного
університету імені Івана Франка 2011

ЗМІСТ

ВСТУП	6
РОЗДІЛ I. КОНЦЕПЦІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ	11
1.1. Сучасні підходи як методологічні засади компетентнісного підходу в освіті	11
1.2. Житомирська науково-педагогічна школа як засіб формування у викладачів вищої школи професійної і наукової компетентності	19
1.3. Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід	34
1.4. Регулювання змісту і якості професійної підготовки через освітні стандарти: зарубіжний досвід.....	54
1.5. Європейський вимір української освіти	72
1.6. Європейській вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади.....	81
1.7. Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу	110
РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕ- ЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВ- КИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ	131
2.1. Місце соціокультурної компетенції у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови	131
2.2. Культурологічна компетентність офіцера радіоінженерної спеціальності як складова професійної компетентності	150

2.3. Структурні складові моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики.....	166
2.4. Структура іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції учня як суб'єкта вивчення іноземної мови.....	176
2.5. Наукове обґрунтування та змістова характеристика педагогічних умов професійної підготовки фармацевтів.....	209
2.6. Теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів.....	225
2.7. Вплив позашкільних навчальних закладів на формування духовності особистості.....	239

РОЗДІЛ III. УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ 244

3.1. Формування професійної компетентності у майбутніх бакалаврів та магістрів.....	244
3.2. Основні засади проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя.....	267
3.3. Формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки.....	276
3.4. Формування в майбутніх учителів професійно-педагогічної компетентності розв'язувати соціально-педагогічні задачі.....	289
3.5. Формування соціокультурної компетенції при вивченні гуманітарних дисциплін у студентів медичних навчальних закладів.....	306
3.6. Формування інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста.....	311
3.7. Проблема формування професійної компетентності засобами інформаційно-комп'ютерних технологій.....	320

РОЗДІЛ ІV. РОЗРОБКА І ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ МОНІТОРИГУ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ	335
4.1. Головні аспекти проблеми моніторингу якості освіти.....	335
4.2. Система тестування та моніторингу мовленнєвої компетенції студентів та курсантів	344
4.3. Новітня концепція оцінювання якості вищої освіти.....	363
4.4. Компетентність фахівця у світлі системно-фрактального підходу.....	371
4.5. Особистісно орієнтована система внутрішньої діагностики навчальної діяльності студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка.....	386
ВИСНОВКИ	404
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ	410

ВСТУП

На початку XXI століття еволюція світу набуває експоненційного характеру, коли інноваційні технології починають переважати над традиційними, коли відбувалася зміна самої парадигми людського прогресу. Характерною тенденцією сучасного світу є неперервне зростання кількості інформації, підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності, швидкоплинність зміни техніки і технологій у світі.

Все це потребує якісно нового рівня викладання як базових, так і фахових дисциплін, забезпечення інтелектуальної, психологічної, моральної готовності майбутніх фахівців до праці у якісно нових умовах. Стає зрозумілим, що пріоритетність сфери освіти є необхідною умовою національного розвитку і національної безпеки.

Відповідно наріжним завданням освітньої політики України постає модернізація освітньої сфери, що відповідає Державній національній програмі "Освіта" (Україна XXI століття) і сучасним вимогам українського суспільства.

У державній національній програмі "Освіта" наголошується, що одним з принципів її реалізації є неперервність, яка відкриває можливість для постійного поглиблення загальноосвітньої та фахової підготовки, досягнення цілісності і наступності у навчанні та вихованні; перетворення набуття освіти у процесі, що триває упродовж всього життя людини. У "Національній доктрині розвитку освіти України" передбачено послідовний перехід від репродуктивної авторитарної освіти до освіти інноваційного, гуманістичного, прогресивного типу, що орієнтується на світові зразки.

Процеси європейської інтеграції, що почали впливати на сферу освіти у зв'язку з Болонським процесом, який розпочався в Україні 19 травня 2005 року із підписанням декларації на Бергенській конференції, визначають необхідність європейської співпраці, підвищення якості підготовки фахівців, зміцнення довіри між суб'єктами освіти, мобільності, сумісності систем кваліфікацій, посиленні конкурентоспроможності Європейської системи освіти.

Організація Об'єднаних Націй разом з такими міжнародними організаціями, як Рада Європи, Організація економічного співробітництва та розвитку, нині плідно підтримує світові процеси модернізації освіти. Основним орієнтиром діяльності Програми розвитку Об'єднаних Націй є сприяння реалізації Цілей розвитку тися-

чоліття ООН, затверджених на саміті 2000 р., які спрямовані на подолання бідності, поліпшення якості життя, створення сприятливого та безпечного середовища тощо.

Одним з важливих компонентів діяльності Програми розвитку ООН стала реалізація проекту "Освітня політика та освіта "рівний – рівному", в рамках якого зініційовано низку дискусій, що стосуються модернізації змісту освіти та формування в молоді ключових компетентностей.

Проведеним дослідженням передували важливі обговорення на науково-практичних семінарах та круглих столах, де тривала ґрунтовна дискусія щодо визначення переліку життєво необхідних ключових компетентностей для української школи. До такої дискусії долучились не лише представники МОНУ та НАПН України, а й широкі кола педагогів-практиків, батьки, психологи, представники неурядових організацій і приватного бізнесу.

Лейтмотивом представлених досліджень є обговорення впровадження компетентнісного підходу до змісту сучасної освіти. Передусім важливим є вивчення та порівняльний аналіз досвіду країн світу щодо цього питання, представлений у першому розділі книги. Дослідження тенденцій розвитку освіти в світі засвідчують широкомасштабне впровадження в педагогічній практиці різних зарубіжних країн компетентнісно орієнтованої освіти, яка сприяє набуттю учнями життєво важливих (ключових) компетентностей. Не менш важливим також є процес розроблення моніторингових процедур для відстеження результатів навчання та вимірювання набуття молоддю компетентностей за різними освітніми галузями. Це дає змогу оцінити результативність освіти, її відповідність сучасним потребам ринків праці та суспільства.

Суттєво, що глибока професійна компетентність є одним із головних пріоритетів закладів освіти. Тому проблема компетентнісного підходу в освіті знаходиться у центрі наукової уваги багатьох вчених (Л.І. Анциферова, Г.О. Балл, С.Я. Батишев, С.Г. Вершловський, В.І. Журавльов, А.В. Хуторський, І.П. Ящук та ін.).

Досить багато вчених (В.В. Баркасі, О.М. Білик, Н.Ф. Босак, Н.М. Веніг, І.А. Воробйова, Л.П. Голованчук, Ю.В. Головач, І.П. Дроздова, Н.Б. Завіниченко, Л.Г. Карпова, С.В. Козак, О.О. Коломінова, О.Б. Мамчич, О.І. Мармаза, Г.М. Марченко, А.Д. Онкович, О.А. Палій, О.П. Петрашук, О.І. Селіванова, С.І. Селіверстов, В.М. Топалова, Л.І. Шевчук, І.П. Ящук та ін.) присвя-

тили свої дисертаційні дослідження проблемі формування компетентного фахівця.

Сутність поняття професійної компетентності було предметом розгляду в роботах І.А.Зязюна, Н.Г. Ничкало, М.В.Розова, Г.С.Монахова, Н.В.Кузьміної, В.А.Сластьоніна, В.П.Беспалько, М.Б.Євтуха, О.А.Дубасенюк, А.І.Пискунова, О.Є.Антонової, М.Є.Павлутенкова, А.К.Макарової, О.Є.Ломакіної та ін.

Прогрес практично всіх галузей людської діяльності залежить зараз від людей, які цілісно сприймають навколишній світ та творчо освоюють дійсність, можуть досягати в обраній ними сфері діяльності високих результатів. Отже на перший план у державній політиці виходить проблема компетентності фахівця, у контекст якої входить пошук шляхів навчання і виховання гармонійної особистості, стимулювання творчої праці. Досвід та успіхи найбільш розвинених країн світу у галузі науки, виробництва, розвитку нових технологій, культури та освіти свідчать про необхідність радикальної перебудови системи навчання у напрямку створення умов для формування компетентного фахівця, зокрема і майбутнього вчителя.

Монографія, присвячена актуальним проблемам професійної освіти, підготовлено науковцями Житомирського державного університету імені Івана Франка та вищих навчальних закладаів Житомирщини, які займаються зазначеною проблемою у контексті професійної підготовки майбутніх фахівців.

Вступ підготовлено О. А. Дубасенюк.

Розділ I, який складається із декількох параграфів, присвячено розгляду концепції впровадження компетентностного підходу у навчальний процес професійної підготовки сучасного фахівця-педагога.

Параграф 1.1. "Сучасні наукові підходи як методологічні засади компетентінсного підходу в освіті" підготовлено О.В.Вознюком та О.А. Дубасенюк;

параграф 1.2. "Житомирська науково-педагогічна школа як засіб формування у викладачів вищої школи професійної і наукової компетентності" підготовлено О.А. Дубасенюк;

параграф 1.3. "Компетентнісний підхід у вищій освіті: зарубіжний досвід" підготовлено С.В. Лісовою;

параграф 1.4. "Регулювання змісту і якості професійної підготовки через освітні стандарти: зарубіжний досвід" підготовлено Н.В. Дупак;

параграф 1.5. "Європейський вимір української освіти" підготовлено Н.Г. Сидорчук;

параграф 1.6. "Європейський вимір компетентнісного підходу та його концептуальні засади" підготовлено О.Є. Антоною та Л.П. Маслак;

параграф 1.7. "Сутність і структура інноваційної компетентності педагога загальноосвітнього навчального закладу" підготовлено І.І. Коновальчуком.

Розділ II, який окреслює науково-методичне забезпечення впровадження компетентнісного підходу у процес професійної підготовки сучасних фахівців, складається з декількох параграфів.

Параграф 2.1. "Місце соціокультурної компетенції у структурі професійної компетентності вчителя іноземної мови" підготовлено В.О. Калініним;

параграф 2.2. "Культурологічна компетентність офіцера радіоінженерної спеціальності як складова професійної компетентності" підготовлено О.Є. Антоною та Л.П. Маслак;

параграф 2.3. "Структурні складові моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики" підготовлено Я.Б. Сікорою;

параграф 2.4. "Структура іншомовної стратегічної (діяльнісної) компетенції учня як суб'єкта вивчення іноземної мови" підготовлено Н.С. Щербою;

параграф 2.5. "Наукове обґрунтування та змістова характеристика педагогічних умов професійної підготовки фармацевтів" підготовлено І.Д. Бойчук;

параграф 2.6. "Теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів" підготовлено Ю.С. Костюшком та С. Л. Яценко;

параграф 2.7. "Вплив позашкільних навчальних закладів на формування духовності особистості" підготовлено О.М.Власенко.

Розділ III, який присвячено удосконаленню системи компетентностей майбутніх учителів у процесі професійно-педагогічної підготовки в умовах ступеневої освіти, складається із декількох параграфів.

Параграф 3.1. "Формування професійної компетентності у майбутніх бакалаврів та магістрів", підготовлено С.С. Вітвицькою;

параграф 3.2. "Основні засади проблеми формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя" підготовлено О.С. Березюк;

параграф 3.3. "Формування полікультурної компетентності майбутніх вчителів у процесі професійної підготовки" підготовлено Н.В. Яксою;

параграф 3.4. "Формування в майбутніх учителів професійно-педагогічної компетентності розв'язувати соціально-педагогічні задачі" підготовлено В.А. Ковальчук;

параграф 3.5. "Формування соціокультурної компетенції при вивченні гуманітарних дисциплін у студентів медичних навчальних закладів" підготовлено В.А. Копетчук;

параграф 3.6. "Формування інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста" підготовлено Я.В. Карлінською;

параграф 3.7. "Проблема формування професійної компетентності засобами інформаційно-комп'ютерних технологій" підготовлено С.М. Горобецем.

Розділ IV., який окреслює проблеми розробки і впровадження системи моніторингу якості освітньої діяльності, складається із декількох параграфів.

Параграф 4.1. "Головні аспекти проблеми моніторингу якості освіти" підготовлено О.М. Королюк та О.В. Вознюком;

параграф 4.2. "Система тестування та моніторингу мовленнєвої компетенції студентів та курсантів" підготовлено Т.В. Несвірською;

параграф 4.3. "Новітня концепція оцінювання якості вищої освіти" підготовлено О.В. Вознюком та О.А. Дубасенюк;

параграф 4.4. "Компетентність фахівця у світлі системно-фрактального підходу" підготовлено О.В. Вознюком;

параграф 4.5. "Особистісно орієнтована система внутрішньої діагностики навчальної діяльності студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка" підготовлено О.Є. Антоною, О.А. Дубасенюк, В.А. Ковальчук та М.М. Осадчим.

Висновки до монографії підготовлено О.А. Дубасенюк.

Монографію адресовано широкому загалу освітян, науковцям, викладачам, аспірантам, студентам вищих навчальних закладів.

РОЗДІЛ І. КОНЦЕПЦІЯ ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНЦІЙ У НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

1.1. СУЧАСНІ НАУКОВІ ПІДХОДИ ЯК МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОМПЕТЕНТІНСЬКОГО ПІДХОДУ В ОСВІТІ

Розглянемо провідні *наукові підходи*, які постають у певній системній цілісності, які покладено в основі компетентного підходу.

КОМПЕТЕНТІНСЬКИЙ ПІДХІД відображає інтегральний прояв професіоналізму, в якому поєднуються елементи професійної і загальної культури (рівень освіченості, достатній для самоосвіти і самостійного вирішення пізнавальних проблем), досвіду педагогічної діяльності та педагогічної творчості, що конкретизується у певній системі знань, умінь, готовності до професійної діяльності. Компетентісний підхід орієнтується на професійну компетентність як якість особистості майбутнього фахівця, що характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження у які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі.

Акме-цільовий, розвивальний, стратегічно-орієнтований підхід орієнтує педагогічний процес на акмеологічну (творчо-вершинну, самоактуалізаційну, самореалізаційну) якість особистісного та професійного становлення людини, тобто на досягнення вершин у процесі всебічного розвитку особистості. Відтак, цей підхід спрямовує учасників освітнього процесу на досягнення певних цілей, на відміну від процесуального підходу, який орієнтує їх на процес як даність, як перманентну самодостатню сутність: "рух – все, мета – ніщо"; подібним чином на Сході зустрічається орієнтація на процес діяльності, а не на отримання її плодів.

Професіографічний підхід орієнтує учасників педагогічного процесу на результат реалізації певного комплексу вимог до їх майбутньої професійної діяльності, які, зокрема, орієнтується на ОКХ спеціаліста, на інші нормативні акти, які відображають конкретні умови професійної діяльності людини.

Задачно-ситуативний підхід передбачає реалізацію педагогічних цілей через використання навчальних і виховних задач, ситуацій – своєрідних проблемних ситуацій, які потребують своєчасного вирішення, що, у свою чергу, постає розвивальним механізмом формування трьох аспектів людини – особистості, фахівця, громадянина.

Технологічний підхід орієнтує педагогічний процес на технологічну організацію, яка відносно суворо регламентує головні його аспекти та стадії відповідно до технологічної побудови освітнього процесу.

Рефлексивний підхід – спрямовує навчально-виховний процес на створення педагогічних ситуацій, що активізують рефлексію (самосвідомість, Я-концепцію) учасників освітнього процесу.

Подійний підхід – це використання у педагогічному дослідженні принципу часу (лінійного розгортання подій у часі), що передбачає аналіз кількості та якості подій людини у тому чи іншому часовому проміжку, їх взаємовпливів. Такий підхід виявляє наступні категорії: лонгітюдність, симультанність, синхронічність, діахронічність, реципрокність (взаємність) та ін., які пов'язані із аналізом педагогічної дійсності через призму часових відношень та подійних масштабів, трансформації подій, проблеми їх меж та динаміки і швидкості розгортання, їх інформаційної насиченості як в об'єктивному, так і психологічному ракурсах (наприклад, життя людини може складатися з великої кількості подій, а може й включати лише декілька визначних життєвих віх).

Історико-логічний підхід дозволяє аналізувати педагогічні проблеми у контексті їх генези, сучасного стану, закономірностей та тенденції тощо.

Коеволюційно-ноосферний підхід – урахування в процесі розвитку людини різних еволюційних середовищних чинників (зокрема сімейного, групового, державного, соціокультурного, соціоприродного, космопланетарного), які мають поєднуватися, сполучатися, відповідати один одному з метою створення ефекту взаємного потенціювання (підсилення). При цьому педагогічний процес орієнтується на принципи актуалізації ноосфери – особливого ментально-духовного стану людини і суспільства, сфери взаємодії природи і суспільства ("сферу розуму"). Відтак, ноосфера може розумітися як новий емоційно-ментальний стан біосфери, при якому розумна діяльність людини стає вирішальним чинником її розвит-

ку. Це також розумна творча сила мислення і діяльності більшості людей у біосфері. Для ноосфери характерна взаємопотенціуюча взаємодія людини і природи, що виявляє зв'язок законів природи із законами мислення і соціально-економічними законами. Загалом, ноосфера потребує глобального керування планетарними процесами відповідно до єдиної розумної волі.

Стимульно-інформаційно-ресурсний підхід орієнтує педагогічний процес на створення багатого інформаційного навчального середовища, яке стимулює (розкриває, розвиває) внутрішні розвивальні ресурси суб'єктів навчально-виховного процесу. Він також передбачає якомога ефективне використання всіх організаційних та інформаційних ресурсів розвивальних середовищ

Природовідповідно-диференційований підхід передбачає орієнтацію педагогічних систем на природні принципи організації їх структури, функцій, енерго-інформаційного обміну з навколишнім середовищем та на індивідуальні характеристики суб'єктів навчальної діяльності.

Діалоговий підхід орієнтується на концептуальну установку стосовно того, що мислення особистості у процесі формування має вступати у віртуальне діалогічне спілкування з попередніми формами культури, а також із представниками різних поколінь, які взаємодіють у єдиному часовому просторі, коли сам процес спілкування всіх учасників навчально-виховного процесу набуває вільного характеру.

Амбівалентний підхід у педагогіці виник внаслідок зустрічі полярних феноменів педагогічної практики (колективу й індивідуальності, хаосу і порядку, свободи і відповідальності, диференціації й інтеграції тощо) і філософсько-психологічного поняття "амбівалентність" як здатності людини осмислювати будь-яке явище через дуальну опозицію – з двох протилежних сторін, які суперечать одна одній та взаємно виключають одна одну, що дозволяє досягти цілісного статусу мислення через взаємну зміну, доповнення протилежностей, їх взаємопроникнення, постійного "перетравлювання" смислу через кожний з протилежних полюсів (С.У. Гончаренко).

Критико-конструктивний підхід реалізує можливість критичного підходу (взаємодії) до традиційних наукових стереотипів, що склалися в сучасній педагогічній науці, що, у свою чергу, передбачає процес конструювання – перетворення педагогічної дійсності чи навіть створення дещо нового в її рамках.

Діяльнісно-праксеологічний, суб'єктно-діяльнісний, контекстний підхід (який виявляє діяльнісну, суб'єктну і контекстно-змістову складові) відповідно до якого реалізація освітньої мети досягається через навчальну діяльність її суб'єктів щодо оволодіння знаннями, вміннями та навичками відповідної професійної спрямованості. При цьому така діяльність має бути адекватною їх практичному застосуванню у майбутній професійній діяльності, передбачає наповнення традиційних й новітніх навчальних форм діяльнісним змістом, спрямованим на оволодіння вміннями майбутньої професії, коли сама навчальна діяльність має моделювати на практично-теоретичному рівні професійні функції майбутнього фаху.

Особистісно орієнтований, суб'єкт-суб'єктний підхід передбачає, з одного боку, орієнтацію освітнього процесу на загальну мету – розвиток особистості, а з іншого, – шлях реалізації цієї мети – суб'єкт-суб'єктна (реципроктна, гармонійна) взаємодія всіх учасників навчально-виховного процесу.

Партисипативно-інтерактивний підхід (від англ. "брати участь") ґрунтується на *теорії партисипативності*, яка використовувалася у галузі соціального управління та набула розквіту у 80-90 рр. ХХ ст. Цей підхід орієнтує учасників освітнього процесу на їх активність, на розуміння взаємодоповнюваності їх здібностей та особистісних ресурсів, на спільний характер навчального процесу, на активну міжособистісну комунікацію, самоорганізацію та самоврядування. Відтак, цей підхід спрямовує педагогічний процес на реалізацію стану щільної інтеракції, тобто взаємодії (що характеризується певними системно-функціональними, технологічними особливостями) всіх учасників цього процесу у напрямку вирішення тієї або іншої педагогічної задачі, реалізації певної освітньої мети.

Суб'єктний підхід передбачає орієнтацію педагогічного процесу на утвердження суб'єктної орієнтації (взаємодії) його учасників. Відомо, що при "об'єктній" орієнтації життєдіяльність людини детермінується переважно зовнішніми ситуаціями як її об'єктами. Джерело життєдіяльності за таким підходом знаходиться поза нею. При цьому людина несвідомо (або напівусвідомлено) локалізує себе в таких ситуаціях (а з боку стороннього спостерігача здається, що випадково попадає в них), коли виявляється змушеною змінюватися, розвиватися вже внутрішньо. Це – доля "людини зовнішньої". При "суб'єктній" орієнтації для людини харак-

терна свідомо робота над собою, наприклад, зі звертанням до релігії, або до психотехнічних прийомів, або того або іншого різновиду самоаналізу. Це – доля "людини внутрішньої". При цьому в осіб із суб'єктною й об'єктною орієнтаціями внутрішня картина життєдіяльності суттєво відрізняється.

Наративний підхід (від англ. "оповідання") використовується у психологічних, філософських, історико-педагогічних дослідженнях через застосування розгорнутого оповідання як способу розуміння й відображення історичних феноменів. Це, певною мірою, інформаційно надлишковий спосіб передачі наукових даних (характерний для природних мов), які потім мають отримати певну наукову інтерпретацію. Такий підхід відображає суб'єктивну думку оповідача стосовно певних подій. Відтак, наратив, чи оповідь, якщо приймати ці поняття синонімічно – це форма існування суб'єктивного (вимислу, оповідання особи) в об'єктивному історичному процесі й спробах об'єктивно (в наративному сенсі) його описати. Головними характеристиками наративного підходу є *ретроспективність* – аналіз подій минулого через їх проєкцію на сучасність і на майбутнє; *перспективність* – залежність історичної оцінок: від власної авторської позиції дослідника; *вибірковість* – добирання саме тої інформації, яка б дозволяла множинність інтерпретацій соціально-педагогічних подій на фоні певного культурного контексту; *специфічність* впливу соціально-педагогічного знання на формування соціальної ідентичності минулого; *комунікативність* впливу на соціально-педагогічне знання культурного дискурсу; *фіксована* взаємозалежність історичних інтерпретацій і соціальних умов, у межах яких вони є значущими, суттєвими в очах дослідника.

Герменевтичний підхід передбачає побудову діяльності педагога не стільки на основі його знань про дитину, скільки на здатності зрозуміти ("прочитати") внутрішню логічну зв'язність, організованість явищ життя дитини. При цьому інформація про дитину розглядається педагогом не як завершальний матеріал, а як такий, що постійно розвивається, який щоразу створюється, не відтворюється за раз і назавжди заданим еталоном (С.У. Гончаренко). Загалом, герменевтичний підхід вимагає розгляд педагогічної дійсності у площині категорій "сенса", "розуміння". Це дозволяє здійснити вибір таких алгоритмів проєктування педагогічної дійсності, які перетворюють його на рефлексуюче проєктування. Відтак, такий підхід пов'язує особистісні сенси суб'єктів

проектувального процесу із сенсами розвитку проектованої системи. Це дозволяє зазначеним суб'єктам самовизначитися в просторі сучасної педагогічної дійсності, здійснюючи рефлексію своєї суб'єктної позиції в процесі розвитку навчально-виховних систем.

Філософсько-антропологічний підхід – базується на рефлексивній тенденції до аналізу педагогічної дійсності через призму комплексу людинознавчих дисциплін. Він знаменує собою переорієнтацію педагогічної парадигми від знанневих орієнтирів освіти на людиномірні цінності навчально-виховного процесу.

Фундаменталізаційний підхід – передбачає орієнтацію навчального процесу на фундаментальні знання, цінності та універсальні способи діяльності. Цей підхід означає створення системи освіти, націленої на розвиток інваріантних, методологічно важливих, довгоживучих знань; перехід від "освіти на все життя" до "освіти протягом усього життя"; орієнтація на засвоєння глибинних, сутнісних зв'язків і підстав, складових цілісної наукової картини світу, онтологічну і гносеологічну єдність методології і пізнавальної діяльності; вихід на системне, цілісне пізнання і самопізнання, розвиток і саморозвиток; взаємозв'язок і взаємозбагачення гуманітарних, культурологічних, загальнонаукових і спеціальних дисциплін; забезпечення творчої самореалізації й інтелектуального зростання особистості студента; розвиток наукового стилю мислення, діяльності, спілкування; потреба в безперервній самоосвіті і саморозвитку; забезпечення бази для розвитку загальної і професійної культури, подолання адаптаційних бар'єрів у разі зміни професійних функцій.

Системно-синергетичний підхід дозволяє виявити компоненти та системотвірні і функціональні зв'язки педагогічних систем, процесів та аналізувати здатність учасників освітнього процесу до самоорганізації, активного творчого конструювання своєї багатоваріантної діяльності; методологія синергетики передбачає розгляд цілісності структури особистості суб'єктів навчально-виховної діяльності як сукупності стійких властивостей і змінних ситуацій особистісно-професійного розвитку. За допомогою синергетики можна пояснити розвиток педагогічної системи як складного нелінійного утворення, що розвивається з хаосу, оскільки розвиток освітніх процесів відповідає синергетичним характеристикам. Синергетика має на меті пізнання загальних принципів самоорганізації систем різної природи – від фізичних до соціальних,

наділених певними властивостями: відкритістю, нелінійністю, здатністю до посилення випадкових флуктуацій. Предмет синергетики – прямий і зворотний перехід системи від стабільності до нестабільності, від хаосу до порядку, від руйнування до творення. Відтак, синергетичний підхід вивляє спільність закономірностей і принципів самоорганізації різних макросистем – фізичних, хімічних, біологічних, технічних, економічних, соціальних.

Інтегративний підхід забезпечує реалізацію в навчально-виховному процесі принципу інтегральності знань (в тому числі у площині їх міждисциплінарності), педагогічних систем, цілей освіти тощо. Інтеграція може бути розглянута як механізм, що забезпечує приведення у відповідність індивідуального рівня мислення і рівня розвитку сукупної свідомості людства, що визначається поняттям "ноосфера". Суть принципу педагогічної інтеграції полягає у розумінні умовності суворої диференціації природничого і гуманітарного знання на окремі освітні галузі, прагнення до створення синтетичних, інтегрованих систем знань, що дають суб'єктам освітнього процесу уявлення про цілісну картину світу. Цей підхід реалізує принцип *взаємодоповнюваності* природничонаукової методичної традиції й гуманітарних способів пізнання, що дозволяє реалізувати інтеграцію – спосіб і процес формування багатомірної поліфонічної картини світу, заснованої на сполученні різних способів і форм осягнення дійсності; це також процес і результат становлення цілісності (холізму) – єдиної якості на основі багатьох інших якостей; принцип здійснення освітнього процесу, заснований на взаємному доповненні, комплементарності різних форм пізнання та засвоєння дійсності.

Цивілізаційно-середовищний підхід вимагає умов природи та організації середовища (суспільного, освітнього, групового, інформативного та ін.) з метою ефективного й оптимального впливу його чинників на формування особистості вихованця. Він також передбачає розгляд педагогічних процесів як цивілізаційних явищ, тобто такий підхід дозволяє аналізувати педагогічну дійсність як прояв найбільш загальних чинників та детермінант розвитку людської цивілізації. Загалом, такий підхід означає використання законів та особливостей соціально-економічного, історичного розвитку людської цивілізації у сфері аналізу конкретної педагогічної проблеми.

Нормативно-аксіологічний підхід розглядає педагогічний процес з точки зору його відповідності певним нормативним кри-

теріям суспільства, особливостям його соціального замовлення та полягає в необхідності осмислити всю систему відношень "людина-суспільство-природа" для проєкції її основних характеристик на процес реалізації освітніх завдань. У цілому аксіологічний підхід ґрунтується на засадах педагогічної аксіології як напряму наукових досліджень, які стосуються аналізу змісту педагогічних ідей, теорій і концепцій з огляду на їх відповідність чи невідповідність потребам індивіда та суспільства, його морально-ціннісним імперативам.

Культурологічний підхід визначається сукупністю методологічних прийомів, які забезпечують аналіз будь-якої сфери соціального і психологічного життя, зокрема сфери освіти і педагогіки, через призму системоутворювальних культурологічних понять ("культура", "культурні зразки", "норми", "цінності", "побут", "спосіб життя", "культурна діяльність", "полікультурність", "транскulturність", "інтеркультурність" та ін.). Загалом, метою культурологічної освіти стає людина культури, змістом – культура як середовище, а культуротворчість – спосіб розвитку людини в культурі.

1.2. ЖИТОМИРСЬКА НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНА ШКОЛА ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ У ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ПРОФЕСІЙНОЇ І НАУКОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Компетентнісний підхід знаходить реалізацію у діяльності Житомирської наукової школи "*Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів*", що створена у 80-х роках повною мірою реалізую основні складові акмеологічного середовища. У процесі 20-річного розвитку наукового колективу було виділено наступні етапи: 1) аналітико-пошукові; 2) диференціації наукових знань; 3) систематизації та узагальнення; 4) концептуальний. Молоді науковці пройшли шлях від загальної орієнтації в інформаційному педагогічному просторі, поглибленого вивчення педагогічної спадщини, аналізу сучасних наукових досліджень, вибору власного напрямку наукового дослідження, набуття методологічної культури, організації педагогічного дослідження за певним напрямом, систематизації й апробації отриманих знань, до розробки концептуальних положень проблеми підготовки сучасного вчителя.

Методологічні засади наукової школи включають відповідний методологічний концепт, який складається з таких блоків:

1. Парадигмальний блок, що базується на ціннісно-методологічній моделі сучасної педагогічної системи та є результатом інтеграції різних освітніх парадигм і відображає певні способи бачення науковою спільнотою відповідного аспекту педагогічної реальності.

2. Загально-філософський блок передбачає обґрунтування філософських засад педагогічної діяльності майбутніх учителів та розгляд педагогічної реальності у діалектичній єдності загального, особливого й одиничного.

3. Гносеологічний блок виражає певний стиль та рівень (раціональний, почуттєвий, теоретичний) пізнання майбутніми вчителеми педагогічної дійсності.

4. Праксеологічний блок передбачає дослідження особливості розвитку різноманітних професійних умінь, навичок і прийомів професійної діяльності педагогів, виявлення їх складових і на цій основі вироблення практичних рекомендацій.

5. Системний блок дає можливість аналізувати конкретні педагогічні ситуації з точки зору їх оптимізації, підвищувати внут-

рішню ефективність педагогічних систем, визначити їх слабкі і сильні сторони.

6. Структурно-функціональний блок – структуралізувати педагогічні системи та виявити їх функціональні й процесуальні компоненти.

7. Синкретичний блок – аналізувати педагогічні явища як цілісні, нелінійні відкриті системи та дає можливість їх резонансного керування.

8. Діяльнісний блок реалізує діяльнісну функцію педагога, моделює механізми формування структурних компонентів професійної діяльності – цільового, мотиваційного, операційного, результативного.

9. Акме-цільовий блок дозволяє зорієнтувати професійну підготовку майбутніх учителів на досягнення ними вершин в особистісному і професійному зростанні.

Теоретичні засади

У науковій діяльності Школи реалізується і теоретичний концепт, який складається з п'яти принципів.

1. Принцип універсальності моделювання педагогічних процесів.

2. Принцип ступеневості педагогічної освіти, який передбачає розробку відповідних моделей педагогічної освіти та професійно-педагогічну підготовку майбутнього вчителя за такими рівнями, як бакалавр, спеціаліст, магістр.

3. Принцип апроксимації педагогічних функцій учителя сприяє наближенню професійної підготовки майбутнього вчителя до умов його професійної діяльності.

4. Принцип множинності моделей педагогічної освіти, які відображають різні аспекти та підходи до професійної діяльності педагога та передбачають урахування нелінійної, нечіткої моделі діяльності педагога.

5. Принцип діалектичної етапності та циклічності розвитку педагогічних явищ у контексті професійної підготовки.

Теоретичний концепт доповнюється і розвивається критеріями моделювання професійно-педагогічної підготовки вчителя:

1. Критерій формалізації передбачає формалізацію педагогічної реальності у форму, придатну для математичної обробки.

2. Критерій діагностичності, відповідно до якого кожен етап педагогічної підготовки підлягає діагностиці й відповідному моніторингу.

3. Критерій інтеграції дозволяє розглядати педагогічну дійсність у контексті інтегративних процесів, а також використовувати комплекс сучасного методологічного інструментарію і відповідних методологічних підходів.

4. Критерій прогностичності дозволяє виявити ефективність педагогічних впливів та результативність експериментальних досліджень відповідно до їх прогнозованих результатів.

На сучасному етапі розвитку наукової школи визначені нові перспективи дослідження професійної діяльності у контексті розробки нової інтегральної акмеологічної і педагогічної парадигми та відповідної педагогічної теорії, яка передбачає аналіз педагогічної дійсності з позиції універсального тріадного пояснювального принципу.

Актуальна проблематика роботи школи:

- підготовка науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації;
- модернізація професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті Болонських інновацій;
- розробка сучасних концептуальних підходів до підвищення якості професійної підготовки майбутнього вчителя;
- проблема розвитку обдарованості дітей та молоді;
- інноваційні технології навчання і виховання;
- професійна підготовка майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- професійна підготовка майбутніх учителів до роботи в різних освітньо-виховних системах;
- формування професійної компетентності майбутнього фахівця;
- підготовка майбутнього вчителя до екологічної освіти молоді;
- підготовка майбутнього вчителя до формування здорового способу життя учнівської та студентської молоді;
- формування морально-етичних цінностей учнівської та студентської молоді;
- історико-педагогічні передумови становлення професійної та педагогічної освіти;

розробка сучасних підходів до підвищення продуктивності професійної діяльності майбутнього педагога;

теоретико-методологічні засади інноваційних процесів у загальноосвітньому навчальному закладі;

теоретико-методичні засади ступеневої підготовки майбутніх учителів початкової школи до проведення науково-педагогічних досліджень;

теоретико-методологічні засади створення інтегральних навчальних курсів;

підготовка майбутніх учителів до здорового способу життя;

формування соціокультурної компетентності майбутніх офіцерів;

формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя в умовах університетської освіти України.

Розвиток і збагачення акмеологічного наукового середовища привело до створення на базі Школи семи науково-дослідних центрів та лабораторій.

1. НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ ЦЕНТР РОБОТИ З ОБДАРОВАНОЮ СТУДЕНТСЬКОЮ МОЛОДДЮ.

Центр створений у грудні 2003 р. при кафедрі педагогіки як загально-університетська структура. Керівник центру – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, член-кореспондент Міжнародної академії акмеологічних наук О. Є. Антонова.

Мета діяльності: формування в університеті цілісної, саморегульованої системи стосовно виявлення і підтримки обдарованої студентської молоді, розвитку та реалізації здібностей студентів, стимулювання творчої роботи студентів та викладачів, підвищення якості підготовки спеціалістів, активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів, формування резерву для вступу до магістратури та аспірантури, підготовки науково-педагогічних та наукових кадрів для потреб університету, а також середніх загальноосвітніх, спеціальних та вищих навчальних закладів міста Житомира та Житомирської області.

Досягнення цієї мети передбачає, що обдаровані студенти мають сприяти активізації навчального процесу у ВНЗ, утвердженню духу змагальності в процесі навчання, завдяки чому у значній частині студентів підвищується інтерес до пізнання та рівень успішності.

Провідною концептуальною ідеєю діяльності центру є положення про те, що, реалізуючи свій власний потенціал у процесі навчання, майбутні вчителі навчаються виявляти і розвивати обдарування учнів.

Напрями діяльності: аналітико-інформаційна, науково-дослідницька, розвиток професійно-педагогічної та соціально-педагогічної творчості майбутніх учителів, розвиток художньо-естетичної творчості студентів, розвиток фізичних здібностей та збереження здоров'я, підготовка студентів до участі у Всеукраїнських олімпіадах, міжнародна та міжрегіональна співпраця, доувзівська підготовка педагогічно обдарованих школярів.

Форми та методи роботи: поетапна діагностика здібностей студентів, зустрічі з досвідченими науковцями, обмін досвідом, науково-практичні конференції з проблеми обдарованості, випуск студентських наукових видань, круглі столи, „Школа майбутнього науковця”, активні методи навчання, ділові ігри, тренінги, олімпіади, конкурси педагогічної майстерності, аукціони педагогічних ідей, педагогічний театр тощо. Центром здійснюється консультативна допомога в проведенні дослідно-експериментальної роботи за темою „Вплив інтегративно-діяльнісного підходу на розвиток інтелектуальних здібностей учнів” за науково-педагогічним проектом „РОСТОК” на базі Бердичівської міської гуманітарної гімназії № 2 Житомирської області.

У результаті діяльності Центру обґрунтовано модель обдарованості; створено технологію розвитку педагогічної обдарованості майбутнього вчителя, апробовано технологію організації та проведення Всеукраїнської студентської олімпіади з педагогіки; розроблено та запроваджено в навчальний процес спецкурси, спрямовані на підготовку вчителя до роботи з обдарованими дітьми; налагоджено видання наукової, методичної, популярної літератури з проблеми обдарованості на допомогу вчителю.

Продуктивна діяльність науково-методичного центру роботи з обдарованою студентською молоддю та реалізація концепції навчання обдарованих студентів у вищих закладах освіти дозволили експертам Всесвітньої ради, яка опікується обдарованими і талановитими дітьми, засвідчити високий рівень відповідної роботи і нагородити університет Міжнародним сертифікатом за роботу з обдарованими студентами (2008), а автора проекту проф.

О.Є. Антонову обрано членом експертної ради Всеукраїнської молодіжної громадської організації „Союз обдарованої молоді”.

2. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ЛАБОРАТОРІЯ „ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ МАГІСТРАТУРИ”

Створена у 1999 році. Керівник науково-методичної лабораторії професор Вітвицька Світлана Сергіївна.

Робота в лабораторії здійснюється на основі принципів особистісно зорієнтованої педагогічної освіти. Діяльність науково-методичної лабораторії спрямована на створення умов для відбору педагогічно обдарованих студентів та творчого розвитку майбутніх магістрантів; оволодіння ними поглибленими знаннями з педагогіки та вміннями інноваційного характеру, підготовку до науково-дослідницької, науково-педагогічної, методичної, управлінської, пошукової діяльності.

Науково-дослідницька підготовка ставить за мету формування у студентів магістратури готовності до науково-дослідної діяльності, а також уміння керувати науковим пошуком своїх учнів. Готовність до науково-дослідницької діяльності включає такі компоненти: творчі можливості; індивідуально-творчі якості (креативність мислення, інтуїція, творча увага, дивергентність, оригінальність, асоціативність мислення, інтелектуальна активність, інтелектуальна ініціатива); компетентність у науково-дослідницькій діяльності (вміння організувати власну розумову діяльність. Крім того магістранти мають здійснювати літературний пошук, бібліографічний огляд наукових джерел; обґрунтувати актуальність теми дослідження, чітко визначити мету і завдання дослідження; оперувати понятійним апаратом; володіти науковими методами пізнання; визначати об'єкт, предмет дослідження; формулювати гіпотезу, доводити або спростовувати її достовірність; обґрунтувати наукову новизну і практичну значущість дослідження; оформляти результати дослідження відповідно до визначених вимог; захищати та обґрунтовувати результати свого дослідження);

Магістранти знайомляться з особливостями системи вищої педагогічної освіти в Україні та за рубежом, змістом, формами і методами, сучасними технологіями навчання і виховання студентів. Необхідним елементом підготовки студентів магістратури є озброєння їх знаннями психолого-педагогічних закономірностей навчання і виховання у ВНЗ; управління пізнавальними процесами

ми; виявлення критеріїв розумового розвитку і визначення умов, за яких досягається ефективний розвиток учнівської молоді.

У процесі науково-педагогічної підготовки майбутні викладачі оволодівають основами педагогічної культури, розвивають педагогічне творче мислення, культуру спілкування. Методична підготовка передбачає формування знань, умінь, навичок, удосконалення методики викладання фахової дисципліни; розвиток антиципації; володіння методами науково-педагогічного пошуку, організації експерименту; уміння застосовувати методичні знання, вміння, навички під час викладання фахових дисциплін у навчальних закладах різного типу.

Фахівці освітньо-кваліфікаційного рівня „магістр” також готуються до управлінської діяльності, (планування, організації, мотивації, контролю), що є елементами управлінської діяльності директора, заступника навчального закладу тощо. Магістранти оволодівають уміннями: встановлювати педагогічно доцільні взаємини з підлеглими; включати їх у діяльність відповідно до здібностей і рівня підготовки; діагностувати рівень їх готовності до різних видів педагогічної діяльності; використовувати у майбутній роботі різні види стимулювання та форми контролю.

Магістранти здійснюють практичну діяльність у вищих навчальних закладах I-IV рівнів акредитації м. Житомира та Житомирської області. Це дає можливість поглибити, розширити, інтегрувати знання з педагогіки, основ педагогічної майстерності, навчально-виховних технологій, педагогіки вищої школи; практичного опанування різними формами навчального і виховного процесу у вищих закладах освіти I-IV рівнів акредитації; надання методичної та практичної допомоги колективам ВНЗ; сприяє формуванню професійної спрямованості особистості, застосуванню своїх знань, досвіду, здібностей у сфері обраної професії. Проф. С.С. Вітвицькою підготовлено підручник і практикум з педагогіки вищої школи.

Матеріали роботи науково-методичної лабораторії апробовані на міжнародних, всеукраїнських, регіональних науково-практичних конференціях, зокрема таких як Міжнародна конференція „Магістратура, досвід, перспективи” (Київ, 2004); Міжнародна науково-практична конференція „Формування професійної компетентності вчителя в рамках євроінтеграційних процесів” (Київ-Житомир, 2005); Всеукраїнська науково-практична конфе-

ренція „Творча особистість учителя як передмова інноваційних процесів у початковій школі (Житомир, 2004.); Всеукраїнська науково-практична конференція „Соціально-економічні проблеми реформування українського суспільства” (Житомир, 2005); Всеукраїнська науково-практична конференція „Інноваційні технології виховання учнів і молоді у позанавчальний час” (2005).

3. НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ „АКМЕОЛОГІЯ ОСВІТИ”

Створена в 2004 році як результат 30-річної співпраці кафедри педагогіки з Міжнародною академією акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург, Росія), яку очолює член-кореспондент РАО, доктор психологічних наук, доктор акмеологічних наук, професор Н. В. Кузьміна.

Науковий керівник лабораторії – кандидат педагогічних наук, доцент, член-кореспондент Міжнародної академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург) Н. Г. Сидорчук.

Мета діяльності лабораторії полягає у розробці та поглибленню нової міждисциплінарної галузі знань – акмеології, науковій співпраці з акмеологічними осередками вищих навчальних закладів України та країнами ближнього зарубіжжя (Росії, Білорусі, Польщі).

Напрями наукової та організаційної діяльності:

1. Ініціювання і координація проведення наукових досліджень у сфері акмеології шляхом: залучення до проведення досліджень викладачів, співробітників, студентів університету; створення дослідницьких та проблемних груп; виявлення перспективних науковців серед студентів, випускників університету, працівників галузі освіти, залучення їх до проведення досліджень у рамках діяльності лабораторії; співпраці з громадськими організаціями та державними установами у напрямку розробки та впровадження акмеологічних моделей загальноосвітніх закладів у практику.

2. Допомога учасникам науково-дослідних груп у проведенні досліджень: встановлення і координація співпраці з провідними навчальними закладами України та країн ближнього зарубіжжя; рекомендації кафедрам та затвердження тем, дипломних робіт, тем дисертаційних досліджень, пов'язаних з акмеологічною проблематикою; накопичення, опрацювання та розповсюдження ін-

формації про конференції, семінари з проблем акмеології професійно-педагогічної діяльності.

3. Введення в науковий обіг нового наукового матеріалу: участь у роботі всеукраїнських та міжнародних конференцій, семінарів та круглих столів; популяризація ідей і наукових здобутків науково-дослідної лабораторії акмеології освіти; рекомендація кращих досліджень до публікації у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях.

За останні роки встановлені зв'язки з Українською Академією Акмеологічних наук (засновник Київський університет імені Бориса Грінченка). Встановлено зв'язки з Українською акмеологічною академією. Опубліковано ряд статей у новому науковому виданні "Акмеологія в Україні".

Науковці лабораторії щорічно беруть участь у наукових сесіях Міжнародної академії акмеологічних наук (м. Санкт-Петербург), а також у проведенні міжнародних та всеукраїнських конференціях з актуальних проблем акмеології, зокрема у 2010 році – міжнародному форумі акмеологічних навчальних закладів "Акмеологія – наука XXI століття: теоретико-практичний аспект" (Український гуманітарний лицей. КНУ ім. Т.Шевченка) на базі КНУ ім. Т. Шевченка (м. Київ), регіональній конференції "Акмеологічні аспекти професіоналізму педагогічних кадрів" (на базі ЗОШ №21, м. Житомир), на круглому столі „Акмеологічні концепти освітології” Всеукраїнської науково-практичної конференції „Освітологія – науковий напрям інтегрованого пізнання освіти”, що проведено у Київському університеті імені Б. Грінченка. Заключено угоду про співпрацю з науково-дослідною лабораторією "Перша українська наукова школа PR" (ПУНШ PR) Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка. Науковці лабораторії у 2010 році брали участь у науково-методичному семінарі "Проблеми та перспективи соціально-педагогічної роботи з дітьми трудових мігрантів" (м. Кременець).

4. ПОЛІСЬКИЙ ІННОВАЦІЙНИЙ ЦЕНТР ОСВІТИ ТА РОЗВИТКУ

Центр створено в 2007 році викладачами кафедри інноваційних технологій освіти і виховання ЖДУ імені Івана Франка, які займаються інноваціями в освітньому просторі та проблемами професійного становлення Керівник центру – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Ю. С. Костюшко.

Метою Центру є: ініціювання, координація досліджень у галузі інноваційних технологій освіти і розвитку та їх утілення в практику функціонування освітніх структур. Результати діяльності планується висвітлювати в щорічному альманасу „Інноваційні технології освіти та розвитку”.

Напрями наукової та організаційної діяльності:

1. Здійснення наукових досліджень у галузі освітніх інновацій та підготовка спеціалістів до їх реалізації шляхом: залучення до проведення досліджень викладачів та студентів вищих навчальних закладів м. Житомира, кращих педагогів, психологів та соціальних працівників області; співпраці з громадськими організаціями та державними установами у визначеному напрямі; розробки, накопичення, впровадження та розповсюдження інформації з проблем інноваційних технологій освіти та розвитку.

2. Проведення лекцій, семінарів, консультацій, тренінгів із педагогами, батьками, зацікавленими установами та особами за напрямами: ведення діалогу; вирішення міжособистісних конфліктів; розв'язання організаційних конфліктів; компетентність сугестивного впливу; компетентність переконуючого впливу.

3. Організація акмеологічних тренінгів тощо: планування та виконання роботи; орієнтація в проблемній ситуації та досягнення позитивного результату; прийняття конструктивних рішень; виявлення здібностей і пошук адекватної професії; лідерство та мотивація; організація працездатного колективу; комунікативна компетентність; компетентність виступів перед аудиторією, проведення зборів; основи техніки саморегуляції (психологічних станів, поведінки, діяльності) засобами АТ, медитації, імаготренінгу.

4. Організація та проведення соціально-психологічних тренінгів: вирішення проблем (внутрішніх конфліктів), тренінг особистісного зростання, навчіння соціальних компетентностей, тренінг ефективної міжособистісної взаємодії, тренінг креативності та ін.

Результати роботи. Науковцями Центру проведено ряд тренінгів в різних школах м. Житомира, а також ряд регіональних науково-практичних конференцій з проблем інноваційного менеджменту та сталого розвитку освіти.

5. НАУКОВО-МЕТОДИЧНА ЛАБОРАТОРІЯ „ОСВІТНЬО-ВИХОВНА СИСТЕМА ПОЛІССЯ”

Лабораторію створено у 2005 році як структурний підрозділ університету та регіональна філія Інституту педагогіки АПН України (м. Київ). Керівник лабораторії – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки О. С. Березюк

Мета науково-методичної лабораторії: дослідити організаційно-педагогічні основи побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнодидактичний аспект); розробити концепцію поліської школи, програму народознавства Полісся, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії та ін.; налагодити наукову співпрацю з середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн;

Напрями науково-методичної лабораторії: аналітико-інформаційний та історіографічний, інноваційних технологій викладання української мови та літератури, інноваційних технологій виховання; етнічної соціалізації особистості.

Науковці досліджують проблему «Методичні засади формування етнопедагогічної культури майбутнього вчителя-філолога в умовах Поліського регіону». У межах лабораторії працює проблемна група з педагогіки студентів ННІ філології та журналістики. Під керівництвом викладачів студенти досліджують проблему. «Новітні технології навчання та виховання етнопедагогічної культури в умовах Поліського регіону». Лише протягом 2010 року студентами проблемної групи було опубліковано 25 статей та тез. Загалом науковцями лабораторії спільно зі студентами проведено 15 регіональних науково-практичних конференцій, присвячених відомим просвітителям, педагогам О. Духновичу, С. Русовій, В. Сухомлинському, І. Франку, Г. Ващенку, М. Стельмаховичу та ін. Зокрема у 2010 році проведено Міжрегіональну науково-практичну конференцію «Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства», міжрегіональний науково-методичний семінар «Формування етнопедагогічної культури студентської молоді». Студенти виборюють призові місця на всеукраїнській олімпіаді з педагогіки. Ними проведено ряд виховних заходів на тему «Педагогіка народного календаря» в гуманітарній гімназії №23, ЗОШ № 26, у гуртожитках № 4 та №5 ЖДУ, в обласному педагогічному ліцеї, в дитячому будинку-інтернаті с. Дениші, в бу-

динку маляти м. Житомира та ін. Майбутніми педагогами зібрано, систематизовано, узагальнено навчально-методичний досвід педагогів Житомирщини, освітньо-виховних систем Полісся. Підготовлено до друку науково-методичний збірник «Етнопедagogічний компонент зарубіжних освітньо-виховних систем».

Науковці лабораторії брали участь у багатьох Міжнародних науково-практичних конференціях, зокрема у 2010 році: «XX століття – етнонаціональний вимір та проблеми голокосту» (22-23 жовтня 2010р.), «Актуальні проблеми філології та американські студії» (21-23 квітня 2010р.), у міжрегіональному методичному семінарі «Підготовка студентів немовних спеціальностей до міжкультурної комунікації в процесі вивчення гуманітарних дисциплін», «Духовно-моральне виховання і професіоналізація особистості: виклики XXI століття» (29-30 жовтня), Всеукраїнській науково-практичній конференції «Системний підхід у роботі з обдарованою молоддю» (26-28 квітня 2010 року).

6. МІЖВІДОМЧА НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ "ГРОМАДЯНСЬКИЙ РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ПРОФЕСІОНАЛА"

Лабораторія створена на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2010 році. Координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу андрагогіки ППОД НАПН України, доктор педагогічних наук, професор Л. Б. Лук'янова, та кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільного виховання і педагогічних інновацій ЖДУ ім. І. Франка О. В. Вознюк.

Ідея Лабораторії виникла у зв'язку з пошуком оптимальної стратегії і механізмів розвитку освіти дорослих і зумовлена необхідністю створення сприятливих умов для реалізації права людини на освіту незалежно від її віку, зайнятості у сфері праці або професійного досвіду. У цьому важливе місце слід відвести освіті, яка здатна змінити поведінку дорослої людини як в особистих, так і в суспільно-значущих сферах її діяльності.

У світі відбувається надзвичайно швидкий процес синтезу нових знань та технологій, що позначається на професійній освіті, яка не може адекватно реагувати на ці зміни, оскільки зміст освіти зазнає докорінних змін протягом п'яти-шести річного терміну підготовки фахівця. Сучасні зміни вимагають від спеціаліста спрямованості скоріше на принцип універсалізації знань та вмінь, а не на їх конкретний зміст. Отже, процес неперервного розвитку людини

має забезпечуватися міждисциплінарними дослідженнями, які базуються на принципі синтезу знань, на людиномірних, ціннісних основах сучасних знань та технологій та мають забезпечуватися спільними зусиллями багатьох наукових установ.

Мета діяльності Лабораторії: проведення науково-дослідної роботи, обмін педагогічним досвідом, удосконалення професійних якостей наукових і педагогічних працівників з проблем громадянського розвитку особистості професіонала.

Науковці лабораторії ведуть науково-дослідну роботу за такими напрямками: теоретико-методологічні і методичні засади освіти дорослих, інформаційно-технологічне забезпечення професійної підготовки сучасного вчителя, розвиток педагогічної майстерності викладача ВНЗ непедагогічного профілю в умовах інформаційно-технологічного суспільства, загальнокультурний розвиток особистості педагога в умовах постіндустріального суспільства, громадянський розвиток особистості професіонала, компетентнісний підхід до підготовки педагогічного персоналу у зарубіжних країнах, підготовка публікації наукових праць, навчально-методичних матеріалів, проведення науково-практичних конференцій.

Результати роботи: проведено спільне засідання з обговорення особливостей науково-дослідної роботи Лабораторії у рамках такого напрямку фундаментальних досліджень у сфері педагогічних наук, як теоретико-методологічні і методичні засади освіти дорослих, ведеться робота щодо започаткування постійно діючого інтернет-форуму, присвяченого актуальним проблемам освіти дорослих та професійного становлення сучасного фахівця, зміцнюються наукові зв'язки з Інститутом обдарованої дитини НАПН України, науковці лабораторії брали участь у ряді наукових семінарах та конференціях з проблем розвитку обдарованої особистості; встановлено наукові зв'язки з Українською академією акмеологічних наук (Київський університет імені Бориса Грінченка), статті науковців школи надруковано у науковому виданні Академії "Акмеологія в Україні"; продовжують розвиватися науково-методичні зв'язки з навчальними закладами навчально-науково-виробничим Комплексом "Полісся"; члени лабораторії були обрані в Академію міжнародного співробітництва з креативної педагогіки; за останній час період науковці лабораторії надрукували бли-

зько 50 наукових статей, науковці Лабораторії брали участь у десяти наукових конференціях

7. МІЖВІДОМЧА НАУКОВО-ДОСЛІДНА ЛАБОРАТОРІЯ "ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЇ".

Лабораторія також створена на базі Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Житомирського державного університету імені Івана Франка у 2010 році. Координаторами діяльності Лабораторії є завідувач відділу теорії та історії педагогічної майстерності ППОД НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник М. М. Солдатенко, та кандидат педагогічних наук, доцент, докторант кафедри педагогіки ЖДУ ім. І. Франка І. І. Коновальчук.

Ідея Лабораторії виникла у зв'язку з необхідністю модернізації системи педагогічної освіти і спирається на принципи професійного навчання, зорієнтованого на особистість майбутнього вчителя, актуалізацію потреби у професійному самопізнанні й самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції, подальшого вдосконалення шляхів набуття майбутніми і працюючими педагогами основ педагогічної майстерності.

Мета діяльності Лабораторії: організація науково-дослідної роботи, вивчення і впровадження педагогічного досвіду, розробка технології удосконалення педагогічної майстерності майбутніх учителів.

Лабораторія як міжвідомча установа та суспільний інструмент має як дослідницький, так і координаційний характер – вона покликана координувати зусилля дослідників різних галузей знань, спрямованих на розробку теорії і практики професійно-педагогічної освіти.

Лабораторія веде науково-дослідну роботу за такими напрямками: теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії, розвиток педагогічної майстерності викладача ВНЗ, професійний розвиток особистості педагога в сучасних умовах, естетичні та етичні засади розвитку педагогічної майстерності викладачів вищих навчальних закладів, психологічні умови розвитку духовної культури майбутніх педагогів. Науковці лабораторії беруть участь у проведенні наукових конференцій, «круглих столів», семінарів, консультацій, упроваджують результати досліджень у практику, розробляють інноваційні технології навчання,

ведуть пошуки вдосконалення професійної підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії.

Результати роботи: проведено спільне засідання з обговорення особливостей науково-дослідної роботи Лабораторії у рамках визначеного напрямку, ведеться робота щодо започаткування постійно діючого інтернет-форуму, присвяченого актуальним проблемам підвищення професійної майстерності педагогів, зміцнюються наукові зв'язки з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, науковці лабораторії брали участь у ряді наукових семінарах та конференціях з проблем інноваційного розвитку особистості педагога; встановлено наукові зв'язки з науково-дослідною лабораторією з проблем освітології (Київський університет імені Бориса Грінченка), продовжують розвиватися науково-методичні зв'язки з навчальними закладами навчально-науково-виробничим Комплексом "Полісся"; члени лабораторії були обрані в Академію міжнародного співробітництва з креативної педагогіки; за останній час період науковці лабораторії надрукували понад 40 наукових публікацій, науковці Лабораторії брали участь у ряді наукових конференціях з проблем професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів.

1.3. КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД У ВИЩІЙ ОСВІТІ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

У світлі Болонського процесу вся європейська система вищої освіти почала рухатися у пошуку досягнення більших ступенів порівняння й сумісності освітніх систем, інструментів і механізмів їхньої коректної конвергенції. Виробляються єдині підходи до забезпечення якості вищої освіти, до розробки навчально-методичного забезпечення. Відбувається відома уніфікація ступенів вищої освіти, хоча філософія болонських реформ будується на визнанні й збереженні національних культурно-освітніх традицій. Виробляється загальна мова, що дозволяє описати, на що спрямовані навчальні програми - мова компетенцій і результатів.

Для країн, що підписали Болонську декларацію, ці процеси становлять якщо не суть, то очевидну істотну низку перетворень систем вищої освіти, Україна – у їхньому числі. Почався пошук нових концептуально-методологічних засад стандартів нового покоління, що гармонійно поєднують досягнення попередніх версій із сучасними запитами. Однією з обговорюваних моделей є компетентнісна модель. Розробка даної моделі допоможе підсилити увагу академічного співтовариства до такої неklasичної категорії освіти, як "компетенція", до освоєння нашою освітньою практикою компетентнісного підходу при проектуванні освітніх систем (стандартів, програм, навчальних планів) і відновленні освітньої політики.

На нашу думку, це дозволить:

по-перше, створити нове покоління освітніх стандартів вищої професійної освіти, що забезпечують більшу прозорість, порівняння із європейськими освітніми системами (зробити їх близькими до стандартів, що мають міжнародну валідність);

по-друге, здійснити не просто переробку діючих освітніх програм для підготовки бакалаврів, дипломованих фахівців/магістрів, але спроектувати їх у новому компетентнісно-методологічному плані, коли в основі стандартів будуть знаходитися не кількісні й змістовні параметри "входу" й "процесу", але характеристики, що відбивають якісні результати освітнього процесу, виражені інтегрованою мовою компетенцій;

по-третє, зміцнити позиції вищої освіти України в загальноєвропейському освітньому й дослідницькому просторі при одночасному збереженні сильних академічних характеристик національ-

ної вищої школи;

по-четверте, почати загальносистемне зрушення вищої освіти у бік запитів економіки й ринків праці, підсилюючи її особистісну й соціальну значимість;

по-п'яте, підвищити адаптованість випускників до їхньої життєдіяльності в умовах наростаючого динамізму й невизначеності, підготувати їх як активних суб'єктів нової освітньої парадигми – "освіти протягом всього" життя.

Тут доречно висловитися щодо питання про причини й фактори, які спонукають до зрушення від *кваліфікаційного підходу* в професійній освіті до *компетентнісного*.

Спочатку наведемо аргументацію, типову для документів "світового формату" або відзеркалюючих позицію знаних міжнародних експертів у частині зазначеної тенденції: руху "від поняття кваліфікації до поняття компетенції".

Цю тенденцію відображено у тому, що посилення когнітивних й інформаційних початків у сучасному виробництві не "покривається" традиційним поняттям професійної кваліфікації. Більш адекватним стає поняття компетентності. Не можна заперечувати той факт, що новий тип економіки викликає нові вимоги, поставлені перед випускниками ВНЗ, серед яких більший пріоритет мають вимоги системно організованих інтелектуальних, комунікативних, моральних підходів, що дозволяють успішно організовувати діяльність у широких соціальних, економічних, культурних контекстах.

"Нові умови у сфері праці, – записано у Програмному документі ЮНЕСКО, – впливають на цілі викладання й підготовки в галузі вищої освіти. Просте розширення змісту навчальних програм і збільшення робочого навантаження на студентів не можуть бути реалістичним рішенням. Тому перевагу варто віддавати предметам, які розвивають інтелектуальні здібності студентів, дозволяють їм розумно підходити до технічних, економічних, культурних змін і розмаїтості, дають можливість здобувати такі якості, як ініціативність, дух підприємництва й пристосованість, а також дозволяють їм більш упевнено працювати в сучасному виробничому середовищі"¹.

¹ Реформы и развитие высшего образования: Программный документ ЮНЕСКО. - М.: ЮНЕСКО, 1995. - 93 с.

Загальний вектор економічного розвитку XXI століття – "інтелектуалізація машин" й "дематеріалізація" праці. Це аж ніяк не веде до витиснення явища й категорії кваліфікації, але це робить кваліфікацію недостатньо адекватною мірою для проектування результатів вищої освіти. "Все частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, що на їх погляд занадто часто асоціюється з умінням здійснювати ті або інші операції матеріального характеру, а компетентність, що розглядається як свого роду коктейль навичок, властивих кожному індивідові, у якому сполучаються кваліфікація в точному значенні цього слова... соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику" ².

Як зазначає професійний дослідник проблем перспективного розвитку Георгес Т. Роос: "У прискорюваній економіці, підприємства остерігаються створювати робочі місця, на яких працюють протягом життя. Занадто швидко застарівають Know-how найманих робітників. Ростає ненадійність робочих місць, оскільки усе більше співробітників пов'язані із гнучкими, короткостроковими проектами й колективами, які необов'язково належать одній фірмі (outsourcing). Потрібна наявність компетенцій. Для того, хто шукає роботу, це означає, що він повинен стати універсальним працівником (працівником, що володіє "портфелем компетенцій" – Portfolio-Worker): він повинен мати різнобічні здібності, які ґрунтуються на власних талантах і пронизані оригінальною комбінацією практичного досвіду. Замість виконання завдання потрібна здатність вирішувати проблеми. Співробітники стають більшою мірою самостійними (або Intra-preneurs) зі значною ринковою відповідальністю" ³.

Цікаве питання поставлено Дітером Мунком: "Професійність і компетенція: антагоністи?". Йдеться про нову форму динамічної професійності й про те, що компетенція характеризує діяльнісні можливості особистості в соціальному контексті діяльності. "Компетенція містить у собі не тільки професійні знання й уміння, але й позапрофесійні навички, які часто описуються в таких поняттях, як методичні компетенції (ноу-хау), соціальні компетенції або

² Доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». - М.: ЮНЕСКО, 1997. – 89 с.

³ Roos T.G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung (Leicht gendert für Thurgauer Zeitung, 18 Juni 2002).

ключові кваліфікації" ⁴.

"Разом з тим, компетенція позначає суб'єктивний діяльний потенціал... Поняття професії/кваліфікації й компетенції перебувають у деякому взаємозв'язку, причому обидва поняття вказують на різні аспекти суб'єктивного діяльного потенціалу - вони не утворюють протилежні пари, але розмежовують одне одного" ⁵.

Хоча варто зазначити, що професійна освіта втрачає свою чіткість й орієнтацію на подальшу спеціалізацію [Baethge].

Особливо підкреслимо: йдеться не про "скасування" кваліфікації, а про недостатність її як інтегрованого нового результату освіти.

Б. Бергман зазначає: "У новітній час з'явилася комплексна проблематика розвитку гуманних ресурсів роботи. Робочий світ досягнув, між тим, високого ступеня гнучкості. Зростаючі темпи змін в економіці, нарощування автоматизованих і комунікаційних технологій, так само як і глобалізація, призводять до невизначеності. Втрачається ідентифікація сталих професій, професії як короткострокові "пакети компетенцій" трансформуються. Тимчасовість роботи (нестійкість її) є робочою моделлю майбутнього. У цих умовах здатність до навчання й готовність до навчання виступають як найважливіші здібності" ⁶.

Аналізуючи джерела стосовно даної проблеми, можна виявити наступні тенденції:

- ✓ принципів зміни майже в усіх професіях;
- ✓ поява нових професій, "демаркація" існуючих;
- ✓ зростання ролі горизонтальної мобільності протягом трудового життя;
- ✓ професіоналізація вищої освіти (стирання кордонів між класичними академічними й прикладними професіями);
- ✓ виникнення феномену масової й "загальної" вищої освіти;
- ✓ глобалізація професій і професіоналів;
- ✓ зростання в системах професійної освіти конвергентних процесів;
- ✓ децентралізація економічної відповідальності й відповідальності за якість роботи;
- ✓ нарощування горизонтальної ієрархії організацій;
- ✓ розвиток адекватної системи професійної освіти всіх рівнів і сту-

⁴ Munk Dieter. Beruf und Kompetenz // Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske+Budrich, Opladen 2002.

⁵ Там само.

⁶ Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin. Dezember, 1999. 6'99.

пенів (гнучкість, прозорість, порівняння/зіставлення, розширення "освіти протягом всього життя");

✓ посилення ролі й ускладнення завдань "особистісного розвитку" ("уміння на все життя");

✓ зміна стилів життя на рівнях: глобальному, соціальному, організаційному, індивідуальному;

✓ впровадження "ринкових механізмів" у вищій професійній освіті;

✓ застосування підходів "менеджеризму" в управлінні професійною освітою;

✓ активізація малого підприємництва;

✓ розширення фактору динамізму й невизначеності;

✓ скорочення соціального захисту громадян.

Питання щодо компетенцій і кваліфікацій – це питання про цілі освіти, які виступають активним ядром норми якості освіти, її стандартів.

Кваліфікаційний підхід припускає, що професійна освітня програма співвідноситься, як правило, з об'єктами (предметами) праці, з їхніми характеристиками й не свідчить про те, які здібності, знання й відносини оптимально пов'язані з ефективною життєдіяльністю людини в багатьох контекстах.

Кваліфікація означає перевагу рамкової діяльності в стійких професійних полях й алгоритмах. Компетенції відповідають вимогам "плаваючих" професійних меж, динаміці професій, їхній глобалізації, руйнуванню професійної обмеженості. Компетенції будуть затребувані в "суспільстві повної зайнятості", до якого просуваються сучасні розвинені країни. Дітер Мунк, підкреслюючи стрімке зростання невпевненості, що супроводжує життя людей⁷, зазначив, що вже в середині 80-х років минулого сторіччя дослідники (Бек й ін.) прогнозували трансформацію традиційних форм у нову систему гнучких, різноманітних, повних ризику, форм зайнятості й своєрідний, водночас із цим, поділ ринку робочої сили на стандартизовану й нестандартизовану норму робочої сили, а також заміну нормованої роботи на ненормовану.

"У майбутньому, – зазначає Георгес Т. Роос, – праця буде являти собою не виконання певного завдання, а "розв'язання проблем" й "управління проектами"... Нова форма праці вимагає здатності мислити категоріями процесу (prozesshaft) і вміти визнача-

⁷ Munk Dieter. Beruf und Kompetenz // Kompetenzentwicklung in der beruflichen Bildung. Leske+Budrich, Opladen 2002.

ти мету у процесі виконання справи. Потрібна здатність мислити різними сценаріями й діяти з урахуванням декількох альтернатив. Креативне навчання є центральним завданням майбутнього. Воно повинне надати можливість людині майбутнього приймати нові рішення, знаходити нові шляхи й генерувати нові ідеї. Під креативною освітою тлумачиться більше, ніж "вирівнювання" стосовно інтелектуальних вимог. У майбутньому йому буде приділятися ключова роль"⁸.

Компетентність – компетенція.

Проблема дефініції зводиться до їхньої чисельності й відсутності загальноприйнятої дефініції. Вона зовсім не означає заперечення нової якісної характеристики освіти взагалі й вищої освіти, зокрема. Феномен компетентності/компетенції викликаний до життя, як це ми намагалися довести вище, об'єктивними причинами. Проблема ж визначень - це скоріше проблема його суб'єктивної інтерпретації. Ознайомимося з існуючими визначеннями й спробуємо з'ясувати загальне між ними. Компетентність характеризує здатність людини (фахівця) реалізовувати свій людський потенціал для професійної діяльності.

Компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлені ним на практиці прагнення й здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості й ін.) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлюючи її соціальну значимість й особисту відповідальність за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалювання.

Коли йдеться про компетентність, як результат оволодіння знаннями, навичками, досвідом, акцент робиться на тому, якими повинні бути ці знання, навички, досвід. Коли ми розглядаємо компетенції як особистісні риси, на перший план висувуються питання їхньої структури, що утворюють компоненти і зв'язки між ними. Компетентність не повинна протиставлятися професійній кваліфікації, але й не повинна ототожнюватися з нею. Термін "компетенція" використовується для позначення інтегрованих

⁸ Roos T.G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung (Leicht gendert für Thurgauer Zeitung, 18 Juni 2002).

характеристик якості підготовки випускника, категорії результату освіти⁹.

У рамках пропонованого до використання (у стандартах нового покоління) компетентнісного підходу поряд з категорією "компетенція" необхідно конкретизувати також і поняття "компетентність".

Отже, під компетентністю розуміється інтегрована характеристика якостей особистості, результат підготовки випускника ВНЗ для виконання діяльності в певних галузях (компетенціях). Компетентність, так само як і компетенція, містить у собі когнітивний (пізнавальний), мотиваційно-ціннісний й емоційно-вольовий компоненти. Компетентність – це ситуативна категорія, оскільки виражається в готовності до здійснення діяльності в конкретних професійних (проблемних) ситуаціях.

Компетентність виявляється в особистісно-орієнтованій діяльності. Тому прояв компетентності оцінюється на основі сформованої у випускника ВНЗ сукупності вмінь (інтегративно відображаючих цю компетентність) і його поведінкових (психологічних) реакцій, що проявляються в різноманітних життєвих ситуаціях.

Так, компетенція – не безперечне й очевидне явище в контексті класичної освітньої культури.

Ерпенбек розглядає компетенцію як диспозицію самоорганізації. З огляду на ту обставину, що проблемні рішення й дії приймаються й реалізуються в комплексних, динамічних системах, таких, як більшість сьогоднішніх підприємств й організацій, компетенції можна зрозуміти в контексті сучасної теорії самоорганізації, синергетики, радикального конструктивізму, теорій катастроф, хаосу й складностей¹⁰. Тобто, сьогодні компетенції виступають важливим персональним ресурсом (Б. Бергман)¹¹.

У науковій літературі застосовується визначення професійних (професійно орієнтованих); загальних (ключових, базових, універсальних); академічних й ін. компетенцій.

Професійні компетенції – це готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог завдання, методично організовано й

⁹ Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – № 5. – 2003.

¹⁰ Berufliche Kompetenzentwicklung. Berlin. August, 1999, 4'99.

¹¹ Там само

самостійно вирішувати проблеми, а також самооцінювати результати своєї діяльності¹². Отже, це пов'язані із предметом навички, відповідні методи й технічні прийоми, притаманні різним предметним галузям.

Зазначаючи важливість специфічних предметних компетенцій для магістерських ступенів (за структурою вищої освіти, згідно Болонської декларації), С. Берган підкреслює: "...всі інші ступені, безумовно, забезпечують того, кого навчають, значною кількістю компетенцій. У той же самий час компетенції, що відбивають специфіку конкретного предмету, не менш важливі для того, хто хоче запросити на роботу *Загальні компетенції* розглядаються як здатність, засновану на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, які здобуваються у всіх трьох типах освітньої практики: формальної, неформальної, інформальної. Загальні компетенції іноді називають інструментальними, безособовими, систематичними"¹³.

В Німеччині у професійній освіті йдеться про соціальні й персональні компетенції.

Соціальні – це готовність і здатність формуватися й жити в соціальній взаємодії: змінюватися й адаптуватися; виробляти здатність до раціональної й відповідальної дискусії й досягнення згоди з іншими.

Персональні – це готовність і здатність особистості: виявляти, осмислювати й оцінювати шанси свого розвитку, вимоги й обмеження в родині, професії, громадському житті; проявляти власні здібності, розробляти й розвивати свої життєві плани. *Персональні компетенції* охоплюють особистісні якості, такі, як самостійність, самоповага, надійність, усвідомлена відповідальність, розвиток самоусвідомленої орієнтації на цінності¹⁴.

Глосарій ЮНЕСКО містить термін "освіта, заснована на компетентності", що тлумачиться як "освіта, що базується на описі, вивченні й демонструванні знань, навичок, поведінки й відносин, необхідних для будь-якої певної ролі, професії або кар'єри"¹⁵.

¹² Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Berufskraftfahrer /Burufskraftfahrerin. BIBB. 2000.

¹³ Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования // Высшее образование в Европе. – № 3. – 2003.

¹⁴ Там само.

¹⁵ Разработка стандартов в профессиональном образовании и обучении - описание, опыт, примеры. Пособие. Европейский фонд образования. Т. 2. Июль 1999 г. –

У посібнику Prime (Research and Development) розрізняють поняття "компетентний, компетенція, компетентність". Компетентнісний (*прикметник*) у значенні високоякісна діяльність ("компетентнісна людина"). Компетентність (*іменник*): бути компетентним ("компетентність менеджменту", "компетентність менеджера"). Компетенція (*іменник*) має подвійне значення: завдання, що виконуються якоюсь особою ("приготування їжі") і персональні якості якоїсь особи ("лідерство", "проникливість"). Обидва останніх значення з'явилися у США. Окрім того, виділяються широкий і вузький погляди на компетенції: вузький погляд означає дотримання правил і процедур, використання технічних/професійних навичок для виконання типових завдань; широкий погляд припускає вимоги більші, ніж необхідні для окремої роботи, що відповідають кращій існуючій практиці й майбутнім ринкам праці.

Йдеться також про два підходи до компетенцій: рефлексивний (відбиття існуючої практики й того, що люди можуть робити у теперішній час) і стратегічний (компетенції визначаються передбаченням майбутніх потреб економіки і є стимулюючими, спрямованими не тільки на те, що відбувається "тут" й "тепер")¹⁶.

Один з відомих дослідників результатів освіти й компетенцій Стівен Адам (університет Вестмінстера) зазначає, що "...певною мірою компетенції й компетентності використовуються у зв'язку з результатами навчання ... Компетенція може в широкому значенні відноситися до здібностей, умінь, можливостей, навичок, розуміння й того Компетентнісна людина – це хтось із достатніми навичками, знаннями й можливостями. Деякі мають іншу точку зору й ототожнюють компетенцію тільки з навичками, набутими у процесі підготовки"¹⁷.

Стівен Адам констатує, що даний термін не має єдиного тлумачення. Передбачається, що компетенції й навички включають "знання й розуміння" (теоретичне знання академічної галузі, здатність знати й розуміти), "знання, як діяти" (практичне й оперативне застосування знань до конкретних ситуацій) і "знання, як бу-

C. 96.

¹⁶ Model of Competence. Which reflects the needs of employment. Prime. Research and Development. 1999.

¹⁷ Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 116.

ти" (цінності, що є невід'ємною частиною сприйняття й життя з іншими в соціальному контексті). "Компетенції, - пояснює Стівен Адам, - представляють комбінацію характеристик (щодо знань й їхнього застосування, навичок, обов'язків і позицій й використовуються для опису рівня або ступеня, у яких людина може продемонструвати їх). У цьому контексті компетенція або набір компетенцій означають, що людина може виявити певні здібності або навички й виконати завдання так, що це дозволить оцінити рівні досягнень. Компетенції можуть демонструватися й, отже, оцінюватися" ¹⁸.

Отже, зауважимо наступне:

1. Можна дослідити, що більшість дефініцій ґрунтуються на чомусь загальному, а саме: компетенції як єдність теоретичного знання й практичної діяльності на ринках праці.

2. Компетенції як найбільш загальна мова для опису результатів освіти. У цьому сенсі компетенції:

- виключають втручання в освітній процес, методи й технології навчання;
- сприяють порівнянню й підтвердженню ступенів при дотриманні автономії навчального закладу, його здібності до інновацій й експериментів (встановлюють загальні показники рівня);
- сприяють розробці навчальних програм (процес їхнього проектування починається з ідентифікації результатів навчання);
- використовуються для внутрішньої й зовнішньої оцінки якості вищої освіти за допомогою ідентифікаторів ключових компетенцій.

Виділяють також академічні компетенції, які інтерпретуються як володіння методологією й термінологією, що властиві окремим галузям знань, розуміння діючих в них системних взаємозв'язків й усвідомлення їхніх аксіоматичних меж ¹⁹.

Наведений огляд дефініцій компетенцій представляє тільки малу частину їхнього фактичного змісту, нюансів й акцентів.

Саме у всіх згаданих визначеннях відбиваються (передчува-

¹⁸ Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 116.

¹⁹ Коршунов С.В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования: Материалы к 6 засед. методол. сем. 29 марта 2005 г. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - 88 с.

ються) спонтанно загальносистемні (парадигмальні) зрушення освіти від змістовно-знанієво-предметної (дисциплінарної) парадигми до нової орієнтації на озброєння особистості готовністю й здатністю до ефективної життєдіяльності в широкому колі різних контекстів. Стає усе більше затребуваним самотворчість особистості. Пошук адекватних компетенцій як інтегрованого результату освіти – це одна зі спроб пом'якшити можливість фрустраційних травм, імовірність яких багаторазово підвищується в умовах стрімкого (стихійного) зростання динамізму й невизначеності. Компетентнісний підхід в освіті, в кінцевому підсумку, є приведення останнього у відповідність із новими умовами й перспективами, – це виникнення стратегічної установки освіти, включаючи вищу (а може бути, саме її в першу чергу) на адекватність ²⁰.

Західні експерти підкреслюють важливість компетенцій у наступному:

- подальша прозорість академічних і професійних профілів для ступенів і навчальних програм, а також, підсилювання спрямованості на результати;
- розвиток нової парадигми центрації на студента, споживача освіти й необхідність зосередитися на управлінні знаннями;
- зростаюча потреба в освіті протягом всього життя з більш гнучкою організацією навчання;
- забезпечення найвищих рівнів працевлаштування;
- посилення європейського виміру вищої освіти;
- забезпечення мови, більш придатної для консультацій із зацікавленими колами ²¹.

Орієнтація на компетенції сприяє досягненню більш високих стандартів якості освіти, поліпшенню працевлаштування. Працевлаштування повинно знаходити всіляке відбиття в навчальних програмах. Це залежить від типу працевлаштування: після завершення першого або другого ступеня.

Компетенції додають прозорості до ступенів в масштабах всієї Європи. Компетенції (предметні) для першого й другого ступенів дозволяють виробити європейські опорні стандарти, "які

²⁰ Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию / ЮНЕСКО. - Париж, 1998 – 108 с.

²¹ Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – С. 153.

можна вважати загальними, різноманітними і динамічними стосовно конкретних ступенів, а також для створення систем координат, що дозволяють прояснити й зробити більше зрозумілими зв'язок і характер кваліфікацій" ²². Системи акредитації стають більш погодженими, завдяки широкому консенсусу щодо результатів освіти й розвитку загальних структур кваліфікацій.

Сутність компетентнісного підходу у проектуванні стандартів вищої освіти

Під компетентнісним підходом розуміється метод моделювання результатів освіти як норм якості вищої освіти. Ми виходимо з того, що в рамках компетентнісного підходу охоплюються всі освітні стандарти: мінімум змісту, вимоги до випускників і максимум навчального навантаження. Більше того, саме відповідно до логіки компетентнісного підходу названі три параметри освітнього стандарту, що мають своє адекватне втілення.

Державний освітній стандарт відповідно до компетенцій, є:

- ❖ втіленням предметних й універсальних компетенцій, встановлених у співробітництві розроблювачів стандартів із представниками різних спеціальних груп (з використанням коректних методів аналізу ринків праці, думок і запитів роботодавців, випускників і професорсько-викладацького складу);

- ❖ обґрунтуванням результатів освіти, сформульованих у формі активних дієслів дії;

- ❖ змістом освіти, необхідним і достатнім для досягнення результатів і формування компетенцій;

- ❖ оцінюючих засобів;

- ❖ положенням про визнання особистих досягнень студентів/випускників.

Компетентнісний підхід поєднує значення обох термінів "компетентність" й "компетенція".

Компетентнісний підхід припускає, що:

- 1) стандарти вищої професійної освіти виступають передусім як освітні стандарти результату освіти;

- 2) сам компетентнісний підхід є методом моделювання й

²² Болонський процес: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 153.

проектування результатів освіти і їхніх відображень у стандарті.

Проектування освітнього стандарту з позицій компетентнісного підходу означає наступне:

1. У стандартах вищої професійної освіти відбито у системному й цілісному вигляді образ результату освіти по завершенні освітньої програми;

2. Результати освіти сформульовані у вигляді ознак готовності студента/випускника продемонструвати відповідну структуру знань, умінь, цінностей;

3. В освітньому стандарті задається структура компетенцій, які мають набути студенти/випускники й які утворюють "каркас" усього різноманіття результатів навчання.

Окрім структури компетенцій варто охарактеризувати взаємозв'язок між основними групами компетенцій й окремими, найбільш значимими, компетенціями. Можливо, буде потрібно ранжирування складу компетенцій на основі різних експертних оцінок випускників, роботодавців, професорсько-викладацького складу. Припустимо альтернативні варіанти (тобто різні класифікації компетенцій). Коли починаємо реалізовувати компетентнісний підхід, то необхідно взяти за основу будь яку їхню класифікацію (структуру, підпорядкованість): загальну, властиву саме вищій освіті; загальні для деяких сфер діяльності (транспорт, експлуатація технічних систем, сільськогосподарські технології) тощо

Отже, головною ознакою (критерієм) компетентнісного підходу виступає переважна спрямованість стандарту на результати освіти зі змістовним забезпеченням. У цьому значенні, модель державного стандарту вищої професійної освіти, орієнтована на "вхідні", змістовні параметри, повинна бути "добудована" орієнтацією на результати освіти. "Формулювання результатів навчання, – пише С. Адам, – як правило, починається із фрази: "По завершенні навчання (одиниці модуля або кваліфікації) успішний студент зможе оцінити переваги..."²³.

Що стосується вираження результатів у термінах компетенцій, то в "Керівництві користувача: ECTS" наведені три приклади:

²³ Болонський процес: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 114.

"Приклад компетенції, що відбиває специфіку предмету в галузі історії: наприкінці курсової одиниці/модуля очікується, що студент може продемонструвати здатність правильно коментувати й анутовувати тексти й документи відповідно до правил критики, прийнятими в даній галузі.

Приклад загальної компетенції:

Наприкінці курсової одиниці/модуля очікується, що студент може продемонструвати ефективне оволодіння навичками інформаційного пошуку у відношенні первинних і вторинних джерел інформації, включаючи комп'ютерний пошук в інтерактивному режимі " ²⁴.

У стандарті компетентнісного підходу доцільно відійти від "закритого " нормування змісту освіти (хоча б і його мінімального рівня) і освоювати "відкриті " форми його проектування. Ч. Харві зазначає щодо змісту – це не стільки докладний опис того, які предмети треба викладати, а скоріше питання про те, наскільки обмежувачим сприймається подібний опис. Завдання, на думку Ч. Харві, зводиться до визначення ядра ²⁵.

Складність полягає у тому, щоб створити структурно-параметричну модель результатів освіти. Важливо сформувати мову образу результатів. Скажімо, в університеті Fontys (Нідерланди) використовується класифікація по чотирьох групах поведінки студентів (знання, розуміння, застосування, інтеграція) у трьох галузях: когнітивній, психомоторній, етичній (емоційній).

Приведемо деякі з дієслів, що відповідають групам поведінки й галузям діяльності: "повторювати ", "описувати ", "заявляти", "пояснювати", "пізнавати", "класифікувати", "характеризувати", "порівнювати", "розрізняти", "розробляти", "завершувати", "демонструвати", "робити", "знаходити", "аналізувати", "обчислювати", "вибирати", "конструювати", "оцінювати", "проводити аналогію", "діяти", "доводити", "становити", "тестувати", "використати", "контролювати", "брати участь", "застосовувати норми й цінності" тощо.

Для різнорівневих освітніх стандартів вводяться розпізнава-

²⁴ Болонський процес: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 114.

²⁵ Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 63-94.

льні ознаки як за загальною структурою компетенцій/результатів (нарощування, поглиблення), так і за рівнем їхньої сформованості. Важливо, щоб компетенції/результати з необхідною повнотою й системністю відбивали й сам ступінь вищої освіти, і конкретну предметну спрямованість.

Необхідним представляється питання про державні освітні стандарти в умовах багатопрофільних моделей бакалаврів і магістрів. У Європі за період проведення болонських реформ сформувався різні моделі двох ступенів вищої освіти, що відповідають різним запитам суспільства, особистості й ринків праці. У європейських ВНЗ готуються бакалаври-професіонали, бакалаври з фундаментом для широкого спектру професійних кар'єр (із широкою базовою підготовкою), бакалаври проміжного типу (наукова академічна орієнтація) і ін. Різноманітні й магістерські програми: подальша спеціалізація, набуття різнобічних знань у різних або взаємодіючих галузях, підготовка до докторантури, з "європейським" виміром або із професійною орієнтацією. Зазначимо, що в Європі склалося неоднозначне ставлення до магістрів з академічною й професійною спрямованістю. В одних країнах проводяться принципові розходження (Франція), в інших – професійна й академічна орієнтація розцінюються як еквівалентні.

Подібна тенденція спостерігається й у вітчизняній вищій школі. Імовірно, освітні стандарти в компетентнісному форматі повинні відповідати всьому різноманіттю профілів. Можлива розробка стандартів для кожного профілю окремо. Можна піти по шляху використання сформованих класифікацій компетенцій в узагальненій (базовій) моделі, а потім "під" кожний профіль побудувати відповідні диверсифіковані моделі бакалаврів і магістрів.

Таким чином, ми знайдемо відповідь на запитання: за допомогою яких параметрів узагальненої моделі стандартів вищої професійної освіти можна ідентифікувати спеціальну (профільну) модель? Якщо нам вдасться врахувати істотні ознаки різних типів (профілів) бакалаврів і магістрів, то це дозволить побудувати узагальнену модель, з якої, як окремий випадок, буде впливати все профільне різноманіття. Отже, нове покоління стандартів вищої професійної освіти повинно врахувати в системі стандартів три типи їхнього різноманіття: профільне, предметне (напрямок, спеціальність), рівнєве. Останнє, зокрема, розібратися з рівнями по кожній компетенції, побудувати класифікаційні шкали. Самі компоне-

нти стандартів вищої професійної освіти в кожному ВНЗ "добудовуються" за рахунок національно-регіонального й компонентів ВНЗ. Повинен стати нормою: Державний освітній стандарт, що не зводиться до свого регіонального компоненту. Розроблювачі стандартів вищої професійної освіти покликані визначити: з якою мірою деталізації відбувається на державному рівні, та з яким ступенем деталізації делегується ВНЗ?

Отже, компетентнісний підхід дозволяє:

- ❖ перейти у професійній (у т.ч. вищій) освіті від її орієнтації на відтворення знання до застосування й організації знання;
- ❖ покласти в основу стратегію підвищення гнучкості на користь розширення можливості працевлаштування;
- ❖ поставити за основу міждисциплінарно-інтегровані вигоди до результату освітнього процесу;
- ❖ орієнтувати діяльність випускників на розмаїтість професійних і життєвих ситуацій.

На Болонському семінарі у Единбурзі (1-2 липня 2004 р.) відзначалося, що результати освіти сфокусовані на досвіді й досягненнях студентів і тому більш точно відбивають цінність кваліфікації як для самих студентів, так і для викладачів, і роботодавців. При цьому результати навчання безпосередньо пов'язуються зі стандартами, з національними механізмами забезпечення якості й з поліпшенням викладання, навчання й оцінювання ²⁶.

Необхідно рекомендувати розроблювачам стандартів третього покоління низку питань, які стануть своєрідними індикаторами для віднесення стандартів вищої професійної освіти до компетентнісної моделі ²⁷, а саме:

1. Яке визначення компетенцій і компетентності прийнято розроблювачами за основу стандартів вищої професійної освіти й чому?

²⁶ Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. – С. 104-109.

²⁷ Коршунов С.В. Подходы к проектированию образовательных стандартов в системе многоуровневого инженерного образования: Материалы к 6 засед. метод. сем. 29 марта 2005 г. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 88 с.; Высшее образование в XXI веке. Подходы и практические меры. Всемирная конференция по высшему образованию / ЮНЕСКО. - Париж, 1998 – 108 с.

2. Яка змістовна й структурно-параметрична модель поняття компетенції?

3. Чи виступають проекти нових стандартів більшою мірою "стандартами результатів освіти" у порівнянні зі стандартами вищої професійної освіти першого й другого поколінь? Як у стандартах вищої професійної освіти трьох поколінь відбита еволюція **результатів освіти** (РО) і знань? Які характеристики РО представлені в проектах освітніх стандартів нового покоління? Яким набором вимог записуються РО в компетентнісному підході в нових освітніх стандартах? Зв'язок знань, умінь, навичок і компетенцій.

4. Які розпізнавальні ознаки кваліфікаційних рівнів і ступенів вищої освіти (бакалавр, магістр, дипломований фахівець) з позиції РО й компетентнісного підходу (в аспектах академічного й професійної визнання)?

5. Як представлені в нових освітніх стандартах моделі професійних і загальних компетенцій випускників ВНЗ?

6. Наскільки РО, "закладені" у стандарті вищої професійної освіти нового покоління, є досить легко зрозумілими студентами та роботодавцями

7. Якою мірою стандарти вищої професійної освіти нового покоління є орієнтованими на студента?

8. Як у бакалавріаті представлені різні орієнтації й профілі?

9. Чи передбачено введення в стандарти вищої професійної освіти нового покоління рівня сформованості тих або інших компетенцій як РО?

10. Чи представлений у проектах нових стандартів стандарт оцінки результатів освіти й компетенцій? На які оцінні процедури, засоби й технології розрахований новий стандартів вищої професійної освіти? Чи передбачений рівень демонстрацій сформованості компетенцій як РО?

11. Як пов'язано освітній стандарт нового покоління з Додатком до диплому (DS)? Яким чином стандарти вищої професійної освіти й розроблювальна на його основі освітня програма можуть бути відбиті в європейському Додатку до диплома (DS)?

12. Як у розробці нових освітніх стандартів враховані:

- тенденції глобалізації даної професії;
- досвід ВНЗ - світових і вітчизняних лідерів у відповідній галузі вищої освіти;
- думка світу праці (чи проводилося вивчення попиту на ринку праці випускників даного профілю й рівня)?

13. Як у стандартах вищої професійної освіти відбиті індивідуальні, академічні й професійні потреби, а також запити ринку праці?

14. Як забезпечується "прозорість" стандартів вищої професійної освіти з погляду міжнародних критеріїв "прозорості" (відбиття "прозорості" через формулювання РО й компетенції; "прозорість як умова визнання")?

15. У якому співвідношенні за складом компетенцій перебувають кваліфікації випускників ВНЗ - бакалаврів і випускників технікумів і коледжів (із середньою професійною освітою підвищеного рівня)?

16. У якому співвідношенні за складом компетенцій перебувають кваліфікації випускників ВНЗ - магістрів і випускників аспірантури (післявузівська професійна освіта)?

17. Чи використана кредитна система ECTS (або інша) у проєкті стандартів вищої професійної освіти нового покоління? Як структуровано освітній стандарт у кредитних одиницях (кредитний вимір стандартів вищої професійної освіти)?

18. Як реалізовано структуру стандартів вищої професійної освіти нового покоління (регіональний і ВНЗ компоненти)?

19. Яке співвідношення в нових стандартах вищої професійної освіти "ціль-завдань-результатів навчання-компетенцій"?

20. Чи закладені в нових стандартах вищої професійної освіти адекватні компетентнісному підходу освітні технології?

21. Якою мірою в новому стандарті вищої професійної освіти відбиті прогностичні параметри (у частині розвитку предметної галузі й професії)?

22. Чи є проєкт стандарту результатом діяльності тільки академічного співтовариства або в його розробці брали участь й інші зацікавлені сторони?

У статті "Знання, компетенція, освіта, виховання або що?" Вольфганг Бетхер називає критерії для формулювання стандартів, роблячи основний акцент на зміст:

- стандарти визначають, що повинні вивчати по основних дисциплінах або дисциплінарних галузях з погляду змісту й компетенцій;
- стандарти повинні бути деталізовані й описувати основний зміст; вони мають чіткі формулювання й носять характер навчальних програм;
- стандарти повинні бути тісно пов'язані зі змістом предметних галузей "недостатньо назвати тільки здібності, яких повинні набути студенти. Солідна освіта ґрунтується на фактах ,отже, неможливо, наприклад, застосовувати природнонауковий спосіб мислення, не вивчивши щось про природнонаукові концепції й зміст");
- стандарти повинні бути ясними й визначеними в частині змісту, який підлягає засвоєнню;
- стандарти повинні бути інформативними (для всіх користувачів – учнів, викладачів, громадськості тощо); вони повинні бути загальнодоступними й зрозумілими, зручними для використання ²⁸.

В інших місцях своєї публікації В. Бетхер зазначає, що стандарти мають бути точними й конкретно операціоналізованими. Стандарти, сформульовані занадто широко й невиразно, допускають більший ступінь індивідуальної варіативності. Освітній процес і все компоненти системи навчального закладу покликані бути організованими відповідно до системи чітко сформульованих очікувань, що містяться у стандарті, на підставі "логіки стандарту".

Компетентнісний підхід – це не просто просування в проектуванні стандартів від знань до компетенцій, але використання компетенцій як своєрідного "будівельного матеріалу" сильних суб'єктивно-особистісних потенціалів особистості. Із цим підходом пов'язується посилення духовно-етичних функцій вищої освіти. Освіта стає способом наuczіння людини справлятися із численними непередбаченими проблемами.

Компетентнісний підхід означає вибір нових стратегій. У цьому сенсі він відомою мірою спрямований і на освітній процес. Він припускає усвідомлення й реалізацію тісного зв'язку освітньо-

²⁸ Bettcher Wolfgang. Wissen, Kompetenz, Bildung, Erziehung oder was? Zur Diskussion um Standardisierung in der allgemeinbildenden Schule//Kompetenzentwicklung in der Beruflichen Bildung. Leske+Budrich, Opladen 2002.

го процесу, змісту й результату. Компетентнісний підхід вимагає "... прийняття рішень із приводу загальної форми методів і технологій, добору й організації інформаційного матеріалу, розробки показників, що піддаються виміру, у світлі обраних методів і змісту"²⁹.

²⁹ Болонский процесс: середина пути/Под науч. ред. В.И. Байденко. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, Российский Новый Университет, 2005. - С. 104-109.

1.4. РЕГУЛЮВАННЯ ЗМІСТУ І ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ЧЕРЕЗ ОСВІТНІ СТАНДАРТИ: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Встановлювані й визнані державою національні освітні стандарти є основним засобом регулювання якості професійного навчання в Німеччині й Великій Британії. Однак механізми їхнього функціонування й результати застосування істотно відрізняються через властиві цим системам особливості. Регулювальні норми в німецькій дуальній системі визначають мінімальні стандарти якості навчання. Це змушує підприємства вкладати кошти в професійне навчання, що виходить за рамки безпосередніх потреб підприємств у кваліфікаціях, які відповідають довгостроковим інтересам національної економіки. Підприємства не мають можливості одержати переваги в конкурентній боротьбі за рахунок зниження якості професійної підготовки або використання дешевої робочої сили, в якості учнів³⁰.

У цьому аспекті ситуація у Великій Британії має значні відмінності. НПК (Національні професійні кваліфікації) являють собою тільки один з варіантів організації професійного навчання на підприємстві. Держава не очікує від британських підприємств встановлення загальновизнаних стандартів професійної підготовки, які виходять за рамки потреб підприємств у кваліфікаціях. Деякі фахівці розглядають це як причину дефіциту професійних кваліфікацій у британській економіці. НПК чинять сильний структурний вплив на освітні програми, запропоновані коледжами й іншими навчальними закладами професійного навчання, особливо в тих випадках, коли вони залежать від фінансування в рамках Програм професійного навчання молоді й сучасного виробничого навчання (учнівства).

Різні моделі розробки стандартів відповідають певним концепціям їхнього вдосконалювання.

У Німеччині стандарти орієнтовані на широко розповсюджену виробничу практику, застосовувану підприємствами. Для того, щоб не втратити можливості й зацікавленість значної кількості підприємств у професійному навчанні, регулювання в цій галузі повинне включати нові технології й інші інноваційні вимоги як

³⁰ Стандарти профессионального образования зарубежных стран / Под. ред. Т.Ф. Ларионова. – М.: Высшая школа, 1993. – 97 с.

обов'язковий зміст програм навчання, але при умові, якщо більша частина роботодавців можуть забезпечити необхідну підготовку (за підтримкою міжзаводських навчальних центрів й об'єднаних фондів фінансових ресурсів на потреби професійного навчання). Регулювання в галузі професійного навчання, як правило, відстає від найсучасніших виробничих технологій. Тільки співробітництво між роботодавцями й профспілками може дозволити уряду знайти компроміс між передчасними мірами в галузі регулювання і запізненим коректуванням регулюючих норм, що не дозволить професійному навчанню йти в ногу зі стрімкими змінами в технологіях й організації праці.

Для того, щоб регулювання в галузі професійного навчання було більш відкритим для майбутніх потреб, зміст програм має бути переорієнтованим із застосування різних засобів і методів, що використовуються у виробничих процесах. У зв'язку з тим, що на підприємствах використовуються різні за рівнем технології, постає питання про відмінність професійного навчання на різних підприємствах за якістю й відповідності сучасним стандартам. Програми навчальних закладів професійного навчання засновані на нормативних актах, що регулюють виробниче навчання на підприємствах.

У Великій Британії кінцевою метою навчання є набуття професійних кваліфікацій. Це означає оволодіння знаннями, уміннями й навичками, необхідними для конкретної трудової діяльності. Кваліфікації також припускають здатність самостійно вирішувати виникаючі проблеми й пристосовуватися до мінливих вимог. НПК орієнтовані на виробничу практику, прийняту на прогресивних підприємствах галузі. Це призводить, насамперед, у галузях з мінливими вимогами до кваліфікацій, до необхідності постійно оновлювати стандарти. Якщо стандарти розроблено з обліком вимог найсучасніших підприємств, існує небезпека того, що велика кількість організаторів навчання не зможуть їм відповідати. Збереження старих стандартів після появи нових збільшує кількість посвідчень про професійне навчання й знижує прозорість професійних кваліфікацій³¹.

Національним системам навчання зазначених країн властиві моделі розробки й удосконалювання змісту навчання й стандартів

³¹ Рыжов В.А. Профессиональная ориентация и подготовка кадров в Великобритании. – М.: Высш. шк., 1991. – С. 87.

професійних кваліфікацій, які мають різні переваги й недоліки. Там, де стандарти безпосередньо пов'язані з конкретною професійною діяльністю, як у Великій Британії, вони з часом відстають від нагальних потреб виробництва. Там, де визнані кваліфікації містять значний обсяг професійних знань загального характеру й теоретичних компонентів (приклад Франції), вони із працею пристосовуються до змін у виробничій практиці підприємств і можуть тільки, приблизно відповідати вимогам підприємства до професійних кваліфікацій, що не створює відчутних стимулів для участі підприємств у професійному навчанні.

Концепція мінімальних стандартів, що утворює підґрунтя дуальної системи в Німеччині, сприяє досягненню компромісів між суперечливими вимогами соціальних партнерів. Це дозволяє гнучко підходити до конкретних потреб окремих галузей економіки в професійних кваліфікаціях, але при цьому ставить процес підвищення якості навчання в залежність від здатності зацікавлених сторін досягати компромісів.

Національні освітні стандарти стали в усьому світі відгуком галузі освіти на фундаментальні зміни, що відбивають нову парадигму розвитку суспільства, центровану на людину.

У міжнародних дискусіях виявляються певні розбіжності в трактуванні поняття „стандарт” щодо порядку його застосування. Так, наприклад, у глосарії Європейського фонду навчання (ЕФО - Турін) зазначено:

„Професійні стандарти зазвичай використовуються для визначення того, що потрібно від людей на робочих місцях. Розходження між двома типами стандартів (професійні й освітні) усе більше розмиваються, тому що стандарти розробляються для того, щоб привести результати освіти й підготовки у відповідність із вимогами трудової галузі. Будь-який з них може використовуватися як кваліфікаційний стандарт”³².

Потреба у підвищенні ефективності роботи й скороченні витрат висуває більш високі кількісні і якісні вимоги до освіти й підготовки, які неможливо було б задовольнити в рамках вузьких спеціалізацій, що існували раніше.

³² Процесс европейской интеграции и его влияние на систему профессионального образования: Коллективная монография. / Под ред: Шамрай Н.Щ М.:ИТО, 2003.

Виник новий комплекс вимог, поставлених до кваліфікованих робітників або службовців: для більшості спеціальностей важливими професійними навичками стали мови (навички спілкування) і математика (використання чисел), тому що вони абсолютно необхідні для роботи на самому загальному для всіх видів сучасної трудової діяльності інструменті - комп'ютері. Для професійної освіти й підготовки потрібно більш широка інтелектуальна база, тому що передбачається, що кваліфікований робітник або службовець повинен уміти планувати, виконувати й контролювати свої робочі функції автономно й творчо.

У дебатах щодо реформи професійної освіти й підготовки, які точаться на сучасному етапі, важливу роль виграє проблема взаємного визнання дипломів, їхньої відповідності національним освітнім стандартам. Ці дискусії особливо активно проводилися в Європейському Співтоваристві на початку 80-х років, але незабаром припинилися, коли члени-держави дійшли згоди про те, що можуть взаємно визнаватися тільки регламентовані академічні професії.

З огляду на велику розмаїтість національних систем професійної освіти й підготовки в Європі, розробка загальної класифікації європейських стандартів професійної освіти виявилася неможливою. За десятиліття, починаючи з 1985 року, Європейському центру розвитку професійної освіти (CEDEFOP) вдалося, разом із представниками всіх держав-членів, зіставити більшу частину різних професійних класифікацій і профілів країн ЄС.

Це з'явилося важливим кроком уперед в розвитку професійної освіти й підготовки в Європі, тому що тепер, завдяки цьому, з'явилися гласність і розуміння відносно стандартів і професійних класифікацій. Але разом з тим, ця робота призвела до висновку про неможливість визнання атестатів кваліфікованих робітників у рамках всієї Європи. Двостороннє визнання для низки спеціальностей, наприклад такого, що існує між Францією й Німеччиною або Німеччиною й Австрією - залишається виключенням із цього правила. Хоча в цілому перебудова професійних стандартів, безсумнівно, підвищує статус професійного коледжу й зміцнює „паритет поваги“.

У виданих Європейським фондом навчання матеріалах щодо міжнародних наукових дискусії зазначено наступне:

„Стандарти професійної освіти й підготовки - це загальний опис робочих функцій, які повинні практикуватися в рамках певної

спеціальності, а також представлення відповідних знань і навичок”³³.

Узагальнення досвіду ряду європейських країн дозволяє встановити загальні підходи до змісту професійних стандартів, які включають:

❖ професійний профіль підготовки або робітничий профіль: перелік дій, які повинні виконуватися і їхня послідовність (самостійно або дотримуючись інструкцій) для успішної роботи з даної професії або виконання даного виду професійної діяльності;

❖ екзаменаційні вимоги: тут обумовлюється, які трудові операції мають бути засвоєні до кінця навчання або в його процесі й встановлюється перелік мінімальних знань і навичок, які потрібно продемонструвати для успішної здачі іспитів (окрім того, в них також зазначено, як має проводитися іспит, тобто зміст усної й письмової частин іспиту).

❖ вступні вимоги: тут зазначено, яке посвідчення про отриману освіту/компетенції має бути представлене для того, щоб бути допущеним до вивчення відповідного курсу. (У Німеччині, наприклад, не потрібно представляти посвідчення про отриману освіту для того, щоб мати доступ до „дуальної системи” професійної освіти й навчання. Загалом, будь хто може почати навчання в рамках даної системи освіти. Але це виключення. У більшості країн потрібно продемонструвати виконання певних обов'язкових освітніх вимог.)

❖ навчальний план: зроблено опис (більш-менш докладно) цілей навчання, теоретичного й практичного змісту навчання, а також структура й тривалість різних розділів і всього навчального курсу відповідно до діючого стандарту.

У багатьох країнах реформи професійної освіти проходять через процес змін, у відповідь на фундаментальні політичні, економічні і соціальні зміни, що викликають необхідність пошуку адекватних концепцій і підходів розв'язання проблем, пропонування новими умовами розвитку. У даному контексті, саме розробка сучасних, розрахованих на майбутнє стандартів професійної освіти й навчання вважається найбільш актуальним завданням.

³³ Процесс европейской интеграции и его влияние на систему профессионального образования: Коллективная монография. / Под ред: Шамрай Н.Щ М.:ИТО, 2003. -136 с

Крім визначення змісту й структури, необхідні також відповідні методи розробки й впровадження нових стандартів. Загально визнано, що стандарти професійної освіти повинні розроблятися відповідно до потреб ринку праці, а не на основі пропозиції. „Ринок праці” є синонімом потреб різних секторів економіки й, особливо, потреб роботодавців у тому, що стосується конкретних робочих місць.

Ринок праці представляють, насамперед, роботодавці, профспілки й уряд. Якщо, як це відбувається в Росії, Україні й багатьох інших країнах, роботодавці й профспілки ще не організувалися, щоб сформулювати свої потреби в частині стандартів професійної освіти, уряд і його органи управління освітою змушені самі вирішувати важке завдання прогнозування потреб ринку праці. При цьому стандарти повинні бути розроблені таким чином, щоб вони були прийняті роботодавцями.

Практика деяких країн Центральної й Східної Європи відносно створення навчальних програм у галузі освіти й підготовки показує, що вони або розробляють навчальні програми силами професійних державних інститутів, або мають у Міністерстві освіти спеціальні відділи по розробці навчальних програм.

У Німеччині частина навчальної програми, що відноситься до практичного навчання на підприємствах, створюється у Федеральному інституті професійної освіти й підготовки. Частина, що відноситься до технічних-професійно-технічних училищ, визначається Конференцією міністрів освіти.

В Австрії розробка навчальних програм перебуває у віданні Міністерства економіки або інших компетентних міністерств. Тут, окрім Міністерства освіти, за навчальні програми відповідає також Міністерство економіки. Інший підхід спостерігається в Данії, де є спеціальна структура, що складається з торгово-промислових комісій на національному й галузевому рівнях, у яких повністю визначаються стандарти.

Одним з елементів підготовки, впровадження й підтримки стандартів професійної освіти є їхня оцінка. Її мета полягає в тому, щоб з'ясувати якість виконання завдання, поставлених замовниками кадрів і соціальними партнерами. Йдеться про процес збору й застосування інформації, що використовується при прийнятті рішень відносно навчальної програми.

У Нідерландах, наприклад, у такий спосіб аналізують ступінь зайнятості випускників шкіл, у Польщі - відповідність професійної

освіти й підготовки місцевим потребам, а в Росії - рівень безробіття.

Кваліфікаційні стандартні вимоги можуть розроблятися знизу по вертикалі догори (професійними школами й/або на підприємствах) або зверху - вниз (державою й/або об'єднанням двох-трьох установ). У багатьох країнах діє змішаний порядок прийняття вимог, як зверху вниз, так і знизу догори.

Провідну роль у регулюванні професійної освіти й підготовки виграє держава, а роботодавці й працівники в значному числі випадків беруть опосередковану участь у цьому процесі на рівні практичної реалізації професійної освіти й підготовки.

Можна виділити три функції вимог до стандартів по оцінці якості професійної підготовки. *Основна функція* — забезпечити зв'язок між професійною підготовкою й галузями економіки, у яких учні здобудуть роботу після завершення навчання.

Друга функція — забезпечити порівнянність дипломів/атестатів у межах країни.

Третьою функцією стандартних вимог може бути забезпечення кваліфікаційного розряду, який би визнавався в інших країнах.

У світовій практиці спостерігаються досить різні підходи до масштабів застосування кваліфікаційних стандартів. Тут можливі наступні варіанти:

- обов'язковий характер стандартів на загальнонаціональному рівні (характерно для Франції).
- обов'язковий характер на рівні регіону (у країнах з великою довжиною території й наявністю регіонів з різною структурою, таких як Польща).
- обов'язковий характер у межах окремого сектору, галузі (характерно для Нідерландів).

Незважаючи на досить великий і різнобічний досвід, світова практика розробки стандартів професійної освіти залишає без чіткої відповіді цілу низку принципів питань.

Серед них такі:

- Чи достатньо у стандарті вказувати лише мету й результат освітнього процесу (вихід) або ж у ньому потрібно також описати навчальний процес типу викладач-учень, що застосовується для досягнення такої мети/результату (вхід плюс вихід)?

- Чи мають стандарти містити перелік лише професійних і технічних умінь і навичок, або ж вони повинні також включати вимоги до загального навчання й розвитку особистості? Не визначено, зокрема, місце гуманітарного циклу в підготовці фахівців.

- Чи потрібно опановувати реальною професією, вимоги до якої будуть закріплені у стандарті, або ж потрібно одержати базові технічні знання?

- Чи мають стандарти відноситися до окремих трудових операцій, або ж вони повинні охоплювати весь набір трудової діяльності, що являє собою дану професію?

- Чи потрібно віддавати перевагу у навчанні різним спеціалізованим професіям або ж потрібно навчати більш обмеженому переліку професій/кваліфікаційних профілів широкого спектру застосування?

- Чи мають бути встановлені різні рівні професійного навчання або ж усе повинні отримувати однакове посвідчення того самого рівня освіти?

Донедавна державні стандарти освіти базувалися у більшості розвинених країн на прогнозах, що визначали кваліфікаційно-професійний склад працівників у найближчі роки, у кращому випадку - десятиліття. У відповідності- із прогнозованим розвитком виробництва визначався зміст професійної освіти. На сучасному етапі більш широко розповсюджується й закладається в модель стандарту ідея створення так званого кваліфікаційного запасу, тобто підготовки кваліфікованих робітників з таким рівнем загальної й професійної освіти, що сьогодні може здатися надлишковим, але в наступні роки дасть можливість розвивати високотехнологічне виробництво.

Іншою особливістю є інтеграція рівнів професійної освіти. У системі підготовки кваліфікованих робітників і фахівців США, наприклад, немає поділу навчання техніків і кваліфікованих робітників. Таким чином, створена інтегрована система установ початкової й середньої професійної освіти.

Навчальні заклади забезпечують середню спеціальну підготовку на базі неповної середньої школи й надають фахову освіту на базі середньої школи. Випускники першої групи навчальних закладів одержують атестат про закінчення середньої школи, що надає право на продовження освіти в навчальних закладах „після-середнього рівня”, а також посвідчення кваліфікованого робітника. Випускники навчальних закладів, що здійснюють підготовку на

базі повної середньої освіти одержують диплом техника за відповідною спеціальністю.

Програми професійного навчання мають три складові частини:

- робота в майстерні (50% навчального часу);
- вивчення спеціальних дисциплін (25% навчального часу);
- вивчення загальноосвітніх дисциплін (25% навчального часу).

У країнах ЄС існують помітні відмінності в системі оцінки якості навчання.

Порівняння систем оцінки якості професійної освіти

У німецькій дуальній системі найважливіше питання державного контролю за якістю професійного навчання на підприємствах розв'язується на основі компромісу між:

➤ необхідністю забезпечення професійного навчання максимальної якості, орієнтованого на майбутні потреби ринку праці, і можливою проблемою, що встановивши занадто високі стандарти якості, легко перевищити можливості підприємства й послабити його інтерес до професійного навчання, що поставить під загрозу функціонування суспільно значущої системи професійної підготовки населення;

➤ попитом з боку роботодавців на певні кваліфікації, що складає основу їхньої зацікавленості в професійній підготовці, і інтересами тих, хто проходить навчання в рамках дуальної системи і має опанувати кваліфікаціями, визнаними за межами того підприємства, де вони були отримані.

Ці суперечливі завдання розв'язуються в рамках державного регулювання професійної підготовки по навчальним спеціальностям шляхом прийняття обов'язкових мінімальних стандартів. Навчальні спеціальності - це вироблені в ході переговорів із соціальними партнерами моделі спеціальностей, що охоплюють зміст програм навчання по конкретному напрямі професійної діяльності. Мінімальні стандарти якості дозволяють роботодавцям визначати власні пріоритети в професійній підготовці, які можуть перевищувати встановлений рівень якості, але при цьому забезпечують єдині мінімальні кваліфікації на ринку праці.

Нормативні акти, що регулюють виробниче навчання, є результатом переговорів між асоціаціями роботодавців і профспіл-

ками, координація яких здійснюється Федеральним інститутом професійного навчання. Федеральний уряд приймає нові регулюючі документи на основі попередньої угоди з боку соціальних партнерів. Цей неофіційний „принцип консенсусу” сприяє прийняттю нових нормативних актів роботодавцями, однак з ним пов'язаний ризик блокування або значного затягування нововведень в галузі регулювання через конфлікт інтересів соціальних партнерів.

Контроль за якістю викладання в навчальних закладах професійної освіти перебуває у віданні Федеральних Земель. Для контролю за відповідністю змісту навчання в навчальних закладах нормативним документам, що регулюють виробниче навчання, між Федеральним урядом і Землями укладається спеціальна угода, в якій визначається методика його проведення.

Випускний іспит являє собою оцінку професійної підготовки учнів й проводиться поза навчальним закладом екзаменаційною комісією торгово-промислових палат, склад якої заснований на принципі рівного представництва сторін. Іспит охоплює навички й знання, оволодіння якими передбачене навчальним планом, а також інші аспекти підготовки, що мають безпосереднє відношення до програми професійного навчання.

Випускні іспити являють собою тільки еталонну систему організації професійного навчання на підприємствах й у навчальних закладах. Основними формами державної підтримки забезпечення якості професійного навчання на малих й середніх підприємствах є фінансова допомога й сприяння в організації міжзаводських центрів професійного навчання. Найважливішими засобами урядової підтримки інноваційної діяльності є пілотні проекти. Державні програми за своїм характером займають підлегле положення стосовно діяльності підприємств, навчальних закладів професійного навчання й міжзаводських навчальних центрів.

Регулювання якості професійного навчання у британській системі НПК засновано на принципі, що припускає контроль не за змістом, а за результатами навчання, якими вважаються набуті професійні кваліфікації. Отже, оцінка відіграє важливу роль у системі НПК. При цьому місце й тривалість навчання професійним кваліфікаціям у нормативних документах не обумовлюється.

Акредитовані Міністерством освіти й зайнятості провідні галузеві органи, більшість у складі яких належить роботодавцям у відповідній галузі, безпосередньо розробкою результатів навчання і стандартів не займаються. Стандарти, професійного навчання

розробляються відповідно до певних критеріїв, затверджених Національним центром професійних кваліфікацій (NCVQ), у співробітництві із Провідними галузевими органами й Органами, що присуджують кваліфікації. Функцією Органів, що присуджують кваліфікації, є вироблення екзаменаційних критеріїв на основі стандартів професійного навчання.

НПК являють собою посвідчення про закінчення в середньому дев'ятох незалежно вивчених й оцінених модулів офіційної програми. Для розробки стандартів професійного навчання була створена гнучка методика. Окрім того, кожен організатор навчання повинен одержати точні критерії для проведення внутрішньої оцінки професійних кваліфікацій. Однак на практиці іспити виявилися дуже ненадійним і дорогим способом перевірки якості навчання. Однією із причин цього явища можна вважати ту обставину, що від 10 до 40 відсотків державного фінансування залежить від успішної здачі іспитів учнів, що призводить до зловживань. Уряд поклав контроль за якістю навчання на комерційні організації, що проводять атестацію, однак ці організації контролюють лише процеси забезпечення якості навчання й не займаються аналізом результатів оцінки. Вплив внутрішнього контролю якості й зовнішньої інспекції цього процесу вважається недостатнім для забезпечення якості професійного навчання.

Німецька дуальна система, у якій державне регулювання якості навчання за допомогою введення обов'язкових державних стандартів навчального процесу, освітніх програм, підготовки персоналу, які доповнюються нормативними актами, що регулюють оцінку результатів навчання відрізняється від британської системи тим, що практично повністю орієнтована на результати навчання і їхню оцінку.

Подібні розходження народжують низку питань: до якого ступеня, і з якими наслідками для якості навчання, регулювання системи професійного навчання може здійснюватися винятково або практично повністю за рахунок визначення й затвердження результатів навчання? Які переваги й недоліки системи регулювання професійного навчання за допомогою введення стандартів?

Приклад Великої Британії дозволяє висловити припущення, що, з одного боку, регулювання й контроль якості навчання тільки за рахунок конкретизації результатів навчання дозволяє досягти більшої гнучкості й розмаїтості освітніх напрямів і форм навчання,

ніж у системах з регульованими освітніми програмами, але з іншого боку, це створює труднощі в забезпеченні якості навчання. Необхідно зазначити, що уряд Великої Британії розглядає можливість введення незалежної від організаторів навчання оцінки на основі чітко визначених критеріїв (цілі навчання, прив'язані до навчального процесу) для підвищення якості професійного навчання в довгостроковій перспективі.

Ще одним із завдань дослідження є порівняння вірогідності, надійності й економічної ефективності екзаменаційних концепцій, пов'язаних з різними національними формами контролю якості. BISOкі витрати на проведення іспитів можуть негативно позначитися на зацікавленості підприємств у професійному навчанні. Ціна посвідчення про професійне навчання на ринку праці багато в чому залежить від того, наскільки роботодавці довіряють офіційно визнаним кваліфікаціям.

Кожна країна звертається до практики стандартизації, як вже було зазначено, з огляду на національні особливості функціонування професійної освіти. Аналізуючи підходи до розробки стандартів у Німеччині, Великій Британії і США, можна виділити специфічні риси процесів стандартизації.

США, захищаючи інтереси споживачів освітніх послуг, знайшли вихід у створенні та впровадженні процедури атестації й акредитації навчальних закладів. Відповідно до цієї процедури, встановлювалася відповідність показників конкретного навчального закладу освітнім стандартам, що розроблялися і приймалися професійними співтовариствами і відповідно містили в собі: опис стандартизованих характеристик; місію та цілі вузу; фінанси; фізичні споруди; матеріали; устаткування; бібліотеки і навчальні ресурси; навчальні програми та їхня ефективність; неперервну освіту і спеціальну навчальну діяльність; навчальний персонал; адміністрацію; контингент студентів; науково-методичну і науково-дослідну роботу, аспірантські програми³⁴.

Зацікавленість США у міжнародній політиці, практиці та результатах освіти значно зросла і вимагає інформації про стан проблеми у міжнародному контексті. На думку американців, необхідно

³⁴ Питт Д. Разработка учебных стандартов – использование проектов в технологическом образовании Англии 1989-2000 гг. // Мир образования – образование в мире. – 2002. – №2. – С. 25

переглянути існуючі стандарти у системі професійної освіти та переосмислити систему освіти в цілому.

Для переосмислення національно-освітніх цілей, створено Національний комітет по освітнім стандартам та удосконаленню освіти. В завдання Комітету входить перегляд і схвалення стандартів на основі конкретних критеріїв їх якості. Створено також Національний комітет при президенті, Міністерстві освіти і Конгресі США³⁵.

Завдання Комітету полягають у широкому вивченні та аналізі робіт, пов'язаних із стандартизацією освіти в державі, у поданні доповідей з цих питань уряду. В законодавчих актах уряду США достатньо точно визначені функції місцевих органів управління освітою у справі створення і сертифікації регіональних стандартів, порядок фінансування цих робіт і узгодженість з федеральними органами.

Враховуючи нововведення в умовах стандартизації освіти, уряд США прийняв логічне рішення про зміцнення науково-дослідної бази майбутніх робіт. Це не тільки надання фінансової допомоги психолого-педагогічній науці, а й створення чотирьох нових дослідницьких інститутів.

На основі такого підходу до проблеми з боку уряду, дослідники роблять висновок: рівень освіти населення США має добрий науково-фінансовий фундамент, що в цілому дозволить розв'язати проблему освіти у майбутньому.

Для освітніх стандартів США характерні наступні особливості:

- освітні стандарти регулюються такими нормативними документами, як «Акт про освіту з метою зміцнення економічної безпеки», «Laws for Education. US Department of Education, Wash., D. C. 1990», «Америка в 2000 р.: стратегія освіти» (1991), програмна концепція пріоритетних цілей освіти Національної асоціації губернаторів США «Цілі 2000: досягнення національних цілей освіти» (1991)³⁶;

³⁵ Criteria for accreditation on colleges. Southern Association of Colleges and Schools 1886 Southern Lane, Georgia 30033-4097. – P. 124

³⁶ Approved by College Pelegate Assembly December, 1984-Atlanta? Georgia? Eight Edition, 1992. – P. 89

- стандарт розглядається як сукупність кінцевих і супутніх цілей (в галузі реформи освіти);
- стандарт передбачає досягнення фіксованих показників;
- випускні іспити проводяться наприкінці кожного рівня освіти;
- має місце інтерпретація навчального плану як загальної усередненої картини по країні;
- здійснюється фундаменталізація головних академічних предметів з установкою на неприпустимість їхнього прискореного вивчення;
- усуваються прояви безсистемності, дискретності, випадкового підбору предметів, еkleктичності;
- передбачається обов'язковість математики й одного з предметів природознавства для майбутніх гуманітаріїв, так само як іноземної мови й одного предмету суспільних наук для майбутнього математика або фізика;
- передбачається зміна підходу до диференціації, на 1-му і 2-му рівнях за ISCED – єдина навчальна академічна підготовка.

У 1991 р. створено Національний комітет з освітніх стандартів і тестування. Освіта тлумачиться як «прихований скарб», володіння яким здатне «розсунути межі росту цивілізації і культури»³⁷.

США оголосили «...загальнонаціональний хрестовий похід за нові стандарти в галузі освіти – стандарти не федерального уряду, а загальнонаціональні, що представляють усе, що повинні знати наші учні, щоб домогтися успіху в умовах освіченої економіки XXI століття»³⁸.

У Великій Британії освітні стандарти розробляються і функціонують на основі урядового документу «Національний навчальний план» (National Curriculum) – NC, створеного на неконкурсній, неконкурентній основі (1987) і уведеного поетапно (1991-1995), і Закону про освіту (1988)³⁹.

Особливостями англійських освітніх стандартів є:

³⁷ Седьмая рамочная программа ЕС. Запуск европейских технологических инициатив. Интернет-издание: Наука и технологии - ключи от будущего Европы: руководство по будущей политике Европейского Союза по оказанию поддержки сфере научных исследований. - <http://fp6.hse.ru/bul1.html>

³⁸ Policies and Standards of the Commission on Occupational Education Institutions, 1992 Edition, Southern Association of Colleges and Schools 1886 Southern Lane, Decatur, Georgia 30033-4097. – P. 353

³⁹ The British National Curriculum: design and technology. – L., 1996. – P. 4

1. NC включає 10 навчальних предметів, у тому числі 3 дисципліни, що утворюють ядро програми – (foundation subjects), і виступає як широкий і збалансований єдиний навчальний план;

2. стандарт передбачає наявність просунутих цілей і рівнів для вступу в університет;

3. розподіл часу між предметами здійснюється за розсудом навчального закладу;

4. стандарт передбачає, що обсяг часу, що відводиться на державний навчальний план, повинний складати 70-75%;

5. стандарт забезпечує неперервність і наступність освіти за допомогою поетапної побудови курсів і регулярного контролю рівнів навченості;

6. стандарт визначає кількість розділів і їхній зміст для кожного етапу;

7. стандарт передбачає можливість варіативності і диференціації навчання (різним предметам – різні підходи) шляхом виділення «основних» (Core Study Units) і допоміжних (додаткових) (Supplementary Units) розділів;

8. стандарт забезпечує вибір – як точного адресата стандарту – учня;

9. стандарт вводить оцінюванні засоби і технології;

10. стандарт передбачає обов'язкове оволодіння одною з 19-ти іноземних мов, диференційованих по двох групах: а) мови країн ЄС; б) мови інших держав;

11. стандарт вводить пріоритетність у NC навчальних дисциплін гуманітарної спрямованості ⁴⁰.

Об'єктами стандартизації професійної освіти Великої Британії виступають:

1. Навчальні плани (контроль над навчальними планами).

2. Робота освітньої установи в рамках державної програми.

3. Екзаменаційні вимоги.

4. Рівні кваліфікації.

Професійна освіта Великої Британії перебуває у віданні Міністерства освіти і науки, а також Міністерства зайнятості.

Професійна освіта Німеччини регулюється низкою законів. Об'єктами стандартизації виступають:

⁴⁰ National Standards for Headteachers. Teacher Training Agency. London. 1998. – P. 98

1. Структура професійної освіти.
2. Основи професійної освіти.
3. Класифікатор професій.
4. Тривалість підготовки.
5. Вимоги до знань і умінь.

До особливостей національних стандартів професійної освіти Німеччини варто віднести:

- наявність стандартних комплексів учбово-програмної документації по окремих групах професій (інструкція про структуру професій, каталог старих і нових професій, опис професій, навчальні плани, механізм проведення іспитів);
- контрольні функції за ходом професійної освіти залишаються за торгово-промисловими палатами⁴¹

Знайомство із системою професійної освіти Німеччини, вивчення наукової літератури, нормативно-правової бази професійної освіти країни, дозволяють зробити наступні висновки:

- професійна освіта максимально наближена до потреб економіки, тісно пов'язана із традиціями країни⁴²;
- диференціація професійної освіти дозволяє гнучко врахувати динаміку потреб підприємств, фірм, установ, їхні професійні інтереси і схильності, експериментально перевірити інноваційні підходи в підготовці робочих кадрів;
- модернізація форм і методів професійного навчання ґрунтується на широкому використанні інформаційних технологій, індивідуальних і групових форм навчання;
- розширення профілю професійної підготовки здійснюється шляхом включення у кваліфікацію робітника особистісного потенціалу, що сприяє духовному й інтелектуальному розвитку учнів⁴³.

У західній практиці стандарт з'являється як спосіб подолання надмірних (загрозливих) ступенів децентралізації і варіативності, так само як і реакція на такі тенденції в освіті, економіці і на ринках праці, як глобалізація й інтернаціоналізація.

⁴¹ Dombrowski S. Bildung und Leistung: über die Notwendigkeit gesellschaftlicher Aufgaben der Schule.// Realschule in Deutschland.- 2000. - №1. - S. 13-17.

⁴² Führ Ch. Deutsches Bildungswesen seit 1945. Grundzüge und Probleme. – Bonn, 1996. – S. 43

⁴³ BDA fordert Bildungsreform – Abschaffung der Gesamtschulen// Realschule in Deutschland. - 2000. – № 6. – S.8-10.

Глобальні проблеми XXI сторіччя, стрімкий розвиток інформаційних і комунікаційних технологій, завдання підготовки виробничого персоналу для різних секторів промисловості, сільського господарства і сфери послуг, вимагають теоретико-методологічного обґрунтування нової концепції розвитку професійної освіти і навчання.

Неперервна освіта, що тлумачиться як засіб оптимізації інтересів особистості, суспільства і держави в умовах зростання динаміки соціально-економічного і політичного середовища, вимагає відновлення правових, методологічних, організаційних і інституціональних форм і способів свого конструювання.

В „Національній доктрині розвитку освіти” України враховано світові тенденції неперервної освіти та об’єктивні закономірності розвитку суспільства і освіти як цілісної системи. Зокрема, у розділі „Безперервність освіти, навчання протягом життя” зазначено: забезпечення наступності змісту та координації навчально-виховної діяльності на різних ступенях освіти, що функціонують як продовження попередніх і передбачають підготовку громадян для можливого переходу на наступні ступені, формування потреби та здатності особистості до самоосвіти; оптимізації системи перепідготовки працівників і підвищення їх кваліфікації, модернізації системи післядипломної освіти на основі відповідних державних стандартів; створення інтегрованих навчальних планів і програм; формування та розвитку навчальних науково-виробничих комплексів ступеневої підготовки фахівців; запровадження та розвитку дистанційної освіти, організації навчання відповідно до потреб особистості і ринку праці на базі професійно-технічних та вищих навчальних закладів і закладів післядипломної освіти, а також використання інших форм навчання; забезпечення зв’язку між загальною середньою професійно-технічною, вищою та післядипломною освітою.

Держава прогнозує обсяги та визначає напрями професійної підготовки у навчальних закладах різних типів і форм власності, створює умови для професійного навчання незайнятого населення з урахуванням змін на ринку праці⁴⁴.

⁴⁴ Указ Президента України „Про Національну доктрину розвитку освіти” від 17.04.2002 р. № 343/2002 // Професійно-технічна освіта. 2002, №3 - С. 2-8.

Великим досягненням в оцінці зарубіжного досвіду стандартизації є вже саме визнання необхідності прийняття нової ідеології і нової методології в розробці основного нормативного документа в освіті. На даний момент із всією очевидністю постала задача знайти адекватні змістовні складові концепції неперервної професійної освіти, особистісно-орієнтованого підходу. Як висновок із усього сказаного, можна припустити необхідність збереження в освітніх стандартах трьох згаданих функцій:

- бути нормативом рівня освіти, тобто визначати вихідну (базову) освіту, тривалість термінів навчання, співвідношення теоретичної і практичної підготовки, складу, обсягу і змісту загальнонаукової, загальнопрофесійної і спеціальної підготовки; клас професійних, економічних і соціальних задач, до рішення яких готується у процесі навчання випускник; типи організації навчального процесу;

- бути нормативом змісту освіти, тобто містити перелік предметних галузей або навчальних дисциплін, регламентований на кожен обсяг годин, послідовність і інтенсивність їхнього вивчення;

- бути нормативом якості освіти: визначати однакові вимоги до кінцевого результату навчання, діагностованому перевірочними іспитами на кваліфікацію.

Реалізація хоча б деяких з названих пропозицій по реформуванню стандарту професійної освіти, змістовно розширює функціональну характеристику освіти, звільняючи її від традиційного прагматизму у вигляді сукупності педагогічних зусиль по пристосуванню учнів до різних видів професійної діяльності, до виконання обумовлених навчальним курсом соціальних ролей. Головною якістю стандарту стає не функціональність, а підведення людини до стану готовності жити відповідно до духовних, моральних, економічних і політичних вимог суспільства, без чого неможливе існування самого суспільства.

1.5. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ВИМІР УКРАЇНСЬКОЇ ОСВІТИ

Одним із стратегічних завдань модернізації вищої освіти в Україні у контексті вимог єдиного європейського освітнього простору є розвиток освітніх систем, в тому числі професійно-педагогічних систем підготовки студентів університетів, які мають кінцеву множину характеристик, визначені функції, цілі, склад, структуру.

Сьогодні, на початку XXI століття, світ переживає складні трансформації, відповідаючи на виклики глобалізації, кардинальні зміни міжнародного середовища.

Реалізуючі свій національний суверенітет, Україна стає повноправним і повноважним суб'єктом міжнародних відносин. Вона набирає ваги і значення у цьому новому для себе вимірі національного буття, долаючи труднощі перших кроків незалежності, зважаючи набутий досвід і можливі перспективи.

Процес об'єднання Європи, його поширення на Схід супроводжується створенням спільного освітнього і наукового простору та розробки єдиних критеріїв і стандартів у цій сфері в масштабах усього континенту. Зазначений процес дістав назву Болонського (від назви університету в італійському місті Болонья, де було представлено ініціативи культурно-освітніх інтеграційних процесів).

Болонський процес охоплює низку напрямів, одним з яких є підвищення якості європейської вищої освіти в умовах відкритого європейського та квазівідкритого глобального ринків праці.

Загалом окреслена проблема віддзеркалює світову тенденцію інноваційного розвитку освітніх систем, адже світове співтовариство визнало, що освіта, добробут і здоров'я людини – головні чинники якості її життя, а якість освіти – головна мета, пріоритет розвитку громадянського суспільства. Європа сприймає якість освіти як об'єкт суспільного єднання й консолідації національних освітніх систем. Зокрема, в угоді ЄС зазначено, що європейська спільнота сприятиме розвитку якісної освіти, заохочуючи співпрацю між країнами-членами ЄС і, якщо треба, підтримуючи й доповнюючи їх дії, поважаючи одночасно їх відповідальність за зміст навчання й організацію освітніх систем, культурну й мовну різноманітність⁴⁵.

⁴⁵ Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Навч. кн. – Богдан, 2004. – 384 с.; Себкова Хелена. Аккре-

Такий соціальний вибір не випадковий, оскільки пов'язаний з геополітичною конкуренцією між країнами, зокрема в царині інтелектуальних ресурсів, адже у високотехнологічному інформаційному суспільстві якість освіти є головним аргументом у забезпеченні такого рівня життєвої й професійної компетентності людини, розвитку людського потенціалу, який би задовольняв насамперед потреби особистості, суспільства й держави. За окремими оцінками проблему якості освіти нині пов'язують з розбудовою нової інформаційної цивілізації XXI ст.⁴⁶.

Відповідно одним із національних пріоритетів є якість освіти, що виступає передумовою виконання положень міжнародного та національного законодавства щодо реалізації прав громадян на отримання освіти. Це є проявом дотримання принципів демократичності та гласності, створення рівних можливостей для дітей та молоді в здобутті якісної освіти. Якість – головна умова для довіри, доречності, мобільності, сумісності й привабливості в зоні європейської вищої освіти.

Підвищення якості освіти та рівний доступ до неї є одним з головних завдань сучасної державної політики в галузі освіти, національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, умовою реалізації права громадян на освіту⁴⁷.

У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на тому положенні, що для всіх громадян України незалежно від національності, статі, соціального походження та майнового стану, віросповідання, місця проживання та стану здоров'я забезпечується рівний доступ до якісної освіти. Реалізація зазначеного права передбачає прозорість, наступність системи освіти всіх рівнів, гнучке врахування демографічних, соціальних, економічних змін. Мережа

дитация и обеспечение качества высшего образования в Европе // Высшее образование в Европе. – 2002. – № 3. – С. 5-11.; Стельмашенко В. П. Організаційно-педагогічні засади управління якістю підготовки фахівців в коледжах України : автореферат дис. на здобуття наук ступеня канд. пед. наук: 13.00.01 / В. П. Стельмашенко. – К., 2001. – 23 с.; Стратегія модернізації содержания общего образования : материалы для разработки документов по обновлению общего образования. – М., 2001. – С. 12-13.; Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К.: "К.І.С.", 2003. – 296 с.

⁴⁶ Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1 (46). – С. 5-12.

⁴⁷ Підласий І. П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів : навч. посіб. / Міжнародний фонд "Відродження". — К.: Україна, 1998. - С. 5.

навчальних закладів повинна задовольняти освітні потреби кожної людини відповідно до її інтересів, здібностей та потреб суспільства.

Рівний доступ до здобуття освіти у вищій школі забезпечується шляхом:

- запровадження ефективної системи інформування громадськості про можливості здобуття вищої освіти;
- створення умов для отримання безоплатної вищої освіти на конкурсних засадах у державних і комунальних навчальних закладах;
- удосконалення правових засад здобуття освіти за рахунок бюджетів усіх рівнів та коштів юридичних і фізичних осіб;
- розширення можливостей отримання вищої освіти шляхом індивідуального кредитування;
- створення умов для здобуття вищої освіти дітьми-сиротами, дітьми, позбавленими батьківського піклування та дітьми-інвалідами;
- забезпечення високої якості вищої освіти та професійної мобільності випускників вищих навчальних закладів на ринку праці шляхом інтеграції вищих навчальних закладів різних рівнів акредитації, наукових установ та підприємств, запровадження гнучких освітніх програм та інформаційних технологій навчання;
- дотримання засад демократичності, прозорості та гласності у формуванні контингенту студентів, у тому числі шляхом об'єктивного тестування;
- створення умов для забезпечення навчання відповідно до потреб особистості на ринку праці.

Якість освіти є національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту. На забезпечення якості освіти спрямовують матеріальні, фінансові, кадрові та наукові ресурси суспільства й держави. Висока якість освіти передбачає взаємозв'язок освіти і науки, педагогічної теорії і практики⁴⁸.

⁴⁸ Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр) / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль : Вид-во ТДПУ, 2004. – 147 с. – С. 110.

У контексті таких змін педагогічна освіта розглядається не лише як окрема унікальна сфера підготовки нової генерації вчителів, але й як винятково важливий ресурс розвитку інтелектуального потенціалу нації. Від особистісних якостей учителя та рівня його підготовки залежить не лише якість шкільної освіти, а й рівень духовної культури суспільства, утвердження демократичних цінностей і процесів, що відбуваються в країні.

Отже, забезпечення високоякісної освіти на всіх її етапах і рівнях, оцінювання її результативності – одне з основних завдань сьогодення, яке має не лише педагогічний чи суто науковий контекст, а й соціальний, політичний та управлінський.

Зокрема, як *політична категорія* якість освіти акумулює засади освітньої політики держави на певному етапі її розвитку й головні стратегічні лінії розвитку національної системи освіти в контексті світових тенденцій.

Як *соціальна категорія* вона відображає суспільні ідеали освіченості та окреслює загальну мету освіти, законодавчо визначені й нормативно закріплені в державних стандартах освіти.

Як *категорія управління* вона визначає стратегії впливу на певні показники функціонування системи освіти й вибирає можливі напрями її змін та розвитку.

Як *педагогічна категорія* вона є квінтесенцією: 1) сутності поняття, 2) процедур діагностування, 3) аналізу явищ і властивостей суб'єктів освітнього процесу. В цьому сенсі вона має відповідати: а) особистісній і суспільній меті освіти, б) політичній стратегії її розвитку в контексті вітчизняних і світових тенденцій, в) закономірностям менеджменту освіти на всіх рівнях управління – державному, регіональному, муніципальному, інституційному (локальному), особистісному тощо⁴⁹.

Філософська категорія якості трактується як істотна визначеність, завдяки якій розглянутий об'єкт (у нашому дослідженні — знання) є саме цим, а не іншим об'єктом, а його складові елементи (якості знань) характеризують специфіку, що дозволяє виокремлювати один об'єкт серед інших (за наявності певних якостей, рів-

⁴⁹ Якісна освіта – запорука самореалізації особистості: Тези доповіді Міністра освіти і науки України Станіслава Ніколаєнка на Підсумковій колегії МОН України 17 серпня 2007 року // Освіта України. – 2007. – № 59 (839). – С. 12-13.

ня їх сформованості)⁵⁰. Таким чином, якістю прийнято називати властивість об'єкта, що складає його стійку, постійну характеристику, таку, що виявляє його сутність.

У педагогіці ⁵¹ поняття “якість” – це системна методологічна категорія. Вона відображає ступінь відповідності результату поставленій меті.

У Всесвітній декларації з вищої освіти, прийнятій на Міжнародній конференції з вищої освіти в листопаді 1998 року, зазначається, що якість вищої освіти – це багатовимірне поняття, яке охоплює усі сторони діяльності вищого навчального закладу: навчальні та академічні програми, навчальну і дослідницьку роботу, професорсько-викладацький склад і студентів, навчальну базу і ресурси ⁵².

У широкому розумінні якість освіти розглядають як збалансовану відповідність процесу, результату і самої освітньої системи меті, потребам і соціальним нормам (стандартам) освіти ⁵³; у вузькому – як перелік вимог до особистості, освітнього середовища й системи освіти, яка реалізує їх на певних етапах навчання.

Як зазначає більшість дослідників (Н. В. Москаленко, І. О. Потаї, І. А. Шайдур), якість освіти – це узагальнений показник розвитку суспільства у певному часовому вимірі, тому його слід розглядати в динаміці тих змін, що характеризують поступ держави в контексті світових тенденцій: вона рухається до консолідації та інтеграції у світове співтовариство чи протистоїть йому, ставлячи свої інтереси понад усе. Вона є суспільною характеристикою, а не предметом змагання чи політичним аргументом в оцінці розвитку держави на конкретному етапі її становлення.

У програмному документі ЮНЕСКО читаємо, що якість вищої освіти є поняттям, яке характеризується численними аспектами і

⁵⁰ Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – С. 225.

⁵¹ Луговий В. Педагогічна освіта в Україні: структура, функціонування, тенденції розвитку / за заг. ред. акад. О. Г. Мороза. – К.: МАУП, 1994. – 196 с.; Ляшенко О. І. Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти / О. І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – № 1 (46), 2005. – С. 5-12.

⁵² Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб. / за ред. В. Г. Кременя. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2004. – С. 173.

⁵³ Субетто А. И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития (философия качества образования). – СПб., Кострома, 2000.

значною мірою залежить від контекстуальних рамок даної системи, інституціональних завдань чи умов і норм у даній дисципліні⁵⁴.

Реалізація зазначеного завдання спрямована на розв'язання низки проблем, серед яких:

- продовження реалізація державної політики щодо забезпечення обсягів державного замовлення на підготовку фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями „молодший спеціаліст”, „бакалавр”, що сприяє розширенню доступу молоді до здобуття вищої освіти;

- збільшення державного замовлення на підготовку педагогічних кадрів з числа сільської молоді;

- завершення розробки та затвердження галузевих стандартів вищої освіти з усіх педагогічних спеціальностей, зокрема – над складовою стандарту щодо обсягу і змісту психолого-педагогічної і практичної підготовки педагогів;

- для формування нового змісту педагогічної освіти робота міністерства спрямовується на принципові зміни в структурі та змістовому наповненні фундаментальної, психолого-педагогічної, гуманітарної та соціально-економічної підготовки майбутніх учителів;

- прагнучи сформувати європейський стиль соціалізації молоді людини, Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України орієнтує ВПНЗ на необхідність вивчення та впровадження досвіду ВПНЗ європейських країн щодо трансформації навчального процесу в напрямі соціокультурного змісту освіти;

- впровадження у ВПНЗ кредитно-модульної системи організації навчального процесу (виокремлення змістових модулів; інтеграція навчальних дисциплін), що забезпечить персоніфікацію підготовки фахівців.

Аналіз якості освіти у контексті вимог Болонської декларації потребує врахування деяких інноваційних принципів її аналізу. Одним із важливих аспектів інтеграції української освітньої системи в європейській простір є *створення порівняльної системи ступенів, що вимагає зміни всієї парадигми вищої освіти, зокрема, зміни методів навчання, оцінювання, методів забезпеченні якості*. При

⁵⁴ Програмний документ ЮНЕСКО (1995) // Науково-освітній потенціал нації: погляд у XXI століття / авт. кол.: В. Литвин (кер.), В. Андрущенко, С. Довгий та ін. – К. : Навч. книга, 2003. – С. 352-354.

цьому зміни у підходах до навчання стосуються зміщення акцентів з *процесу навчання на його на результати, що передбачає докорінну трансформацію ролі педагога, а також розвиток нових форм взаємодії учасників освітнього процесу.*

Формування навчальних результатів у термінах компетенції досягається співставленням систем вищої освіти, структур і змісту програм на основі використання загальної методології визначення трудомісткості за ECTS. При цьому, визначення компетенцій є прерогативою викладачів та експертів, оскільки тільки фахівці тієї чи іншої сфери здатні сформулювати їх адекватно. Однак при цьому можуть бути корисними консультації з іншими зацікавленими сторонами в суспільстві (працедавцями, випускниками).

Сьогодні на основі досвіду понад 100 університетів з 16 країн-учасниць Болонського процесу (у консультаціях та опитуваннях взяли участь 5183 випускників, 998 професорів, 944 працедавців) відібрано 30 загальних компетенцій з трьох категорій: *інструментальні, міжособистісні і системні*. Вони класифіковані таким чином: *інструментальні* – такі, що містять *когнітивні* здібності (здатність розуміти і використовувати ідеї та міркування), методологічні здібності, здатність розуміти і керувати оточенням, організувати робочий час, вибудовувати стратегію навчання приймати рішення і вирішувати проблеми); *технологічні* уміння (уміння, пов'язані з використанням техніки, *комп'ютерні* навички та здібності інформаційного управління); *лінгвістичні* уміння, *комунікативні* компетенції.

Конкретизований набір містить: здатність до аналізу та синтезу; уміння організувати і планувати; базові загальні знання; базові знання з професії; комунікативні навички з рідної мови; елементарні комп'ютерні навички; навички оперування інформацією (здатність отримувати та аналізувати інформацію з різних джерел); здатність вирішувати проблеми; здатність приймати рішення.

Міжособистісні компетенції – це індивідуальні здібності, пов'язані з умінням *виражати почуття і формувати стосунки*, з критичним осмисленням і здатністю до *самокритики*, а також соціальні; навички, пов'язані з процесами соціальної взаємодії і співпраці умінням *працювати в групах*, брати *соціальні та етичні зобов'язання*. Комплекс міжособистісних навичок вміщує: здатність до критики та самокритики; здатність працювати в команді; міжо-

собистісні навички; здатність працювати в міждисциплінарній команді; здатність співпрацювати з експертами в інших предметних областях; здатність сприймати різноманітність та між культурні відмінності; здатність працювати в міжнародному контексті; прихильність до етичних цінностей.

Системні компетентності – це поєднання розуміння, відношення та знання, що дозволять сприймати співвідношення частин цілого одна з одною та *оцінювати місце кожного з компонентів у системі*, здатність *планувати зміни з метою удосконалення системи та конструювати нові системи*. Системні компетенції потребують засвоєння інструментальних та базових як свого підґрунтя. Вони охоплюють: здатність застосовувати знання на практиці; дослідницькі здібності; здібність до навчання; здатність адаптуватися до нових ситуацій; здатність генерування нових ідей (творчості); здатність до лідерства; розуміння культур та звичаїв інших країн; здатність працювати автономно; здатність до розробки проектів та керування ними; здатність до ініціативи і підприємництва; відповідальність за якість; прагнення до успіху.

Окремо слід розглядати спеціальні компетенції. Найбільшу складність становили завдання щодо визначення спеціальних компетенцій за рівнями. Встановлено рівень значущості спеціальних компетенцій для першого і другого циклів.

До першого ступеня було віднесено такі загальні для різних предметних областей компетенції, як:

- 1) здатність демонструвати знання основ та історії дисципліни;
- 2) здатність логічно і послідовно викладати засвоєні знання;
- 3) здатність вникати в контекст (чіткого осмислення) нової інформації та давати її тлумачення;
- 4) уміння демонструвати розуміння загальної структури дисципліни і зв'язок між її розділами;
- 5) здатність розуміти і використовувати методи критичного аналізу і розвитку теорій;
- 6) здатність правильно використовувати методи і техніку дисципліни;
- 7) здатність оцінювати якість досліджень у певній предметній галузі;
- 8) здатність розуміти результати спостережень та експериментальних способів перевірки наукових теорій.

Випускники другого рівня повинні:

1. Опанувати предметну область на більш високому рівні, тобто володіти новітніми методами та технікою (дослідження), знати новітні теорії та їх інтерпретації.

2. Критично відстежувати та осмислювати розвиток теорії практики.

3. Оперувати методами незалежного дослідження і вміти пояснювати його результати на більш високому науковому рівні.

4. Бути здатним зробити оригінальний внесок у дисципліну відповідно до канонів певної предметної області, наприклад рамах кваліфікаційної роботи.

5. Продемонструвати оригінальність і творчий підхід.

6. Оволодіти компетенціями на професійному рівні.

Відтак, важливою є розробка технології проектування інноваційного навчального середовища у системі професійної підготовки фахівців в європейських країнах.

Центральне місце в успішній реалізації завдання взаємного визнання уніфікованих кваліфікацій і ступенів шляхом досягнення суб'єктами навчання певної системи компетенцій поряд зі структуруванням освіти займає *проектування освітнього середовища*. Практика освіти потребує сьогодні адаптації до нових ціннісних освітніх установок, які постійно змінюються, та розробки і прийняття нової освітньої парадигми. Саме проектування дозволяє реалізувати ідею саморозвитку освітніх систем, сформулювати особистість, здатну орієнтуватися в розмаїтті протиріч сучасного світу, визначати свій власний шлях саморозвитку, самонавчання і самовизначення у професійній кар'єрі.

1.6. ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИМІР КОМПЕТЕНТНІСНОГО ПІДХОДУ ТА ЙОГО КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ

Наукова школа працює у контексті реалізації ключових ідей **Болонського процесу**, серед яких найбільш суттєвими є наступні: прийняття у системі вищої освіти зрозумілих і співмірних наукових ступенів, заснованих на двох основних циклах; заснування у навчанні системи кредитів; сприяння мобільності студентської молоді, європейському співробітництву в забезпеченні якості освіти. Крім того, увага акцентується на проблемах: навчання впродовж усього життя (система неперервної освіти); сприяння забезпеченню привабливості Зони європейської вищої освіти; енергійного впровадження Болонського процесу⁵⁵.

Відзначимо, що підготовка спеціаліста європейського рівня зумовлена вимогами, до яких належать:

1) реформування вітчизняної системи освіти із урахуванням європейських норм і стандартів на основі власних культурних та науково-технічних здобутків;

2) посилення культурологічної мовної підготовки фахівця для сприяння його життєвої мобільності;

3) створення моделі сучасного європейського спеціаліста та умов для його розвитку й самореалізації;

4) визначення переліку ключових компетентностей, компетенцій формування фахівця, їх змісту, рівня і показників сформованості, враховуючи вітчизняний та зарубіжний досвід.

Разом з тим, українська система освіти покликана розв'язати низку проблем з метою створення сприятливих умов для підготовки спеціаліста європейського зразка, питання підготовки якого є достатньо суперечливим. Це стосується, передусім, певних ключових позицій.

До таких віднесемо, насамперед, *перехід до дворівневої вищої освіти*. Перший цикл орієнтований на отримання ступеня бакалавра, другий – магістра.

Однак українські роботодавці психологічно не готові визна-

⁵⁵ Болонський процес : проблеми інтеграції української освіти до європейського освітнього простору [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://dialogs.org.ua>.; Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін) / [Упоряд. : Степко М. Ф., Болюбаш Я. Я., Шинкарук В. Д. та ін.] – Тернопіль : Вид-во ТДПУ ім. В. Гнатюка, 2003.

вати бакалавра як спеціаліста вищої кваліфікації, оскільки у багатьох сферах діяльності він ще не демонструє здатності виконувати професійні функції. У західних же країнах бакалавр вважається фахівцем обраної сфери діяльності й може займати відповідну виробничу позицію.

Інша дискусійна проблема – це *запровадження кредитно-модульної системи організації навчання*. На сучасному етапі розвитку вищої школи ще не сформовано єдиної системи оцінювання знань та навичок майбутніх спеціалістів, не завжди продумано оптимальне співвідношення аудиторних годин та годин для самостійної роботи. Введення, наприклад, двох циклів навчання для української освіти не може бути самодостатньою метою, тим більше, що, за даними довідника ЮНЕСКО в самій Європі з десяти країн, які розвиваються за відомими освітніми зразками вищої освіти, ступінь бакалавра мають лише три країни, а ступінь магістра – чотири. Кількість документів про закінчення навчальних програм університетського рівня теж різна: від 2-х у Швеції та 5-ти у Німеччині й Голландії; до 14-ти в Англії й Італії, та 23-х – у Франції.

Зазначимо, що більш прийнятним серед цілей Болонського процесу є аспект, який визначається мобільністю студентів (навчання в освітніх закладах країн-учасниць Болонського процесу) та якістю освіти.

Через три роки після Сорбонської і два роки після підписання Болонської декларації європейські міністри, відповідальні за вищу освіту, і представники 32 країн, які погодили декларацію, зустрілися в Празі, щоб оцінити досягнуті успіхи і визначити пріоритетні дії на наступні роки, серед яких важливе значення відводилось *мобільності та якості освіти* майбутнього фахівця.

Мобільність – важлива якісна характеристика європейського простору, яка передбачає можливість руху між вищими навчальними закладами та державами викладацького й іншого персоналу для взаємного збагачення європейським досвідом, що передбачає зміну національних законодавчих актів у сфері працевлаштування іноземців.

Привабливість ВНЗ для студентів – один із важливих аспектів європейської освіти, що включає перспективи для кар'єрного зростання, визначає вартість навчання, проживання, доступність побутових послуг, наявність стипендіальних програм, повагу до європейських та світових цінностей, відсутність міжнаціональних

та релігійних конфліктів, відповідність європейським освітянським стандартам тощо.

У цьому контексті важливою є *проблема якості освіти фахівця*, вирішення якої передбачає реалізацію його здатності застосувати набуті знання і вміння у практичній діяльності. Як засвідчують оцінки експертів, за цим параметром ми поступаємося європейським колегам. Випускники українських вищих навчальних закладів мають широкі знання, однак навички практичного застосування цих знань сформовані у них недостатньо⁵⁶.

Окрім цього, освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти в Україні формально поєднує в програмах освіти як академічну, так і професійну спрямованість. Це, у свою чергу, призводить до необхідності трансформації змісту освіти. З одного боку, скорочується навчальний час, необхідний для глибокого розуміння предметів соціально-економічного та природничо-наукового циклу, з другого – страждає практична підготовка студентів, оскільки вони не отримують повноцінних навичок професійної роботи.

Зауважимо, що ключові позиції Болонської декларації можуть бути виконані за умови глибокого реформування національної системи освіти з метою підготовки кадрів для сучасного ринку праці на відповідному рівні освіти й кваліфікації.

Інтегруючись у Європу, Україна зважає на Рекомендації Ради Європи, які акцентують увагу на професіоналізмі та якості знань фахівців, зокрема у мовній освіті спеціаліста, яка сприятиме формуванню сучасного світосприйняття, національної свідомості кожної особистості, а також допомагатиме налагодженню стосунків у дусі взаєморозуміння, миру, злагоди між народами, етнічними, національними та релігійними групами.

Це є можливим за умов дотримання трьох головних ідей, а саме:

1) перетворення багатого спадку різних мов і культур у Європі з перешкоди у спілкуванні на джерело взаємного збагачення та розуміння;

⁵⁶ Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Електронний ресурс] / А. Г. Бермус. – Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

2) володіння молоддю сучасними європейськими мовами, завдяки чому можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з метою підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці; подолання упередженості й дискримінації;

3) вивчення сучасних мов заради більшого об'єднання на європейському рівні, запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації політики.

Експерти Ради Європи обґрунтовують свою модель спеціаліста на основі компетентнісного підходу, де він виступає плюрилінгвальною та полікультурною особистістю, здатною до співпраці на міжкультурному рівні. Сучасний спеціаліст повинен володіти певними компетенціями, які входять до складу професійної компетентності й допомагають йому вирішити завдання професійної діяльності.

На сучасному етапі розвитку педагогічної теорії та практики перед вищою професійною освітою постає завдання – підготовка молодих фахівців на компетентнісній основі шляхом посилення практичної спрямованості освіти при збереженні її фундаментальності.

Долучаємося до думки вчених стосовно того, що: компетентнісний підхід проявляється у відновленні змісту освіти, яке зумовлене динамікою соціально-економічних змін (І. Д. Фрумін); є узагальненою умовою здатності людини ефективно діяти за межами навчальних сюжетів і навчальних ситуацій (В. А. Болотов); дає відповіді на вимоги сучасного виробництва (Т.М. Ковальова).

Теорія та практика реалізації компетентнісного підходу висвітлена відомими українськими вченими Н. М. Бібік, О.І. Пометун, О. Я. Савченко, С. О. Сисоєвою та ін.

Засвоєння людиною будь-яких знань, умінь і навичок складається з конкретних дій, операцій, які вона виконує у своїй професійній діяльності. Як зазначають дослідники, виконуючи певні операції, усвідомлюючи потребу в них, оцінюючи їх важливість, людина тим самим розвиває компетентність у будь-якій сфері діяльності.

Для обґрунтування активного впровадження в європейську та українську освіту компетентнісного підходу скористаємося думкою англійських фахівців. М. Холстед та Т. Орджі, які є представниками Кембриджського екзаменаційного синдикату, в статті *"Ключові компетенції у системі оцінки Великобританії"*

пишуть, що раніше метою екзаменів у Кембриджському університеті була перевірка розвитку знань та вмінь. Нині стало зрозуміло, що вища освіта повинна бути доповнена формуванням ключових компетенцій, і саме вони враховуються під час вступу до Кембриджського університету. Завдання університету не тільки у тому, щоб дати студентам знання, але й підвищити рівень цих компетенцій⁵⁷.

Як стверджує А. Ю. Петров, компетентнісний підхід у навчанні проголошений також одним із напрямків стратегії розвитку освіти в Росії. Згідно цього визначення компетентність є ключовим поняттям, що поєднує в собі інтелектуальні навички в освіті. Саме у формуванні компетентності закладається ідеологія змісту освіти. Цей підхід не є новим для вищої школи з огляду на те, що орієнтація на освоєння вмінь, способів діяльності, їх узагальнення існувала як напрям розвитку педагогічних досліджень, але не була провідною. Нині необхідно враховувати міжнародний досвід, адаптуючи його до традицій і потреб країни. Не слід протиставляти компетентності знання, вміння та навички. Поняття компетентності значно ширше понять "знання", "уміння" та "навички", тому що воно містить їх у собі, хоча вони є значеннями іншого порядку.

Учений засвідчує, що компетентнісно-орієнтована освіта спрямована на комплексне засвоєння знань і способів практичної діяльності, які забезпечують успішне функціонування людини в ключових сферах життєдіяльності в інтересах як її самої, так і суспільства, держави.

Таким чином, базовим компонентом компетентнісного підходу є поняття "ключові компетенції" – константні групи компетенцій, без оволодіння якими людина не може успішно жити та діяти в сучасному суспільстві:

- *компетенція в соціально-цивільній сфері*, що забезпечує соціальну активність і громадянську відповідальність суб'єкта, удосконалення демократичних інститутів, політичного життя та ін.;

⁵⁷ Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : [матеріали до першої лекції] / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К., 2004. – 24 с. Основні тенденції розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psylist.net/hpor/pedu019.htm>

- *компетенція у сфері соціальної комунікації*, що передбачає володіння усним та письмовим мовленням, у тому числі багатомовним; здатність до ефективної та безконфліктної міжособистісної взаємодії, терпимість до інакомислення, відкритість до сприйняття та повага інших культур і релігій та ін.;

- *компетенція в соціально-індивідуальній сфері*, що формує вміння будувати родинні та міжособистісні стосунки, дотримуватися здорового способу життя, підвищувати свій духовний та культурний рівень та ін.;

- *компетенція в інформаційній сфері*, що дозволяє, усвідомивши значущість нових інформаційних і телекомунікаційних технологій, опанувувати ними і використовувати їх у роботі в інформаційному середовищі, не втрачаючи при цьому здатності критично осмислювати інформацію та ін.;

- *системна компетенція*, що сприяє розвитку самостійної пізнавальної діяльності у суспільному та особистому житті, навичок фізичної та психічної саморегуляції, самоорганізації і саморозвитку;

- *компетенція в професійно-трудовій сфері*, що формує вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійні можливості, орієнтуватися в нормах й етиці трудових взаємовідносин та широкому колі питань професійної діяльності, здатність швидко та гнучко застосовувати свої знання і досвід для розв'язання практичних завдань.

Отже, в межах компетентнісного підходу до характеристики спеціаліста, який спроможний діяти у європейському соціально-економічному просторі, висувається вимога володіти ключовими компетентностями, які є основою для формування професійної компетентності.

Незважаючи на те, що компетентнісний підхід не має однозначного тлумачення, вітчизняними та зарубіжними вченими виділяються ключові (вагомі та найбільш інтегровані) компетентності, володіння якими характеризує високу готовність фахівця до успішної діяльності в різних сферах життя (див. рис. 1.) При цьому думка європейських дослідників відрізняється від бачення українських науковців, які не виділяють окремою компетентністю володіння іноземними мовами, однак виокремлюють загальнокультурну компетентність, до якої володіння іноземною мовою входить як її складова (див. рис. 2).

На думку експертів Ради Європи, оволодівши відповідними компетентностями, які охоплюють певний рівень знань, умінь, ставлень, людина зможе здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності; ефективно вирішувати відповідні проблеми, тобто стати спеціалістом, здатним реагувати на нові запити часу.

Зазначимо, що і зарубіжні, й вітчизняні дослідники наголошують на тому, що ключові компетентності нестабільні, мають змінну й динамічну структуру, залежать від пріоритетів суспільства, цілей освіти, особливостей і можливостей самовизначення особистості в соціумі ⁵⁸.

Так, проблему компетентності на різних рівнях аналізу розробляли С. І. Гончаренко (тлумачення явища компетентності), І. В. Тараненко (компетентність як здатність до найефективнішого застосування знань), А. В. Василюк (сучасні підходи до компетентності вчителів у Польщі), І. П. Яцук (життєва компетентність особистості) та інші.

Мета і завдання дослідження вимагають більш ґрунтовного визначення основних понять, серед яких "компетентність", "професійна компетентність", "професійна компетентність", "культурологічна компетентність".

⁵⁸ Трубочова С. Є. Умови реалізації компетентнісного підходу в навчальному процесі / С. Є. Трубочова // Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. – К. : "К.І.С.", 2004. – С. 53–56; Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : [матеріали до першої лекції] / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К., 2004. – 24 с. Основні тенденції розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psylist.net/hprog/redu019.htm> ; Маслак Л. П. Проблема міжкультурної комунікації у підготовці майбутніх офіцерів до миротворчих операцій / Л. П. Маслак // Проблеми педагогічної освіти в полікультурному просторі України : матеріали Всеукр. конф., 22-23 травня 2007 року. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 160 с.; Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.; Дубасенюк О. А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя: Монографія / О. А. Дубасенюк. – Житомир. держ. пед. ун-т, 1995. – 260 с.; Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.; Введенский В. Н. Компетентность педагога как важное условие успешности его профессиональной деятельности / В. Н. Введенский // Инновации в образовании. – 2003. – № 4. – С. 21–31.

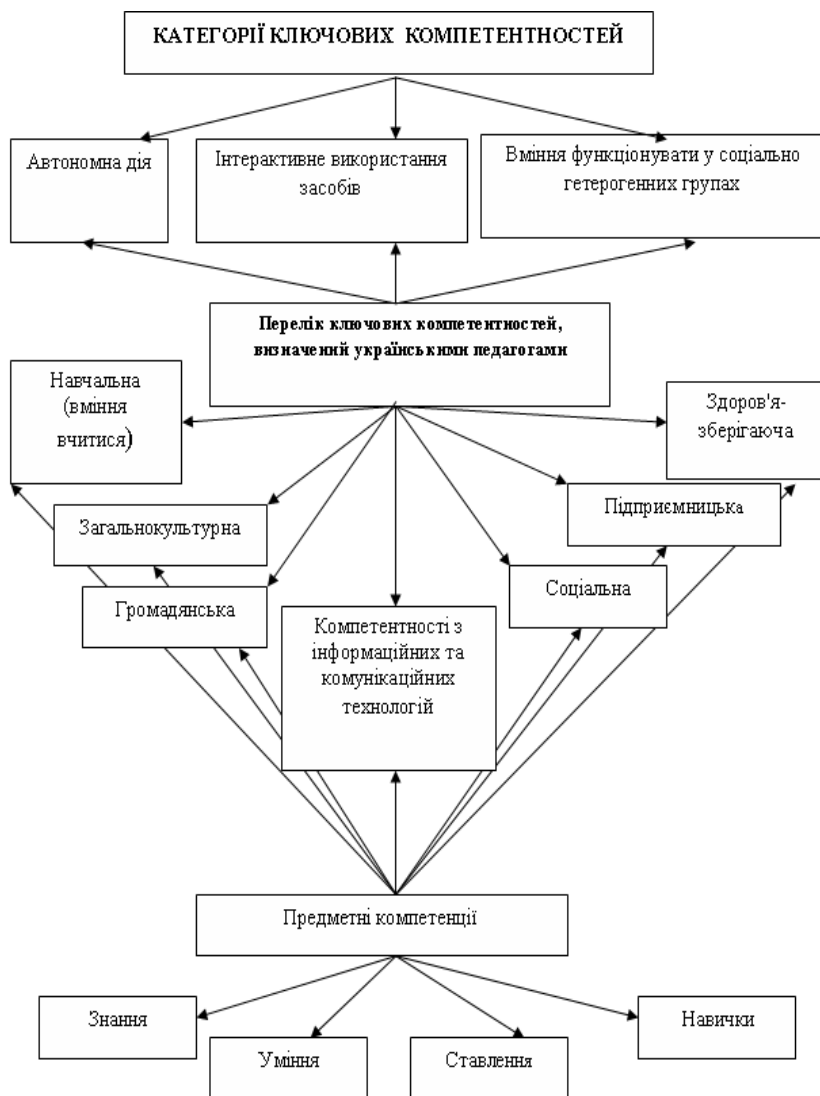


Рис. 1. Ключові компетентності спеціаліста (підхід українських учених)

Визначенню сутності професійної компетентності присвячено роботи як вітчизняних, так і зарубіжних учених. Останнім часом помітно активізувалися дослідження компетентності як сукупності якостей, що визначають ефективність професійної діяльності. До кола наукових інтересів увійшли такі види компетентності майбутнього фахівця: *професійна* (А. Ф. Адольф, Ю. В. Варданян), *педагогічна* (В. П. Бездухов, Л. П. Большакова, Т. В. Добудько), *психологічна* (М. І. Лук'янова, Н. В. Яковлева), *соціально-перцептивна* (Н. М. Єршова), *загальнокультурна* (І. О. Котлярова), *комунікативна* (В. П. Кузовлев), *життєва* (І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань, І. П. Ящук) тощо.

Проблема компетентнісного підходу в освіті знаходиться у центрі наукової уваги багатьох учених (Л. І. Анциферової, Г. О. Балла, С. Я. Батишева, С. Г. Вершловського, В. І. Журавльова, А. В. Хуторського, І. П. Ящук та ін.).

Професійна компетентність фахівця була предметом розгляду в дослідженнях О. Є. Антонової, О. А. Дубасенюк, І. А. Зязюна, Л. Г. Карпової, Н. В. Кузьміної, О. Є. Ломакіної, А. К. Маркової, Г. С. Монахова, Н. Г. Ничкало, М. Є. Павлютенкова, А. І. Пискунова, М. В. Розова, В. А. Сластьоніна, Л. І.

Значна частина дослідників (В. В. Баркасі, Є. В. Бондарева, Н. Ф. Босак, Л. Б. Волошко, С. О. Демченко, Л. М. Дибкова, Л. Г. Карпова, С. В. Козак, О. О. Коломінова, О. Б. Мамчич, Р. П. Мільруд, С. Г. Молчанов, А. Д. Онкович, М. М. Поліщук, О. І. Селіванова, С. І. Селіверстов, В. М. Топалова, Л. І. Шевчук, І. П. Ящук) присвятили свої дисертаційні дослідження проблемі компетентності спеціалістів різних галузей.

Основні поняття проблеми компетентнісного підходу глибоко вивчені дослідниками професійної освіти, однак їх погляди досить різноманітні.

Для визначення власного підходу до розуміння базових понять дослідження нами було застосовано метод контент-аналізу. За його допомогою проаналізовано тлумачення різними авторами поняття "компетентність". У результаті аналізу виділено стійкі ознаки цього поняття.



Рис 2. Підхід міжнародних експертів

Так, В. А. Болотов, В. В. Сериков визначають компетентність як спосіб існування знань, умінь, освіченості, який сприяє самореалізації особистості, знаходженню свого місця в світі, внаслідок чого освіта стає високо мотивованою та особистісно орієнтованою, яка забезпечує визнання особистості оточенням та усвідомлення власної значущості. Головними ознаками досліджуваної категорії визначено: *знання, вміння, освіченість, самореалізація, усвідомлення власної значущості*.

А. Г. Бермус визначає компетентність як системну єдність, інтегруючі особистісні, предметні та інструментальні особливості та компоненти. До основних рис поняття "компетентність" віднесемо системну єдність, *предметні та інструментальні особливості*.

М. А. Чошанов характеризує "компетентність" як володіння оперативними та мобільними знаннями, постійне прагнення їх відновлювати та використовувати в конкретних умовах. Тобто акцентується увага на *оперативності й мобільності знань та їх використанні*.

Н. В. Кузьміна визначає сутність "компетентності" як системи знань та вмінь, що виявляються при вирішенні на практиці професійно-педагогічних задач⁵⁹. Головними характеристиками цього поняття виокремимо: *системність знань і вмінь та вирішення професійних задач*.

Л. М. Мітіна вважає, що "компетентність" є складовою особистості фахівця у формі гармонійного поєднання знань, умінь, навичок, а також способів та прийомів їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. Головними ознаками даного визначення є *поєднання знань, умінь, навичок, реалізація їх у діяльності та саморозвиток особистості*.

На думку В. Ю. Стрельнікова під "компетентністю" слід розуміти володіння знаннями, вміннями та їх нормами, що необхідні для виконання професійних функцій, а також психологічними якостями для їх виконання; реальну професійну діяльність відповідно до еталонів та норм. Головними рисами цього поняття є *знання*,

⁵⁹ Кузьміна Н. В. Акмеология : пути достижения вершин профессионализма / Н. В. Кузьмина. – М. : Российская академия управления, 1993. – 73 с.; Кузьміна Н. В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – №3. – С. 63–66.

вміння, норми, виконання професійних функцій та професійна діяльність.

Міжнародна комісія Ради Європи визначає це поняття як загальні або ключові вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори або опорні знання⁶⁰. Головними ознаками даного поняття є *ключові вміння, фундаментальні шляхи навчання, опорні знання.*

Прихильники компетентнісного підходу (міжнародна спільнота) вважають, що компетентність – це інтегрована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції, або ж спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання і які дозволяють людині визначати і розв'язувати, незалежно від ситуації, проблеми, характерні для певної сфери діяльності. Головними ознаками даного визначення є *набори знань, умінь, навичок і ставлень, інтегрована характеристика якості особистості.*

Зазначимо, що слід розрізняти поняття "компетенція" та "компетентність". Поняття "компетенція" і "компетентність" диференціюють відомі російські вчені А. В. Хуторський та В. В. Краєвський⁶¹.

⁶⁰ Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : [матеріали до першої лекції] / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К., 2004. – 24 с. Основні тенденції розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://psylist.net/hpor/pedu019.htm>

⁶¹ Краєвський В. В. Предметное и общепредметное в образовательных стандартах / В. В. Краевский, А. В. Хуторской // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–10.; ⁶² Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.; Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>; Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 113–114.

Таблиця 1.

Категорійний аналіз поняття "професійна компетентність"

ВИЗНАЧЕННЯ ПОНЯТТЯ	АВТОРИ
Інтеграція досвіду, теоретичних знань, практичних умінь та значимих для педагога особистісних якостей, структуру якої можна представити через аналітичні, гностичні, проєктувальні, мобілізаційні, інформаційні та орієнтаційні вміння	<i>О. В. Брискіна</i>
Здатність педагога перетворювати діяльність у засіб формування особистості	<i>Н. В. Кузьміна</i>
Необхідність та ефективність застосування знань та умінь на практиці	<i>Н. В. Введенський</i>
Характеристика особистості, здатність та готовність практично досліджувати у своїй роботі різні види необхідних умінь як особливості якості вчителя	<i>Є. В. Андрушівська, М. К. Кабардов, А.І. Панарик, С. О. Сисоєва</i>
Певна система, що інтегрує знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості вчителя, яка забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань	<i>Т. Т. Браже, Н І. Запрудський, В. Д. Ломакіна</i>
Знання, вміння, навички, засоби та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості	<i>Л. М. Мітіна</i>
Здатність ефективно вирішувати практичні завдання щодо соціалізації особистості, що розвивається, забезпеченню внутрішніх умов, діяльній інтеграції особистості у суспільстві за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій, орієнтованості у природі, суспільстві, духовному досвіді людей, самому собі, формування практичних умінь діяльній соціально бажаної, або прийнятно, її самореалізації.	<i>Л. Н. Захарова, В. В. Соколова, В. М. Соколова</i>
Поняття характеристики педагогічної діяльності, яке визначає рівень готовності до діяльності, фактор збереження спрямованості діяльності	<i>Н. В. Лобанова</i>
Когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфера професійного ведення, коло розв'язуваних питань, система знань, яка постійно розширюється, дозволяє виконувати професійну	<i>С. П. Архипова</i>

**Розділ І. Концепція впровадження компетентнісного
підходу у навчальний процес вищої школи**

діяльність з високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально	
Поєднання теоретичної та практичної готовності до здійснення діяльності	<i>В. А. Сластьонін, І. Ф. Ісаєв, А. І. Міщенко, Є. Н. Шиянов</i>
Професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань і обов'язків повсякденної діяльності	<i>Г.В. Беленька</i>
Засіб пристосування до професійного середовища, в якому працює людина	<i>Д. Дьюї, У. Уоллер, М. Мид, К. Юнг, П. Сорокін, Ф. Знанецький</i>
Система знань, моральних норм та професійного кодексу	<i>Д. Л. Томпсон, Д. Прістлі</i>
Професійне покликання, професійний обов'язок; соціальний статус	<i>Г. Спенсер, Э. Дюркгейм, М. Вебер</i>
Здатність відповідати встановленим стандартам у певній професії	<i>І. Н. Шпільрієн, С. Г. Геллерштейн, Е. А. Клімов, В. Д. Шадріков, К. К. Платонов, Н. В. Кузьміна</i>
Є головним когнітивним компонентом професіоналізму особистості й визначається як сфера професійного ведення питань, система знань, яка дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю	<i>Б.Г. Ананьєв, А. І. Донцов, Н. В. Кузьміна, А. А. Деркач, А. Л. Нікіфоров</i>

Виходячи з того, що в перекладі з латинської мови слово "competentia" означає коло питань, з якими людина добре обізнана, має певний досвід, то компетентність у певній галузі тлумачиться як володіння відповідними знаннями й здібностями, які дозволяють ґрунтовно судити про цю галузь й ефективно діяти в ній, тобто компетентність є результатом набуття компетенції.

Компетенція – сукупність знань, умінь і навичок, набутих упродовж навчання і необхідних для виконання певного виду професійної діяльності.

Термін "компетенція" вживається спеціалістами у сфері комунікації у різних значеннях: сукупності знань, умінь та навичок (Б. А. Глухов); здатності особистості здійснювати певну діяльність (А. І. Суригін); рівня сформованості міжособистісного досвіду спілкування (Ю. Н. Ємельянов); здатності обирати та реалізовувати програми мовної поведінки під час комунікації (В. Г. Костомаров).

У зв'язку з цим пропонується новий підхід до модернізації освіти – на компетентнісній основі. Сутність його полягає у конструюванні такого змісту, який не зводиться до знаннево-орієнтувального компонента, а передбачає цілісний досвід розв'язання життєвих проблем, виконання ключових (тобто тих, які стосуються багатьох соціальних сфер) функцій, соціальних ролей, компетенцій.

На думку А. В. Хуторського, під "компетентністю" слід розуміти володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особисте ставлення до неї та виду діяльності; сукупність якостей особистості та мінімальний досвід стосовно діяльності у цій сфері ⁶². Ми виділяємо такі головні риси даного визначення: *володіння відповідною компетенцією, мінімальний досвід застосування компетенції, ставлення до діяльності, сукупність якостей особистості*.

Т. Г. Браже визначає компетентність як систему знань та вмінь, на основі яких формується творчий потенціал спеціаліста та будується його діяльність. Головними ознаками цього поняття є система знань та вмінь, *діяльність, творчий потенціал*.

Л. І. Фішман тлумачить "компетентність" як властивість, яка дозволяє людині здійснювати роботу в цілому. У цьому визначенні ми виділяємо головну ознаку – здатність здійснювати певний вид діяльності.

Сам термін "компетентність" є похідним від слова "компетентний". Слово "компетентний" (competens з лат. – відповідний, здатний) означає:

1) той, який володіє компетенцією; 2) обізнаний в певній галузі знань.

В іншомовному словнику термін "компетентність" визначається як 1) володіння компетенцією; 2) володіння знаннями і навичками, що дозволяють судити, оцінювати що-небудь.

⁶² Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58–64.; Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Електронний ресурс] : Режим доступу : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>; Хуторской А. В. Деятельность как содержание образования /А. В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 113–114.

Є. Є. Шишов та В. Кальней вважають, що компетентність – це здатність діяти на основі набутих знань. На відміну від знань, умінь та навичок (що характеризуються за зразком, за аналогією), компетентність передбачає досвід самостійної діяльності на основі універсальних знань. Нові підходи до змісту освіти у зв'язку з компетентностями, на їхню думку, полягають у тому, що треба уникати "знань як соціокультурної форми", замінюючи їх на інші культурні форми. Треба відмовитись не від знань взагалі, а від знань "про всяк випадок", тобто перейти до іншого розуміння того, що є "знання як такі".

Компетентність (за Е. Шортом) можна розглядати з чотирьох позицій:

- поєднання вмінь, навичок поведінки та дій у межах певної діяльності;
- поєднання знань, умінь, навичок у професійній діяльності без критеріїв оцінювання;
- поєднання тих самих елементів, але із застосуванням стандартів;
- поєднання здібностей та особистих якостей людини.

А. В. Хуторський виокремлює низку функцій компетентностей у системі освіти.

Стосовно особистості майбутнього фахівця компетентності: відображають та розвивають особистісні смисли майбутнього фахівця щодо об'єктів, які вивчаються ним; характеризують діяльнісний компонент освіти майбутнього спеціаліста, рівень його практичної підготовки; задають мінімальний досвід предметної діяльності; розвивають можливості розв'язувати у повсякденному житті реальні проблеми – від побутових до виробничих та соціальних; є багатовимірними, тобто охоплюють і розвивають усі основні групи особистісних якостей індивіда; є інтегральними характеристиками якості підготовки майбутніх спеціалістів; у сукупності визначають та відображають функціональну грамотність майбутнього фахівця.

Відносно знань, умінь та навичок: не протистоять їм, а, знаходячись у різних площинах, перетинаються з ними; містять у собі знання, уміння, навички пов'язані зі здатністю осмислено використовувати їх систему та способи діяльності з міждисциплінарного кола питань; забезпечують оволодіння комплексною освітньою процедурою, яка має особистісно-діяльнісний характер.

Щодо структури та змісту освіти знання, уміння та навички надають можливості конструювати цілі, зміст освіти (освітні стандарти) та освітні технології у системному вигляді; вони є метапредметними, тобто через окремі елементи чи цілісно є присутніми у різних навчальних предметах та освітніх галузях; є багатофункціональними, оскільки дозволяють особистості розв'язувати проблеми у багатьох сферах життя; формуються засобами змісту освіти.

За іншим підходом, компетентність розглядається через набір компетенцій.

А. В. Хуторський розрізняє освітні компетенції, які входять до складу компетентності, й структурує їх таким чином: ключові (надпредметні), які визначаються як здатність людини здійснювати різні види діяльності; галузеві (загальнопредметні), які набуваються упродовж вивчення змісту того чи іншого предмета освітньої галузі; предметні, які формуються у процесі засвоєння при вивченні певного предмета).

Таблиця 2.

Ключові компетенції фахівця

КЛЮЧОВІ (ЖИТТЄВІ) КОМПЕТЕНЦІЇ	
<i>Соціальна компетенція (social competence)</i>	здатність брати відповідальність, ініціативу, активну участь, розвивати динамічні знання; відкритість до світу та відповідальність за навколишнє середовище, вміння працювати в команді та демократичних інститутах суспільства.
<i>Комунікативна компетенція</i>	спілкування в усній та письмовій формі рідною та іноземними мовами.
<i>Полікультурна компетенція</i>	оволодіння досягненнями культури; розуміння та повага до людей інших національностей, релігій, культур, мов, рас, політичних уподобань та соціального становища.
<i>Інформаційна компетенція</i>	уміння добувати, осмислювати, опрацьовувати та використовувати інформацію з різних джерел.
<i>Компетенція саморозвитку та самоосвіти</i>	потреба і готовність постійно навчатися упродовж усього життя.
<i>Компетенція продуктивної творчої діяльності</i>	потреба продуктивно та творчо діяти в професійній діяльності.

І. А. Зимня виділяє три основні групи компетентностей: особистісні, які стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності; комунікативні, які визначають рівень взаємодії людини з іншими людьми; діяльнісні, що реалізуються у різних формах людської діяльності⁶³.

Кожна з груп компетентностей включає десять ключових компетенцій:

- **особистісні:** компетенції здоров'язбереження, ціннісно-сислової орієнтації, інтеграції (структурування знань, ситуативно-адекватна актуалізація знань, розширення приросту накопичених знань), громадянськості, самовдосконалення, саморегулювання, саморозвитку, особистісної й предметної рефлексії;

- **комунікативні:** компетенції соціальної взаємодії із суспільством, компетенції в спілкуванні;

- **діяльнісні:** компетенції пізнавальної діяльності (постановка і вирішення пізнавальних задач, нестандартних рішень та проблемних ситуацій); компетенції діяльності (гра, навчання, праця, засоби і способи діяльності: планування, проектування, моделювання, прогнозування, дослідницька діяльність) та компетенції інформаційних технологій.

О. В. Овчарук виділяються такі ключові компетенції, які, на нашу думку, можуть входити до компетентності та представлені у таблиці (див. табл. 1.1)⁶⁴.

Окреслені компетенції є життєвими (ключовими) (за О.В. Овчарук), якими повинна володіти особистість упродовж усього життя.

Таким чином, теоретичний аналіз сучасних досліджень свідчить про те, що більшість дослідників тлумачать компетентність як: гармонійне, інтегративне, ключове **поєднання знань, умінь та навичок, досвід діяльності** (56% авторів); **готовність до використання** знань, умінь та навичок у практичній діяльності (19%); якість, що сприяє саморозвитку особистості, на реалізації її твор-

⁶³ Зимня И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. / И. А. Зимня. – [Изд. втор. доп. испр. и пер.] М. : Логос, 2004. – 273 с.

⁶⁴ Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : [бібліотека з освітньої політики / під. заг. ред. О. В. Овчарук]. – К. : "К.І.С.", 2004. – 112 с.

чого потенціалу (5%); **мінімальний досвід** використання знань, умінь та навичок (10%).

Важливе місце у контексті нашого дослідження посідає визначення структури компетентності. Підходи науковців щодо цього питання неоднозначні, а складові компетентності подаються як структурні її компоненти.

Для одних дослідників "компетентність" – це єдність когнітивного, предметно-практичного й особистісного досвіду.

На думку інших, у її структурі можна виділити мотиваційний, змістовий та процесуальний компоненти [18, с. 3].

А. П. Журавльов, Н. Ф. Тализіна, Р. К. Шакуров, А. І. Щербakov основними складовими компетентності визнають: знання, вміння, навички та види здійснення діяльності.

М. А. Чошанов у змісті компетентності виокремлює: мобільність знань, гнучкість методу та критичність мислення.

Л. М. Мітіна у структурі компетентності виділяє дві підструктури:

діяльнісну (знання, вміння, навички та способи здійснення діяльності);

комунікативну (знання, вміння, навички та способи здійснення спілкування).

Зарубіжні дослідники визначають три основних елементи в компетентнісній освіті, до яких відносять знання, уміння і навички, цінності (ставлення); експерти програми "DeSeCo" вважають, що структура компетентності охоплює пізнавальні ставлення і практичні навички, цінності, емоції, поведінкові компоненти, знання і вміння. В узагальненому вигляді структура компетентності може бути представлена на рис. 3.

Зауважимо, що рефлексія є необхідною передумовою повноцінного навчання, оскільки вона виступає джерелом досвіду внутрішнього, способом самопізнання, необхідним інструментом мислення.

У концепції американських фахівців у галузі професійної освіти "компетентність" визначається як єдність наступних складових: *концептуальної* (наукової) – розуміння теоретичних основ професійної діяльності; *інструментальної* – володіння базовими професійними вміннями; *інтегративної* – здатність поєднати теорію і практику при вирішенні професійних проблем; *контекстуальної* – розуміння соціального і культурного середовища, у якому

здійснюється професійна діяльність; адаптивної – уміння передбачати зміни і заздалегідь бути до них готовим; комунікативної – уміння ефективно використовувати письмові й усні засоби в міжособистісному спілкуванні.

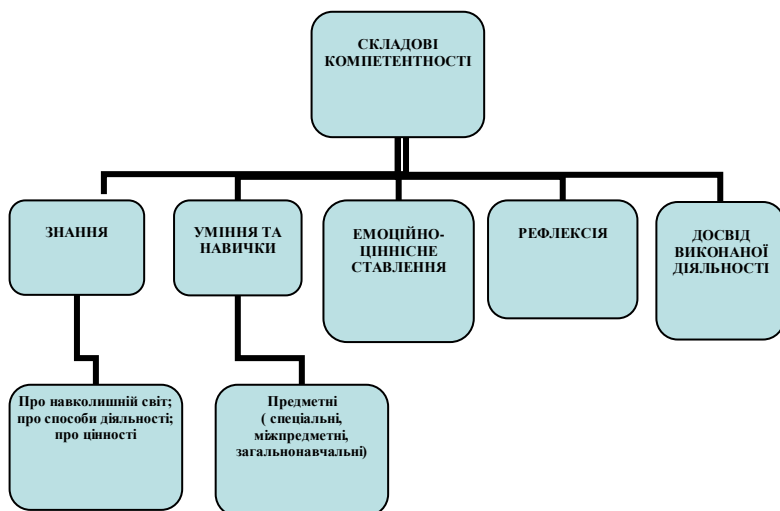


Рис. 3. Складові компетентності

Отже, компетентність та її структура тлумачиться дослідниками з різних позицій. У вузькому розумінні вона трактується як володіння знаннями, що дозволяють судити про будь-що аргументовано, професійно, висловлювати авторитетне судження. З іншого боку, компетентність розглядається як рівень досягнення компетенцій, стосовно яких фахівець має належні знання і досвід.

Ми дотримуємося думки, згідно якої компетенція розглядається як інтегративна характеристика особистості, що містить *систему знань, умінь, навичок, способів діяльності*, які задаються стосовно певного кола об'єктів і процесів і необхідні для якісної продуктивної діяльності щодо них. Компетенції ґрунтуються на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання. Компетентність розглядатимемо як володіння фахівцем відповідними компетенціями.

Отже, на основі проведеного аналізу підходів до розуміння поняття компетентності сформулюємо його робоче визначення.

Під компетентністю ми розуміємо **гармонійне, інтегроване, системне поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії, що складають мінімальну готовність особистості до вирішення практичних завдань.**

Різними дослідниками виділяються різні види компетентностей, зокрема майбутнього фахівця: педагогічна (В. П. Бездухов, Л. П. Большакова, Т. В. Добудько), психологічна (М. І. Лук'янова, Н. В. Яковлева), соціально-перцептивна (Н. М. Єршова), загальнокультурна (І. О. Котлярова), комунікативна (В. П. Кузовлев), життєва (І. Г. Єрмаков, Л. В. Сохань, І. П. Ящук), серед яких особливе місце відводиться професійній (А. Ф. Адольф, В. В. Баркасі, Є. В. Бондарева, Ю. В. Варданян, Л. Б. Волошко, Л. М. Дибкова).

Професійна компетентність спеціаліста як педагогічна проблема посідає чільне місце у сучасних зарубіжних наукових дослідженнях, зокрема у працях сучасних американських вчених І. Московіц, С. Отер, Р. Ашер, І. В. Стекіч. Так, канадські науковці Є. Джимез, М. Леннон, П. Мерсер, Х. Мурей і М. Робінсон під професійною компетентністю розуміють не лише знання свого предмета, своєї діяльності (змістова компетентність), але й комунікабельність, здатність до вибору ефективних методів діяльності, забезпечення можливості для практики й зворотного зв'язку, вміння працювати з різними людьми.

При тлумаченні поняття "професійної компетентності" ми будемо використовувати такі підходи вчених, згідно яких "професійна компетентність" розглядається через структурні елементи або через набір компетенцій.

М. Вудкок, Д. Френсіс та американський учений Дж. С. Старк вважають, що професійна компетентність формується лише у взаємозв'язку із соціальними установками фахівця, зокрема через:

- 1) професійну ідентичність – прийняття професійних норм і відповідальності через процес професійної соціалізації;
- 2) професійну етику – опанування етичними нормами професії;
- 3) конкурентоспроможність – здатність до ефективної професійної діяльності в структурі ринкових відносин;
- 4) прагнення до наукового удосконалення – необхідність отримати нові знання у процесі дослідницької діяльності;
- 5) мотивацію до продовження освіти – потребу в постійному професійному самовдосконаленні відповідно до вимог сучас-

ності.

Важливим для нашого дослідження є думка Л. М. Мітіної, яка визначає "професійну компетентність" як знання, вміння, навички, способи та прийоми їх реалізації в діяльності, спілкуванні, розвитку (саморозвитку) особистості. До елементів даної компетентності вона відносить такі компоненти, як діяльнісний, комунікативний та соціальний.

Відтак, а думку Л. Н. Захарова, В. В. Соколова, В. М. Соколової, "професійна компетентність" є здатністю ефективно розв'язувати практичні завдання щодо соціалізації особистості, яка розвивається, сприяє забезпеченню внутрішніх умов, діяльнісної інтеграції особистості у суспільстві за рахунок розвитку ціннісних орієнтацій щодо природи, суспільства, духовного досвіду людей, самого себе; формуванню практичних умінь діяльнісної соціально бажаної або прийнятної самореалізації.

На думку Л. Г. Карпової, професійна компетентність, як особистісне утворення, є поняттям динамічним, оскільки його змістове наповнення та якісний рівень залежать від багатьох чинників, а саме: рівня розвитку психологічної й педагогічної наук, антропології та культурології, соціальних та економічних причин. Автор відзначає багатоаспектність професійної компетентності, яка змінюється відповідно до процесів, які відбуваються в освіті та суспільстві.

Н.В. Лобанова розглядає "професійну компетентність" як характеристику діяльності, яка визначає рівень готовності до діяльності, чинник збереження спрямованості діяльності. Дослідниця виділяє три рівні "професійної компетентності": професійно-змістовий, професійно-діяльнісний та професійно-особистісний.

Т. Т. Браже, Н. І. Запрудський, В. Д. Ломакіна вважають, що професійна компетентність становить певну систему, що інтегрує знання, вміння, навички, професійно значущі якості особистості, які забезпечують виконання особистих професійних зобов'язань.

Найбільш дослідженою є професійна компетентність педагогічного працівника. Вона значно залежить від рівня розвиненості, освіченості, цілісності особистості, яка спрямована на розкриття як власних, так і дитячих життєвих функцій.

Вітчизняні дослідники розглядають професійну компетентність як одну з ключових компетентностей (рис.4).

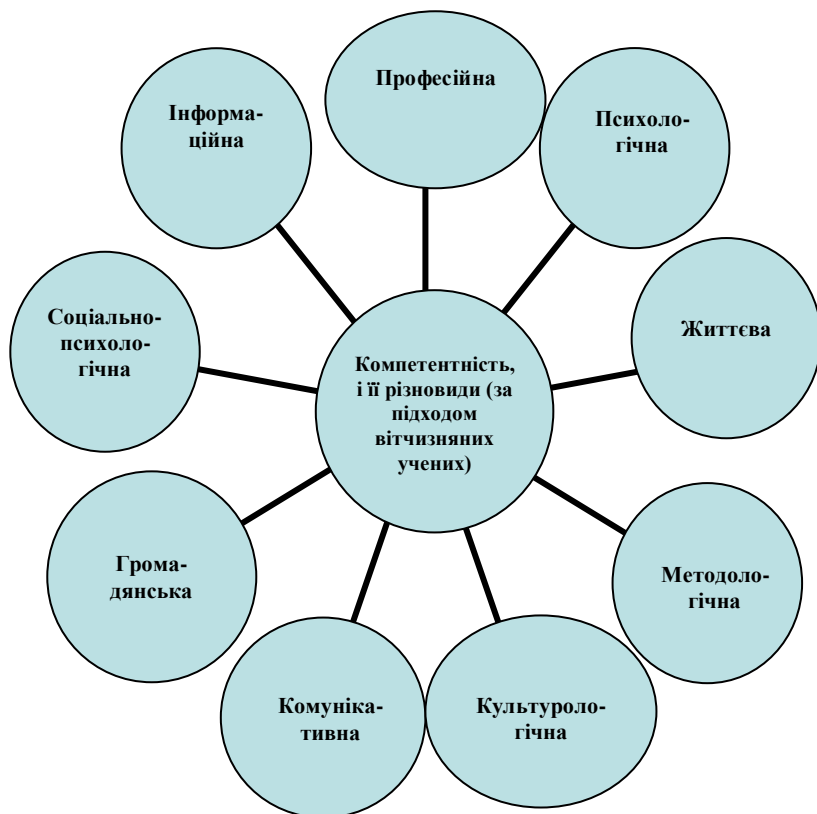


Рис. 4. Компетентність та її види

Так Н. В. Кузьміна визначає "професійну компетентність" як здатність педагога перетворювати діяльність на засіб формування особистості. У структурі даного поняття вона виокремлює наступні складові "професійної компетентності": спеціальна, методична, соціально-психологічна, диференціально-психологічна й

аутопсихологічна ⁶⁵.

Н. В. Введенський визначає її як необхідність ефективного застосування знань та вмінь на практиці. У структурі "професійної компетентності" він виділяє такі складові елементи як: комунікативний, інформаційний, регулятивний, інтелектуально-педагогічний та операційний.

Є. В. Андрушівська, М. К. Кабардов, А. І. Панарик, С. О. Сисоєва розглядають "професійну компетентність" як характеристику особистості, здатність та готовність практично застосовувати у своїй роботі різні види необхідних умінь.

С. О. Демченко всебічно аналізує сутність поняття "професійна компетентність" та дає її визначення як базової характеристики діяльності спеціаліста. На думку вченого, вона включає як змістовий (знання), так і процесуальний (уміння) компоненти і має такі суттєві ознаки: мобільність знань, гнучкість методів професійної діяльності й критичність мислення.

Л. М. Дибкова вважає, що рівень професійної компетентності визначається здатністю особистості реалізуватися в якості успішного та ефективного фахівця. Вона визначає структуру професійної компетентності майбутніх спеціалістів, яка має такі компоненти: *а) компетенції у сфері власної (економічної, військової, педагогічної) діяльності; б) компетенції в інших сферах професійної діяльності;*

в) інформаційна компетенція (ефективне застосування інформаційних технологій та відповідних програм); г) комунікативна компетенція (знання ділового етикету та основ конфліктології, толерантність до існування інших поглядів, ефективна групова взаємодія, позитивна установка щодо себе й оточуючих та ін.);

г) компетенція у сфері самовизначення і саморегуляції особистісних якостей (адекватна самооцінка, впевненість у собі, самоконтроль, високий рівень мотивації до досягнень, визнання необхідності неперервної освіти протягом життя тощо).

Деякі вчені розглядають будь-якого професіонала як носія шести типів професійних компетенцій, що разом становлять ядро

⁶⁵ Кузьмина Н. В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н. В. Кузьмина, В. И. Гинецинский // Советская педагогика. – 1982. – №3. – С. 63–66.

(інваріант) професійної компетентності. Це – технічна, комунікативна, контекстуальна (володіння соціальним контекстом, в якому існує професія), адаптивна (здатність передбачати і перетворювати зміни в професії, пристосовуватись до професійних контекстів, що змінюються), концептуальна, інтегративна (уміння мислити в логіці професії, розставляти пріоритети і вирішувати проблеми у відповідному професійному стилі і та ін.) компетенції.

У структурі професійної компетентності фахівця, як цілісного системного утворення, М. М. Поліщук визначає компоненти, що характеризують як особистісний, так і діяльнісний аспекти: загальні й професійні знання, практичні уміння та професійно важливі якості, сформовані на основі професійних здібностей, професійної спрямованості, мотивації саморозвитку та професійного досвіду спеціаліста, що й забезпечує його успішну діяльність (рис. 5).

Аналіз змісту поняття "професійна компетентність", за результатами вивчення енциклопедичних, філософських, економічних, педагогічних та інших джерел, дозволив Л. І. Шевчук встановити, що професійна компетентність фахівця є необхідною умовою професійно результативного виконання функціональних обов'язків, творчої діяльності та інноваційних підходів до організації навчально-виховного процесу і формування особистості.

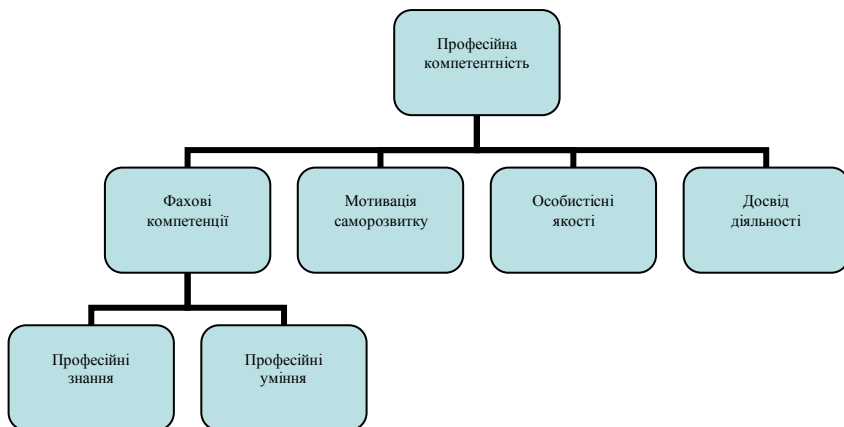


Рис. 5. Структура професійної компетентності фахівців за М. М. Поліщуком

Л. Г. Карпова виділяє такі компоненти професійної компетентності: *мотиваційно-ціннісний* (вольовий), який визначається сукупністю соціальних установок, ціннісних орієнтацій, інтересів, особистості; *функціональний* (предметно-практичний), який характеризується сукупністю професійних знань, умінь (гностичних, комунікативних, організаційних, проєктивних, конструктивних, управлінських) та якостей, що зумовлює ефективність реалізації відповідних професійних функцій; саморегулятивно-вольовий (рефлексивний), який характеризується сформованістю навичок професійного самоаналізу, саморегуляції.

М. В. Ярмистий вважає, що професійна компетентність містить такі компоненти: *фаховий* – знання, уміння, навички, досвід, які необхідні для виконання певних професійних завдань; *діловий* – певні якості фахівця (організованість, ініціативність, ефективність, працьовитість), які сприяють реалізації професійних завдань; *морально-психологічний* – самооцінка, справедливість, об'єктивність, культура поведінки тощо як необхідні фактори самоорганізації особистості; *соціальний* – взаємодія з людьми як одна з головних умов ефективної професійної діяльності; *інтелектуальний* – загальна ерудиція, уміння аналізувати явища в різних сферах суспільного життя, володіти методологією та навичками прийняття оптимального рішення.

З точки зору психології, професійна компетентність включає такі компоненти: *потребнісно-мотиваційний* (мотиви, інтереси, ціннісні орієнтації, настанови, потреби); *операційно-технологічний* (знання, уміння, навички, загальні здібності, професійно-важливі якості); *рефлексивно-оцінний* (самосвідомість, самооцінка).

Т. І. Дементьева тлумачить професійну компетентність як глибоку обізнаність фахівця стосовно умов та технологій вирішення існуючих проблем, уміння професійно грамотно реалізувати свої знання на практиці.

Деякі дослідники стверджують, що професійна компетентність фахівця як єдність його теоретичної та практичної готовності до здійснення професійної діяльності є *сукупністю його професійних компетенцій*, що допомагають фахово здійснювати професійну діяльність. Як приклад, наводимо навчально-пізнавальну діяльність, яка вимагає від фахівця цілої низки професійних ком-

петенцій: соціально-психологічної, інформаційної, комунікативної та методичної.

Такий підхід підтримується С. Г. Молчановим, який визначає професійну компетентність як сукупність професійних компетенцій, що містять специфічні "технічні" знання, які необхідні в конкретному трудовому процесі (спеціальні знання, навички та вміння застосовувати конкретні методи і прийоми для вирішення відповідних конкретних проблем).

Тому ми вважаємо, що професійна освіта повинна бути спрямована на формування професійних (ключових) компетенцій, пошук та забезпечення умов їх формування.

Згідно проведеного аналізу можна констатувати, що професійна компетентність є системним утворенням, яке включає в себе низку компетенцій (див. рис. 6).

На думку вченого А. С. Маркова, професійна компетентність та професіоналізм – взаємопов'язані категорії. Виходячи з цього, професіоналізм є сукупністю особистісних характеристик фахівця, які необхідні для виконання професійних завдань.

Професіоналізм розкривається через компетентність, сукупність психологічних якостей, які дозволяють діяти самостійно та допомагають людині виконувати певні функції. Складовою професіоналізму є професійна придатність, яка є ширшою за суму знань, умінь та навичок, що набуваються у процесі професійного навчання.

Професійна придатність включає особистісні характеристики, загальну культуру та загальний розвиток, систему життєвих цінностей, морально-психологічну готовність до праці. У визначенні професіоналізму увага зосереджується на професійній компетентності, моральності, ініціативі та майстерності, які визначають стійку здатність особистості до діяльності, саморозвитку і самокорекції.

Тобто, професійна компетентність є категорією вужчою, ніж професіоналізм.

Отже, професійна компетентність тлумачиться дослідниками як здатність до виконання спеціалістом своєї діяльності, що передбачає глибокі знання явищ та предметів, які він перетворює (людина, група, колектив), вільне володіння змістом власної праці (професійна функція), а також відповідність професійно важливих якостей особистості вимогам певного виду діяльності.

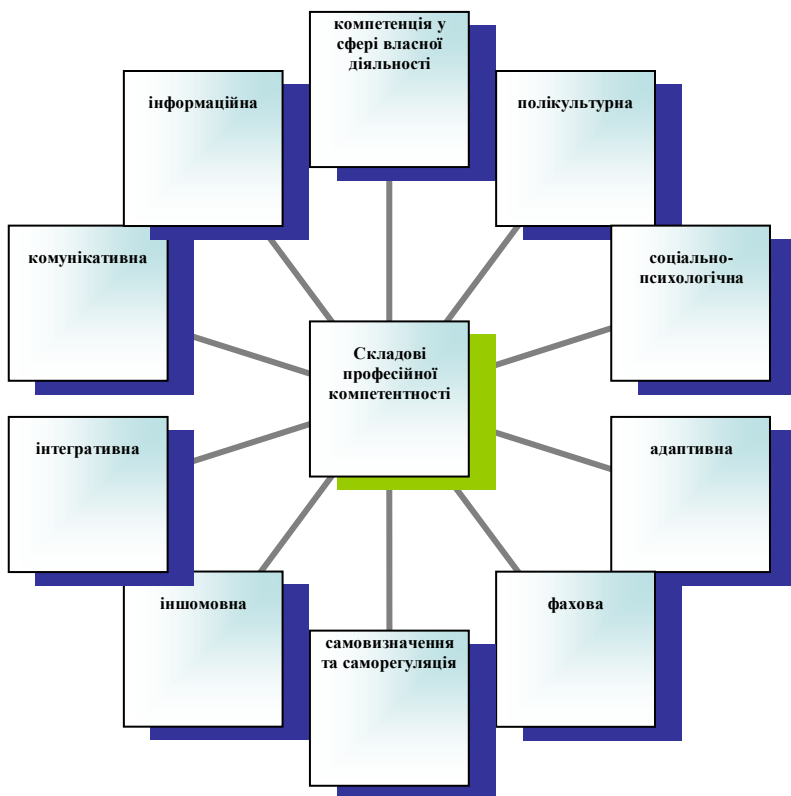


Рис. 6. Структура професійної компетентності

Важливим тут є категорійний аналіз вітчизняних і зарубіжних наукових праць, присвячених проблемам дослідження.

Ураховуючи ключові ознаки, виділені під час аналізу різних підходів до розуміння поняття "професійна компетентність", будемо визначати її **як здатність особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, професійному саморозвитку та самовдосконаленню.**

Розглянувши запропоновані підходи до тлумачення понять "компетенція" і "компетентність", можна дійти висновку, що: компетенція – це інтегративна характеристика особистості, що містить систему знань, умінь та навичок, які є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі.

Проведений аналіз дають підстави для визначення "професійної компетентності" як здатності особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетенцій, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, професійному саморозвитку та самовдосконаленню.

Професійна компетентність є якістю особистості майбутнього фахівця та характеризує рівень його інтеграції у середовище професійної діяльності, як і у різні соціальні середовища, входження у які виявляє необхідність виконувати різні соціальні ролі. Суттєво, що будь-яка сфера професійної діяльності через інтегральні тенденції сучасної цивілізації пов'язана з багатьма суміжними сферами професійної діяльності. Відповідно, професійна компетентність сучасного фахівця виходить за межі, окресленими функціональними особливостями його фаху, спостерігається певний відхід від тенденції у процесі формування вузького спеціаліста та виявляється потреба у розвитку багатопрофільного фахівця, який характеризується уніфікованим набором загальнопрофесійних та життєвих якостей. Саме на основі останніх отримують становлення та розвиток інші, більш специфічні та вузькопрофесійні аспекти спеціаліста.

1.7. СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА ІННОВАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Динамічність змін в освіті ставить перед педагогами вимогу бути готовим ефективно виконувати професійні функції в умовах інноваційного режиму діяльності загальноосвітніх навчальних закладів. Успішність нововведень у навчально-виховному процесі пов'язана із забезпеченням високого рівня сформованості відповідного виду професійної компетентності учителя. Новаторська спрямованість професійно-педагогічної компетентності визначає ключову роль розширення, інтеграції й реалізації в педагогічній діяльності інноваційних, дослідницьких знань та умінь, а також досвіду творчої діяльності. Вважаємо, що саме компетентнісний підхід забезпечує результативність інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Проблема дослідження сутності, структури та змісту професійної компетентності є міждисциплінарною, оскільки потребує вивчення психологічних, педагогічних, акмеологічних, соціологічних, фізіологічних та інших аспектів як на теоретико-методологічному так і практичному рівнях.

Теоретико-методологічні засади дослідження професійно-педагогічної компетентності визначені в працях В. Байденка, В. Безпалька, О. Дубасенюк, І. Зимньої, І. Зязюна, В. Калініна, Л. Карпової, Н. Кузьміної, В. Лозової, М. Лук'янової, А. Маркової, Т. Мельниченко, О. Пометун, Л. Пуховської, О. Савченко, Л. Хорунжої, А. Хуторського та ін.

Питання професійної компетентності в останнє десятиліття стали предметом пильної уваги психологічної науки (Е. Зеєр, Є. Клімов, Л. Максименко, А. Маркова, Л. Мітіна, Ю. Поваренко, М. Пряжников та ін.)

Акмеологічні засади розвитку компетентності й професіоналізму педагога обґрунтовані російськими та вітчизняними науковцями: О. Анісімовим, Н. Бібік, О. Бодальовим, В. Вакуленко, В. Гладковою, Г. Даниловою, А. Деркачем, О. Дубасенюк, А. Журавльовим, В. Зазикіним, Г. Кримською, Н. Кузьміною, О. Митником, А. Реаном, С. Пальчевським, В. Панчук, Г. Сазоненко, С. Сисоєвою та ін.

З активізацією процесів реформування освіти зростає інтерес науковців до вивчення феномену інноваційної компетентності педагога (І. Гавриш, І. Дичківська, В. Докучаєва, О. Ігнатович, Н. Клокар, Є. Макагон, Л. Петриненко, О. Подимова, В. Поздняков, В. Слассьонін, О. Шафран, Г. Хмельницький, А. Хуторський та ін).

Разом з тим, методологічні засади й теоретичні надбання компетентнісного підходу недостатньо використовуються як при моделюванні й реалізації процесу підготовки педагогічних працівників до інноваційної діяльності, так і в практиці проектування й організації інноваційного процесу в загальноосвітніх навчальних закладів. Вважаємо, що такий стан речей пов'язаний з нечіткістю розуміння сутнісних ознак, змісту та структури інноваційної компетентності та невизначеністю ефективних шляхів її розвитку в педагогічних працівників. У зв'язку з цим виникає потреба у новому теоретичному дискурсі інноваційної компетентності педагога.

Одним із аспектів модернізації освіти, зазначає І. Зязюн, є побудова її на основі компетентності, що слугує кроком переходу від парадигми предметно-знаннєвої освіти до моделі формування цілісного досвіду вирішення життєвих проблем, виконання ключових функцій, що належать до багатьох сфер культури і виконання багатьох соціальних ролей ⁶⁶.

Директор міжнародного інституту планування освіти при ЮНЕСКО Жак Алан вважає розвиток освіти вкладом у майбутнє. Він підкреслює пріоритетну роль освіти як важливого соціального інституту в примноженні людських ресурсів, в інноваційному розвитку суспільства, вирішальному впливі на соціальний прогрес і продуктивність економіки, технологічних змін, здійсненні передачі й трансформації культури ⁶⁷.

Ключовою функцією освіти стає розвиток готовності людини до динамічних соціальних змін, сприйняття і реалізації інновацій, творчої, конструктивної взаємодії з іншими людьми. Групою провідних вчених у Доповіді Римському клубу "Нема межі навчання" (1979) була запропонована ідея "інноваційного навчання" як реакції на проблеми в житті людей і суспільства в епоху інновацій, як освітньої діяльності, яка стимулює інноваційні зміни в культурі й

⁶⁶ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 328.

⁶⁷ Аллак Ж. Вклад в будуще: Приоритет образования / Ж. Аллак. – М., Прогресс, 1993. – С. 18.

соціальному середовищі, мисленні й способах життєдіяльності людей.

Ця доповідь була реакцією на стан кризи в системі освіти. Наслідком стали реформи освіти, які були проведені в передових країнах світу: США, Великобританії, ФРН, Японії. У сфері професійної освіти суттєва увага була приділена переосмисленню одного із базових понять професійної освіти – “кваліфікація”. У якості глобальної мети реформованої професійної освіти постулювалася задача навчити спеціаліста самостійно взаємодіяти з інноваційним світом професійної праці. При цьому кваліфікація розуміється як складова загальної компетентності спеціалістів, яка відображає загальну інтегративну якість особистості, що включає спеціальні знання та вміння, індивідуальні здібності, творче ставлення до праці й соціального оточення.

У професійній педагогіці починає широко використовуватися термін “ключова кваліфікація”, який узагальнює систему необхідних для інноваційної діяльності універсальних властивостей. До них відносяться: теоретичне мислення, здатність до планування, креативність, творчі й прогностичні здібності, здатність до спільної праці (готовність до кооперації, встановлення контактів тощо), спрямованість на досягнення успіху, високий рівень розвитку окремих психічних функцій (концентрації уваги, селективності пам'яті та ін.).

Інноваційні підходи до професійної освіти орієнтовані на розвиток ключових кваліфікацій при формуванні спеціалістів широкого профілю. Генеральна лінія реформування сучасної професійної освіти полягає у виділенні в ній поряд з розвитком у фахівця професійної компетентності (здатності самостійно виконувати професійні завдання) компетентності соціальної (здатності до групової діяльності) та індивідуальної компетентності (здатності до самомотивування, рефлексії, саморозвитку особистості, постійного підвищення кваліфікації) (Schelton A., 1991) ⁶⁸.

Беззаперечні можливості компетентнісного підходу, відзначає Н. Кічук, визнано в освітніх системах економічно розвинутих країн через той факт, що саме наявність компетентностей дозво-

⁶⁸ Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие / Ю. А. Карпова. – СПб.: Питер, 2004. – С.12.

ляє особистості, зокрема майбутнього фахівця, практично оперувати здобутими знаннями, застосовувати їх упродовж життя та професійної діяльності⁶⁹.

Компетентність (від лат. *competens* (*competentis*) – належний, відповідний) – це інтегративна властивість особистості, що виражає рівень освоєння, нею відповідних знань, умінь, навичок, соціального досвіду й забезпечує кваліфіковане вирішення професійних задач.

Компетентність як цілісне утворення – це сукупність закономірно розташованих і взаємопов'язаних компетенцій, необхідних для ефективної діяльності в певній професійній галузі. Компетенція (від лат. *competere* – відповідати, підходити) – це особистісна здатність спеціаліста вирішувати певний клас професійних задач. Також під компетенцією розуміють формально описані нормативні вимоги до особистісних, професійних та ін. якостей працівників. Компетенції виступають компонентами компетентності, взаємодія яких зумовлює її інтегральні властивості.

Як властивість індивіда, зазначає І. Зязюн, професійна компетентність існує в різних формах – як високий рівень майстерності, як спосіб особистісної самореалізації (звичка, спосіб життєдіяльності, захоплення); як деякий підсумок саморозвитку індивіда, як форма вияву здібностей та ін.⁷⁰

Виділяють загальну, професійну, спеціальну компетентності, які розташовані за принципом ієрархічності, який визначає підпорядкованість компонентів і супідрядність систем нижчого рівня системам більш високого рівня, внаслідок чого компетентність набуває ознак ієрархічної метасистеми.

Загальна компетентність – це інтегральна характеристика особистості, яка встановлює її здатність застосовувати знання, вміння, успішно діяти на основі практичного досвіду при вирішенні завдань загального роду у різних сферах життєдіяльності. Професійна компетентність – це здатність успішно діяти на основі практичного досвіду, вміння та знань при вирішенні завдань про-

⁶⁹ Кічук В. Компетентність саморозвитку майбутнього фахівця: особистісно орієнтовані технології формування у вищій школі / В. Кічук // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 12. Педагогічні науки: Зб. наук. пр. – Т.1. – 2006. – С. 80-87.

⁷⁰ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 332.

фесійного роду діяльності. Спеціальна компетентність – здатність вирішувати специфічний (вузький) клас задач у певній професійній сфері діяльності (наприклад, у педагогічній діяльності – діагностика, проектування, реалізація інновацій тощо).

Сучасні підходи до визначення професійної компетентності досить різноманітні. У науковій літературі можна виділити кілька позицій, з яких трактується сутність професійно-педагогічної компетентності.

Найбільш часто професійна компетентність учителя пов'язується з сумою знань, умінь і якостей особистості, які забезпечують оптимальність, варіативність і результативність навчально-виховного процесу (В. Адольф, А. Акімова, Ю. Кричевський).

Поширеним є також підхід, за яким компетентність – це інтегральна характеристика сукупності компетенцій. З цієї позиції професійна компетентність вчителя являє собою сукупність професійно-педагогічних компетенцій, в яку входять: 1) соціально-психологічна компетенція, пов'язана з готовністю до вирішення професійних завдань; 2) комунікативна та професійно-комунікативна компетенції; 3) загальнопедагогічна професійна компетенція (психолого-педагогічна та методична); 4) предметна компетенція в сфері вчительської спеціальності; 5) професійна самореалізація. При цьому під компетенцією розуміється сукупність якостей особистості, а також професійних знань, умінь і навичок (І. Перестороніна, Є. Соловова, В. Сафонова, К. Махмурян).

У психології праці досить часто компетентність ототожнюють з професіоналізмом. У той же час професіоналізм, як вищий рівень виконання діяльності, забезпечується крім компетентності також професійною спрямованістю і професійно важливими здібностями. Психологами доведено, що на початкових стадіях становлення фахівця має місце відносна автономність цього процесу. У подальшому, в процесі професійного становлення, компетентність все більш об'єднується з професійно важливими якостями (спостережливість, уважність, результативність, рішучість, самоконтроль, різні види пам'яті і т.п.). Таким чином, основними показниками професійної компетентності суб'єкта діяльності стають навченість, професійна підготовленість, професійний досвід і професіоналізм.

С. Дружилов розводить ці поняття, вважаючи професійну компетентність необхідною складовою професіоналізму. Професійна компетентність педагога – це багатофакторне явище, що

включає в себе систему теоретичних знань вчителя і способів їх застосування в конкретних педагогічних ситуаціях, ціннісні орієнтації педагога, а також інтегративні показники його культури (мова, стиль спілкування, ставлення до себе і своєї діяльності, до суміжних областях знання і ін.)⁷¹.

У контексті сучасних поглядів психології праці професійна компетентність розглядається як складна, багатоаспектна категорія, що дозволяє найбільш повно й всебічно характеризувати працівника-професіонала з боку його знань, умінь, професійного досвіду, рівня і динаміки розвитку психолого-професійних якостей суб'єкта. Рівень компетентності фахівця визначається мірою відповідності його роботи вимогам, що пред'являються до кінцевого результату професійної діяльності.

Співвідносячи професіоналізм із різними аспектами зрілості спеціаліста, А. Маркова виокремлює чотири види професійної компетентності: спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну. Спеціальна, або діяльнісна профкомпетентність характеризує володіння діяльністю на високому професійному рівні і включає не тільки наявність спеціальних знань, а й вміння застосувати їх на практиці. Соціальна профкомпетентність характеризує володіння способами спільної професійної діяльності та співпраці, прийнятими у професійному співтоваристві прийомами професійного спілкування. Особистісна профкомпетентність характеризує володіння способами самовираження і саморозвитку, засобами протистояння професійної деформації. Сюди ж відносять здатність фахівця планувати свою професійну діяльність, самостійно приймати рішення, бачити проблему. Індивідуальна профкомпетентність характеризує володіння прийомами саморегуляції, готовність до професійного зростання, нескхильність професійного старіння, наявність стійкої професійної мотивації⁷².

У якості однієї з найважливіших складових профкомпетентності А. Маркова називає здатність самостійно здобувати нові знання та вміння, а також використовувати їх у практичній діяльності⁷³.

⁷¹ Дружилов С. А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – С. 32–33.

⁷² Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – С. 43–44.

⁷³ Там само.

Ряд дослідників під професійно-педагогічною компетентністю розуміють здатність працівника успішно вирішувати задачі, які входять до його компетенції. Компетентність – це рівень володіння суб'єктом відповідною компетенцією, що характеризує особистісні якості людини. Формально компетенція описується як система вимог до особистісних, професійних та інших якостей співробітників.

Компетентність, на думку А. Дахіна, є особистісною якістю, що повинна відповідати ідеально-нормативним критеріям фахівця і має об'єктивно заданий характер. Компетентність розглядається, по-перше, як інтегральний результат, що належить усім учасникам освіти, по-друге, як керуючий вплив на систему, що самоорганізується, якою є відкрита освіта і, по-третє, як цінність, що збагачує педагогічну культуру ⁷⁴.

Цілісність професійно-педагогічної компетентності як якості особистості визначається сукупністю різного виду компетентностей, які характеризують здатність педагога на основі практичного досвіду, знань і умінь ефективно вирішувати професійні задачі.

У якості основних елементів педагогічної компетентності Н. Кузьміна й А. Реан виділяють наступні:

- спеціальна компетентність в області дисципліни викладання;
- методична компетентність у сфері способів формування знань, умінь і навичок в учнів;
- психолого-педагогічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнів;
- рефлексія педагогічної діяльності або аутопсихологічна компетентність ⁷⁵.

С. Дружилов виділяє наступні компоненти професійної компетентності педагога: мотиваційно-вольовий, функціональний, комунікативний та рефлексивний. Мотиваційно-вольовий компонент включає в себе: мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки, стимулює творчий прояв особистості в професії; передбачає наявність інтересу до професійної діяльності. Функціональний (від лат.

⁷⁴ Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. Монография / А. Н. Дахин. – М: Изд-во НИИ школьных технологий, 2009. – С. 42.

⁷⁵ Кузьмина Н. В., Реан А. А. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб, 1993. – С. 28.

functio – виконання) компонент загалом проявляється у вигляді знань про способи педагогічної діяльності, необхідних вчителю для проектування і реалізації тієї чи іншої педагогічної технології. Комунікативний (від лат. communico – пов'язую, спілкуюся) компонент компетентності включає вміння ясно й чітко викладати думки, переконувати, аргументувати, будувати докази, аналізувати, висловлювати судження, передавати раціональну та емоційну інформацію, встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями колег, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ділових ситуаціях, організувати й підтримувати діалог. Рефлексивний (від пізньолат. reflexio – звернення назад) компонент виявляється в умінні свідомо контролювати результати своєї діяльності й рівень власного розвитку, особистісних досягнень; передбачає сформованість таких якостей і властивостей, як креативність, ініціативність, спрямованість на співпрацю, співтворчість, схильність до самоаналізу. Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, пошуку особистісних смислів у спілкуванні з людьми, самоврядування, а також стимулів самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності та формування індивідуального стилю роботи ⁷⁶.

В. Кричевський виділяє чотири види професійної компетентності: функціональна, яка характеризується професійними знаннями і вмінням їх реалізовувати; інтелектуальна, вона виражається у здатності аналітично мислити і здійснювати комплексний підхід до виконання своїх обов'язків; ситуативна, що дозволяє діяти відповідно до ситуації; соціальна – передбачає наявність комунікативних та інтегративних здібностей ⁷⁷.

У сучасному світі наукоємкість виробничих процесів, швидка зміна технологій вимагає постійного підвищення кваліфікації фахівця, його здатності до професійного зростання, освоєння нового. В. Веснін сутнісною ознакою професійної компетентності визначає "здатність працівника якісно і безпомилково виконувати свої фун-

⁷⁶ Дружилов С. А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – С. 32–33.

⁷⁷ Кричевський В. Ю. Профессиограмма директора школы / В. Ю. Кричевський // Проблемы повышения квалификации руководителей школ. – М. Педагогика, 1987. – С. 65–71.

кції, як у звичайних, так і в екстремальних умовах, успішно освоювати нове і швидко адаптуватися до мінливих умов”⁷⁸.

Успіх інноваційних реформ, як зауважує А. Радченко, у першу чергу, залежить від учителя, його творчого потенціалу, готовності до безперервної самоосвіти, здібності до гнучкого соціально-педагогічного мислення, гуманістичної спрямованості особистості. У період реформування системи освіти гостро виникає потреба удосконалення професійної педагогічної компетентності. Педагогічна компетентність – це процес і результат творчої педагогічної діяльності, інтегрований показник особистісно-діяльнісної сутності вчителя, зумовлений рівнем реалізації його гуманістичної спрямованості⁷⁹.

У сучасній системі шкільної освіти України особливо гостро стоїть питання результативності навчально-виховного процесу. Очевидним стає факт, що традиційні методи й засоби навчально-виховного процесу не в повній мірі спроможні задовольнити потреби суспільства та особистості в якісній освіті, забезпечити її випереджувальний характер і гуманістичну спрямованість на створення умов для гармонійного розвитку й самореалізації особистості. Тому актуальність компетентнісного підходу визначається проблемою впровадження й результативності реалізації освітніх інновацій, оцінки їх ефективності. Саме компетентнісний підхід, як слушно зауважує Н. Король, зміщує акценти з накопичування нормативно визначених знань, умінь і навичок на формування й розвиток здатності практично діяти, застосовувати досвід успішних дій у конкретних ситуаціях⁸⁰.

Багатоаспектність феномену інноваційної діяльності обумовлює різноманітність підходів щодо аналізу сутності та структури інноваційної компетентності педагога.

І. Дичківська при визначенні сутності інноваційної компетентності педагога робить акцент на ефективності використання но-

⁷⁸ Веснин В. Р. Практический менеджмент персонала: Пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. – М., Юристъ, 1998. – С. 14.

⁷⁹ Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя / А. Є. Радченко. – Х.: Вид. група “Основа”, 2006. – С. 4.

⁸⁰ Король Н. Компетентнісний підхід як інноваційна стратегія в освітньому середовищі України в контексті Болонського процесу / Н. Король // Розвиток міжнародного співробітництва в галузі освіти у контексті Болонського процесу: матеріали міжнар. наук.-практ. конф., 5-7 березня. 2009 р. – Ч. 1. – Ялта: РВНЗ КГУ, 2009. – С. 124-127.

вих педагогічних технологій у роботі з дітьми. У структурі інноваційної компетентності педагога вчена виділяє такі компоненти: проінформованість про інноваційні педагогічні технології; належне володіння їх змістом і методикою; висока культура використання інновації у навчально-виховній роботі; особиста переконаність у необхідності застосування інноваційних педагогічних технологій⁸¹.

Найважливішою рисою підготовленості вчителя до інноваційної діяльності О. Шапран визнана професійна компетентність, що є сукупністю комунікативних, конструктивних, організаторських умінь та здатності й готовності практично їх використовувати в роботі. За структурою це складне інтегративне утворення, яке охоплює різноманітні якості та властивості особистості: професійно-педагогічну спрямованість, науково-педагогічну свідомість, інноваційну поведінку педагога, творчу активність, самоаналіз власних творчих та інноваційних потенціалів⁸².

На підставі теоретичного аналізу досліджень учених щодо різних видів професійної компетентності педагогів Л. Петриченко визначає інноваційну компетентність учителя як складну, інтегративну якість фахівця, що зумовлюється особливостями інноваційної діяльності (передусім її творчим характером та спрямованістю на дослідно-експериментальну роботу). Структура цієї якості включає чотири компоненти: теоретично-змістовий (базовий), професійно-діяльнісний (практичний), професійно-дослідний (творчий) і професійно-особистісний. Інноваційна компетентність учителя – це система мотивів, знань, умінь, навичок, особистісних якостей педагога, що забезпечує здійснення ним усіх етапів інноваційної професійної діяльності: від моделювання та прогнозування до впровадження нововведення⁸³.

Основним способом здійснення інноваційної діяльності визнається педагогічне проектування. З урахуванням цього В. Докучаєвою визначено такі структурні компоненти проектува-

⁸¹ Дичківська І. М. Інноваційна компетентність педагога / І. М. Дичківська // Дошкільне виховання: Наук.-педагогічний журнал для педагогів і батьків. – 2010. – № 1. – С. 7-11.

⁸² Шапран О. І. Система інноваційної підготовки майбутнього вчителя в умовах навчально-науково-педагогічних комплексів: Дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.04 / О. І. Шапран. – Київ, НПУ 2007. – С. 208-209.

⁸³ Петриченко Л. О. Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в позааудиторній роботі. Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Л. О. Петриченко – Харків-2007. – С. 35-36.

льної компетентності майбутнього педагога, як основи успішності його інноваційної діяльності:

- індивідуально-особистісний компонент – єдиний компонент у цьому інтегративному утворенні особистості, який формується на допрофесійній стадії соціального становлення останньої;

- професійно-педагогічний компонент проектувальної компетентності майбутнього педагога – подається трьома сукупностями ЗУН: інтегрально-педагогічних, функціонально-педагогічних, технологічних;

- соціальний компонент проектувальної компетентності визначається характеристикою здобутого інноваційного продукту як соціально нового й соціально корисного та обумовлює виокремлення адекватних елементів у складі соціального компонента проектувальної компетентності педагога: соціальні знання, соціальні уміння й соціальні якості особистості ⁸⁴.

Згідно з розробленою В. Докучаєвою елімінативною моделлю проектувальна компетентність постає як складний синтез, доцільна комбінація загальнопедагогічних та спеціальних компетентностей майбутнього педагога-професіонала ⁸⁵.

У з'ясуванні сутності, структури й змісту інноваційної компетентності педагога необхідно виходити з певного розуміння його загальної професійної компетентності, яка, за переконанням В. Сластьоніна та співавторів, „... відображає єдність теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності й характеризує професіоналізм” ⁸⁶. З цієї позиції інноваційна компетентність педагога є підсистемою його загальної професійно-педагогічної компетентності, тому має відображати загальні й специфічні вимоги, що висуваються до діяльності педагога на всіх етапах інноваційного процесу. Також інноваційна компетентність педагога структурно повинна охоплювати зовнішні (мета, засоби, об'єкт, суб'єкт, результат) і внутрішні (мотивація, зміст, операції) компоненти здійснення інноваційної діяльності. Сумарний зміст

⁸⁴ Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем: Дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, Луганський національний педагогічний університет, 2007. – С. 350-356.

⁸⁵ Там само. – С. 364.

⁸⁶ Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С. 40.

знань, умінь, навичок, що входять до складу інноваційної компетентності педагога, мають забезпечити ефективне здійснення ним усіх функцій інноваційної діяльності (гностичної, прогностичної, проектувальної, конструктивної, комунікативної, організаторської).

З огляду на соціальну значущість освітніх інновацій розвиток інноваційної компетентності педагога взаємопов'язаний з процесами соціалізації його особистості, особистісного й професійного самовизначення, формування системи суб'єктних цінностей. О. Овчарук соціальну компетентність пов'язує з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні й громадянські цінності та вміння, комунікативні навички, мобільність у різних соціальних умовах, уміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо) ⁸⁷.

Як особистісне новоутворення інноваційна компетентність є результатом синтезу базової готовності до інноваційної діяльності й суб'єктного досвіду її здійснення. Але, як зауважує В. Сластьонін, не будь-який досвід стає джерелом професійної майстерності. Таким джерелом є тільки праця, осмислена з точки зору її сутності, цілей і технології діяльності. Педагогічна майстерність – це сплав особистісно-ділових якостей та професійної компетентності вчителя-вихователя ⁸⁸.

Аналіз досліджень з педагогічної інноватики дозволив виділити найбільш загальні ознаки інноваційної компетентності педагога: особистісна спрямованість на освоєння нового, готовність до змін в способах діяльності, стилі мислення; суб'єктність цілепокладання, цілездійснення і самореалізації; чіткість професійної позиції, усвідомлення соціальної значимості інновацій, включення у соціальну творчість; відповідність складу компетентності структури інноваційної діяльності; ефективність способів реалізації системи знань, умінь, навичок на всіх етапах інноваційного процесу, здатність до творчого підходу у вирішенні професійних задач; цілісність сукупності компетенцій, що входять до інноваційної компетентності як системного утворення; високий рівень професіоналізму, який базується на осмисленні й вдосконаленні власного про-

⁸⁷ Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні. – К.: «К.І.С.», 2003. – С. 13-41.

⁸⁸ Педагогика: Учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – М.: Школа-Пресс, 1997. – С. 174

фесійного досвіду. В цілому інноваційна компетентність педагога проявляється в його авторській педагогічній системі.

Критеріями оцінки інноваційної компетентності педагога виступають: індивідуальна готовність до прояву компетентності в стандартних і нестандартних ситуаціях; мотиваційно-ціннісне ставлення до інновацій; рівень адаптивності до нових соціальних умов та сучасних вимог професії; володіння системою теоретичних і практичних знань, комплексом умінь; досвід прояву компетентності в реальних ситуаціях педагогічного процесу; здатність творчо вирішувати професійні задачі, володіння сучасними педагогічними технологіями; рівень усвідомленості педагогом своїх знань, умінь, навичок, можливостей, необхідних для кваліфікованого здійснення інноваційної діяльності; саморефлексія й корекція власної інноваційної діяльності. Проявляється інноваційна компетентність педагога в оновлених, більш ефективних формах, способах, методах й, відповідно, якісно нових результатах навчально-виховної діяльності, які отримані внаслідок реалізації інновацій.

У представлених в педагогічних дослідженнях моделях структур інноваційної компетентності системно поєднуються її соціальна, особистісна й професійно-технологічна сторони, що забезпечують професіоналізм вчителя-новатора. Рівень розвитку особистісних структур безпосередньо або опосередковано визначає якість операційних складових інноваційної діяльності, оскільки саме ставлення вчителя до інновацій, усвідомлення їх значимості визначає успішність реалізації нововведень у практиці роботи загальноосвітніх навчальних закладів.

Властивості інноваційної компетентності як цілісної системи визначаються не тільки і не стільки сумарними властивостями окремих компетентностей, що входять до її складу, скільки специфікою її структури та особливими системоутворюючими, інтегративними зв'язками.

Узагальнюючи результати досліджень, ми визначаємо **інноваційну компетентність учителя** як інтегративну властивість особистості, яка є результатом синтезу базової професійної підготовки й практичного професійного й особистісного соціально-психологічного досвіду та забезпечує високий рівень володіння технологіями реалізації інновацій.

Досвід компетентності, за визначенням І. Зязюна, безсумнівно найбільш цілісний, інтегруючий у собі всі попередні, види досвіду.

"Специфіка цього виду досвіду полягає в тому, що він набувається в ситуаціях реального життя, чи достатньо повного його моделювання при вирішенні реальних проблем. Компетентність як екзистенціальна властивість людини є продуктом власної життєтворчої активності людини, ініційованої процесом освіти"⁸⁹.

Більш системно інноваційна компетентність педагога розкривається у змісті компонентів її структури, до складу якої включаємо: соціальну компетентність, мотиваційно-ціннісну компетентність, теоретико-методологічну компетентність, технологічну компетентність, інформаційно-комунікативну компетентність, рефлексивно-регулятивну компетентність.

Соціальна компетентність представляє єдність соціальних знань, соціальних умінь, соціальних якостей та соціального досвіду особистості. Соціальний компонент компетентності передбачає здатність до групової діяльності та готовність прийняти на себе відповідальність за результати праці, навколишнє середовище та інші "істинні цінності"⁹⁰.

О. Овчарук соціальну компетентність пов'язує з оточенням, життям суспільства, соціальною діяльністю особистості (здатність до співпраці, уміння розв'язувати проблеми в різних життєвих ситуаціях, навички взаєморозуміння, соціальні й громадянські цінності та вміння, комунікативні навички, мобільність у різних соціальних умовах, уміння визначати особисті ролі в суспільстві тощо) [16, с. 26].

Моделювання компетентності в концепції А. Дахіна здійснюється на рівні загального теоретичного уявлення про склад, структуру та функції соціального досвіду. А саме: 1) досвіду пізнавальної діяльності, зафіксованого у вигляді фактичних відомостей, інформаційної бази даних про конкретні явища природи, суспільства, про людину, 2) досвіду здійснення відомих способів діяльності; 3) досвіду репрезентації емоційно-ціннісних відносин. Якісне освоєння компетентності передбачає наявність такого соціального досвіду, який, по-перше, здатний виробляти нові авторські інтерпретації вже наявних відомостей, по-друге, не втрачає свого значення за

⁸⁹ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 318.

⁹⁰ Карпова Ю. А. Введение в социологию инноватики: Учебное пособие / Ю. А. Карпова. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.

межами власне освітньої діяльності, по-третє, здатний створювати унікальну мову для опису себе ⁹¹.

Чіткість соціальної і професійної позицій є однією з основних вимог, які пред'являє педагогічна професія до її представників. Саме в ній учитель виражає себе як суб'єкт інноваційної діяльності. Позиція педагога – це система тих інтелектуальних, вольових й емоційно-оціночних ставлень до світу, педагогічної діяльності зокрема, які є джерелом його активності. Вона визначається, з одного боку, тими вимогами, очікуваннями і можливостями, які ставить перед ним суспільство, а з іншого боку, діють внутрішні, особистісні джерела активності – прагнення, переживання, мотиви й цілі педагога, його ціннісні орієнтації, світогляд, ідеали. На їх основі формується мотиваційно-ціннісне ставлення до інноваційної діяльності, що в кінцевому результаті виражається в спрямованості, яка становить ядро особистості вчителя.

Мотиваційно-ціннісна компетентність інноваційної діяльності пов'язана з внутрішньою мотивацією досягнення успіху і суб'єктними цінностями професійної діяльності, прагненням до самореалізації в професії.

С. Бондар наголошує, що "...компетентність – це здатність особистості діяти. Але жодна людина не діятиме, якщо вона особисто не зацікавлена в цьому. Природа компетентності така, що вона може проявлятися лише в органічній єдності з цінностями людини, тобто в умовах глибокої особистісної зацікавленості в даному виді діяльності... Отже, цінності є основою будь-яких компетенцій" ⁹².

Проблема мотивації й професійної спрямованості педагогів вважається однією з центральних у забезпеченні ефективності інноваційної діяльності. Так вищий рівень оволодіння професією відображає не стільки продуктивність праці, стільки особливості мотивації особистості людини праці, системи його прагнень, ціннісних орієнтацій, смисл праці для самої людини. Мотиваційна сфера інноваційної діяльності не може зводитися виключно до детермі-

⁹¹ Дахин А. Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. Монография / А. Н. Дахин. – М: Изд-во НИИ школьных технологий, 2009. – С. 138.

⁹² Бондар С. Компетентність особистості – інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі / С. Бондар – 2003. – № 2. – С. 8-9.

нації виконання певних професійних обов'язків; вона представляє собою складну взаємодію ієрархії як прямих професійної активності (цілей, мотивів, установок) так і непрофесійних стимулів і цілей – особистісного розвитку, самореалізації, досягнення соціального статусу і т. п. Компонентами структури професійної мотивації є: професійні покликання, наміри, потреби в професійній праці, ціннісні орієнтації, мотиви, стимули, мотивування, цілі, рівень домагань, очікування, індивідуальні смисли професійної діяльності, установки, готовність, позиції, інтереси. Тому інноваційна діяльність полімотивована, спонукається одночасно різними чинниками, які знаходяться в постійній динаміці, прямих й опосередкованих взаємозалежностях і змінах. У якості системоутворювального фактору, що об'єднує окремі структурні елементи мотиваційної сфери, виступає домінуючий мотив. Мотиваційна система, яка виникає при цьому, фактично є певною спрямованістю⁹³.

Розрізняють особистісну й діяльнісну спрямованість. Особистісна спрямованість відображає загальну структуру ціннісно-мотиваційної сфери, в якій інтегровані всі окремі стимули й спонування. Професійна спрямованість характеризує систему відносин людини з певною професією і визначається наявністю актуальних мотивів (зміст сфери), зв'язками між окремими мотивами (інтеграційні тенденції), характером і силою впливу домінуючого мотиву (системоутворювальний фактор), ступінню опредметнення окремих стимулів і перш за все домінуючого фактору. Від того, якими цінностями, мотивами, смислами керується особистість, залежить спрямованість інноваційної діяльності. Особистісна значущість конкретних мотивів виявляється у сформульованих педагогом цілях власної інноваційної діяльності. Суб'єктний підхід до аналізу інноваційної діяльності – це бачення учителя здатного до власного, відповідального цілепокладання й цілездійснення.

Теоретико-методологічна компетентність визначається володінням педагогом комплексом знань про закони, закономірності, принципи, й способи інноваційної діяльності. Для вибору з наявних, або проектування власної дидактичної, методичної чи виховної системи, педагог має бути знайомий з інноваційними педагогічними концепціями, підходами, науковими ідеями, практичними

⁹³ Семиченко В. А. Проблемы мотивации поведения и деятельности человека. Модульный курс психологии / В. А. Семиченко. – К.: Миллениум, 2004. – С. 103.

розробками, технологіями, які успішно себе зарекомендували на ринку освітніх послуг. Знання теорії й методології інноваційних освітніх процесів слугує основою при розробці й обґрунтуванні педагогом концептуальних засад авторської технології навчально-виховної діяльності.

Технологічна компетентність у структурі інноваційної компетентності педагога подається сукупністю способів здійснення інноваційної діяльності й включає діагностичні, проектувальні, конструктивні, комунікативні та організаторські уміння. Діагностичні уміння проявляються в способах збору та аналізу інформації про наявний стан об'єкта, який потребує інноваційних змін. Проектувальні уміння – це дії педагога, спрямовані на розробку нових педагогічних систем, процесів, технологій. Конструктивні уміння необхідні для деталізації розробленого проекту на рівні можливої його реалізації конкретними учасниками в реальних умовах. Комунікативні (від лат. *communico* – пов'язую, спілкуюся) уміння включають здатність педагога-новатора переконувати, аргументувати, доводити переваги нових способів діяльності, емоційно захоплювати інших творчими ідеями, встановлювати міжособистісні зв'язки, вести діалог, конструктивно вирішувати конфліктні ситуації. Організаторські уміння проявляються в налагодженні взаємодії суб'єктів інноваційного процесу, здатності мобілізувати колег на вирішення актуальних задач оновлення діяльності навчального закладу.

Технологічність в структурі інноваційної компетентності забезпечує послідовність й оптимальність дій та операцій учителя в реалізації інновацій.

Виділення інформаційно-комунікативної компетентності як окремого компоненту інноваційної компетентності педагога обумовлено тим, що в сучасному інформаційному суспільстві формується комплекс вимог щодо постійного оновлення досягнутого рівня освіти й професіоналізму діяльності. Інформаційно-комунікативна компетентність пов'язана з оволодінням педагогом якісно новими технологіями доступу до глобальних інформаційних ресурсів, оскільки обмін інформацією й обробка даних є ключовим фактором інноваційного процесу. Інформаційно-комунікативна компетентність пов'язана з когнітивною діяльністю педагога, розвитком його пізнавальної самостійності у пошуку,

накопиченні, аналізі, оцінці, обробці, систематизації нових знань та їх творчого використання у вирішенні професійних задач.

Інформаційно-комунікативні технології виступають стратегічним елементом сучасних моделей інноваційних процесів, засобом забезпечення зовнішніх і внутрішніх зв'язків навчального закладу як інноваційної системи. Інформаційно-комунікативні технології – це не просте споживання інформації, а інтерактивний процес міжособистісної взаємодії, обміну знаннями, ідеями, досвідом. Така взаємодія стимулює співробітництво, виступає одним із засобів підвищення мотивації інноваційної діяльності педагога.

Рефлексивно-регулятивна компетентність педагога (від пізньолат. *reflexio* – звернення назад) виявляється в контролі, аналізі й оцінці власної діяльності, усвідомленні причин власних успіхів і невдач і зміні неефективних способів діяльності. В. Докучаєва доречно зауважує, що набуття інноваційного досвіду є процесом об'єктивно складним, оскільки неодмінно передбачає наявність рефлексивного плану всіляких дій та операцій, що з цим досвідом пов'язані ⁹⁴.

Рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, власного розвитку й самоосвіти, пошуку особистісних смислів у професійно-педагогічній діяльності, а також стимулів самопізнання, професійного зростання, вдосконалення майстерності, смислотворчої діяльності та формування індивідуального стилю роботи.

На думку С. Дружилова професійне навчання може розглядатися як формування основ (передумов) майбутньої професійної компетентності. Він виділяє чотири стадії, що характеризують процес професійного становлення педагога: несвідому некомпетентність, свідому некомпетентність, свідому компетентність і несвідому компетентність, що відображає сформованість професійної компетентності. Критерієм тут служить рівень усвідомленості педагогом своєї готовності до кваліфікованого здійснення професійної діяльності ⁹⁵.

⁹⁴ Докучаєва В. В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем: Дис. ... д-ра. пед. наук. 13.00.01 / В. В. Докучаєва. – Луганськ, Луганський національний педагогічний університет, 2007. – С. 340.

⁹⁵ Дружилов С. А. Обучение и стадии профессиональной компетентности / С. А. Дружилов // Непрерывное образование как условие развития творческой личности. – Новокузнецк : ИПК, 2001. – С. 32–33.

І. Зязюн наголошує саме на значимості досвіду у формуванні компетентності. Він зазначає: "Завжди було зрозуміло, що компетентність не тотожна одержанню диплома, а пов'язана з деякими "додатковими" передумовами розвитку спеціаліста, його власним творчим потенціалом і якістю освіти, яку він одержав. Саме у професійній школі, орієнтованій на компетентність, народились такі специфічні методи підготовки компетентних спеціалістів, як задачний підхід, імітаційно-моделюючий, проектний і контекстний методи навчання, інтеграція навчальної і дослідницької роботи"⁹⁶.

За О. Дубасенюк розвиток професійної компетентності відбувається перш за все через усвідомлення учителем свого професійного досвіду й досвіду інших педагогів. Традиційні моделі освіти стають неефективними, тому що досвід, до якого вони залучають учителя, є зовнішньо нав'язаний і тому психологічно невиправданий. Тільки усвідомлений досвід має сенс, через аналітичну діяльність здійснюється рефлексія, яка перетворює "сирий" досвід у особистісно присвоєне знання. Відрефлексований досвід народжує нові знання, через корекційну діяльність педагог вибудовує стратегію свого саморозвитку, повертаючись знову до творчого пошуку, набуваючи нового рівня свого професійного самовдосконалення. Відтак, учитель може досягти педагогічної компетентності у змінних умовах сучасності⁹⁷.

Узагальнюючи вище означені позиції щодо значимості досвіду у формуванні професійної компетентності педагога додамо, що екзистенційне осмислення власного досвіду веде до виходу за межі безпосереднього досвіду, трансценденції (лат. *transcendere* – переступати) на якісно новий рівень особистісних смислів, цілей, способів і, відповідно, результатів педагогічної діяльності. Трансцендентна функція (К. Юнг), яка забезпечує перехід від однієї психологічної установки до іншої, зв'язує полярність психіки: свідоме і несвідоме, раціональне й ірраціональне, мислення й емоції, відчут-

⁹⁶ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 318.

⁹⁷ Дубасенюк О. А. // Формування естетичної компетентності особистості засобами народознавства // Збірник наукових праць молодих дослідників. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2010. – С. 10-16.

тя й інтуїцію і т.д. Таким чином знімається внутрішній конфлікт, викликаний одностороннім розвитком⁹⁸.

І. Зязюн робить ряд важливих висновків, що можуть послужити основою для гіпотетичних передбачень у побудові педагогічного процесу, орієнтованого на розвиток особистісної свободи. Зокрема: "Важливим засобом розвитку особистісної свободи опанування людиною досвіду діяльності в умовах вільного вибору, який повинен носити не стихійно-ситуативний характер, а включати в себе осмислення суб'єктом можливих альтернативних варіантів вибору, усвідомлене прийняття рішення, яке спирається на розуміння об'єктивних закономірностей. Тільки у випадку здійснення справді самостійного й усвідомленого вибору суб'єкт бере на себе всю повноту відповідальності за його результати"⁹⁹. Становлення досвіду інноваційної компетентності як екзистенційної властивості особистості пов'язане не лише з процесом індивідуалізації і підвищення рівня особистісної свободи й відповідальності, але і з рівнем взаємодії людини з навколишнім світом.

На нашу думку, трансцендентна функція є тим психологічним механізмом, що забезпечує можливість переходу на інноваційний рівень професійної компетентності. Тобто, специфіка інноваційної компетентності полягає в новому суб'єктному досвіді, який хоча й базується на рефлексії попереднього досвіду, але принципово відмінний від нього і є результатом власної життєтворчості особистості. Зауважимо, що інноваційна компетентність завжди має індивідуальний, неповторний характер і проявляється в авторському, творчому стилі педагогічної діяльності. Це обумовлено тим, що становлення інноваційної компетентності багато в чому пов'язане не тільки з розвитком універсальних професійних здібностей, але й з принциповою можливістю формування професійної компетенції на основі індивідуальної структури професійних здібностей.

Таким чином інноваційна компетентність педагога розглядається як складова загальної професійно-педагогічної компетентності, зміст якої зумовлюється особливостями інноваційної діяльності, її суспільною значимістю, творчим, суб'єктивним характером

⁹⁸ Психологія особистості: Словник довідник / За редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К.: Рута, 2001. – С. 138.

⁹⁹ Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: монографія / І. А. Зязюн. – Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. – С. 190.

та спрямованістю на неперервне творення нового, розвитку особистісного й професійного потенціалу педагога.

Зазначені характеристики професійної компетентності педагога не можна розглядати ізольовано, оскільки вони носять інтегративний, цілісний характер, є продуктом професійної підготовки й професійного та особистісного соціально-психологічного досвіду в цілому.

Цілісність інноваційно-педагогічної компетентності як інтегративної якості особистості визначається сукупністю різного виду компетентностей, які характеризують здатність педагога на основі практичного досвіду, знань і умінь ефективно вирішувати професійні задачі. Інноваційна компетентність педагога визначається результативністю реалізації інновацій у навчально-виховному процесі.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці системи розвитку інноваційної компетентності педагога як процесу особистісної та професійної самореалізації та засобу вирішення нових педагогічних задач.

РОЗДІЛ II. НАУКОВО-МЕТОДИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ВПРОВАДЖЕННЯ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ У ПРОЦЕС ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

2.1. МІСЦЕ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ У СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Академік І.А.Зязюн, підкреслюючи роль соціокультурного навчання у своєму визначенні цілей освіти в Україні, зазначає, що освіта є соціокультурним інститутом нації, її початковим складником, школа загальноосвітня відіграє визначну роль у глобальних соціокультурних і історичних процесах багатонаціональної держави. Мета освіти – виховання людини як суб'єкта культурно-історичного процесу, який відображає в собі історичний розум, культуру людства і відчуває свою відповідальність перед своїм майбутнім, залежним від його сучасних дій. Тобто підготовка вчителя ІМ має бути спрямована на активний пошук інноваційних форм і методів формування його професіоналізму, які могли б стимулювати зростання інтелектуальних сил молодого педагога, його компетентність, ініціативу та творчість.

У психолого-педагогічній і методичній літературі останніх років ідеї корекції цілей і оновлення змісту професійної підготовки майбутнього вчителя в педагогічних ВНЗ досить добре представлені у роботах Н.Г.Ничкало, Л.П.Пуховської, О.А.Дубасенюк, Г.Н.Ігнатенко, Н.Ф.Бориско, Н.В.Кузьміної, О.Б.Тарнопольського, С.О.Сисоєвої та інших. У дослідженнях розглядається проблема інтеграції компонентів культури в процесі навчання будь-якого предмета, в тому числі й іноземної мови. Вчені вважають, що ознайомлення учнів із світовою культурою, особливостями національного бачення світу народами різних країн, знайомство з їх соціокультурними традиціями є ефективним засобом формування професійної компетентності вчителя, спроможного підготувати інтелектуальних компетентних учнів. Таким чином, положення про необхідність формування соціокультурної компетентності вчителя та учнів

є загально визнаною в педагогіці й методиці викладання іноземних мов.

Оскільки в нашому дослідженні це поняття є провідним, вважаємо за необхідне визначити його місце в структурі професійної компетентності вчителя ІМ, конкретизувати його сутність і структуру, оскільки цей термін не має єдиного тлумачення. Окрім цього, слід розглянути особливості функціонування зазначеного поняття у двох площинах професійної компетентності вчителя ІМ – як користувача мови та як учителя.

Аналіз педагогічної, методичної та лінгвістичної літератури, зокрема робіт В.В.Сафонові, Ю.І.Пассова, Н.Б.Ішханян, Н.Ф.Бориско, І.Л.Бім, Г.А.Воробйова, В.В.Вартанова, Є.Н.Носачові, Н.К.Скляренко, І.В.Паламарчук та інших, дозволив нам визначити основні компоненти СКК учителя ІМ як користувача мови. За допомогою методу контент-аналізу були виділені складові елементи СКК.

Дослідження виявило різноманітність підходів у змістовому розгляді аналізованого поняття та довело складність його утворення. Важливо підкреслити, що провідні лінгвісти (В.В.Кабакчи, Г.Д.Томахін, Н.В.Барішніков, В.Г.Колшанский, С.В.Тер-Мінасова та інші) звертають увагу на необхідність оволодіння фоновими та країнознавчими знаннями, вміннями користуватися ними у міжкультурній комунікації (73,3%, 70%). Друга група дослідників (Н.Б.Ішханян, Г.А.Воробйов, Є.В.Тихомирова, В.В.Сафонова, Є.Г.Азімов, А.Н.Шукін, Н.К.Скляренко, О.Б.Тарнопольський) особливу увагу приділяє моделям вербальної та невербальної комунікативної поведінки, без яких неможливе повноцінне розуміння партнерів по спілкуванню (60%, 56,6%). На знання певного соціокультурного лінгвістичного мінімуму вказують 40% авторів. Одержані результати наведені у таблиці 1.

Отже, до основних компонентів СКК учителя як користувача іноземної мови можна віднести: фонові та країнознавчі знання, вміння брати участь у діалозі культур, знання моделей вербальної та невербальної комунікативної поведінки, володіння певним лінгвістичним соціокультурним мінімумом. У розробленій нами структурі професійної компетентності вчителя ІМ фахові знання складають один з її компонентів.

Таблиця 1.

Основні компоненти соціокультурної компетенції вчителя – користувача мови

№ п/п	Категорійні ознаки поняття "соціокультурна компетенція"	Кількість авторів	
		Абсолютне значення	у %
1.	Полілогічні уміння діалогу культур	22	73,3
2.	Наявність фонових знань	21	70
3.	Наявність країнознавчих знань	19	63,3
4.	Знання правил невербальної поведінки	18	60
5.	Знання правил вербальної поведінки	17	56,6
6.	Володіння певним лінгвістичним соціокультурним мінімумом	12	40

Оскільки нас цікавить СКК у двох площинах, то слід розглянути змістове наповнення всіх структурних компонентів професійної компетентності вчителя ІМ також з двох точок зору. Почнемо із змістового складника СКК учителя як користувача мови ¹⁰⁰.

Важливим чинником для адекватного сприймання іншомовного мовлення є наявність у тих, хто навчається, **фонових знань**, які становлять основу СКК. Словник лінгвістичних термінів дає таке визначення фонових знань: фоновые знания, background knowledge. Знання реалій тих, хто говорить, слухає, що являє основу мовленнєвого спілкування.

На думку О.О.Миролюбова, Н.В.Баршинікова, О.Б.Тарнопольського та інших, для успішного спілкування необхідно володіти не тільки однаковими мовними засобами, але й спільними змістовими знаннями про світ, тобто фоновими знаннями. Характерною є думка Клер Крамш проте, що більша частина вербального спілкування відбувається на основі певного світогляду, характерного для певної культури, для конкретної історії. Без цього запасу спільних для учасників спілкування фонових знань комунікація неможлива. За результатами проведеного нами контент-аналізу фонові знання складають 70%.

¹⁰⁰ Калінін В.О. Педагогічна технологія "Діалогу культур" як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови : монографія / за заг.ред проф. О.А. Дубасенюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 278 с.

Друга група знань, як компонент СКК вчителя-користувача мови, багатьма авторами називається по-різному: емпіричні знання, країнознавчі знання, соціоетнологічні, соціокультурні. До поля зору вчителів часто потрапляють саме ці знання, якими володіють члени певної етнічної та мовної спільноти. Вони найбільш пов'язані з національною культурою. Як стверджує Г.Д.Томахін, ці знання, з одного боку, є частиною національної культури, а з іншого – вони є суть її утворення. Ці фонові знання, властиві всім членам певної мовної спільноти і відсутні в іноземців, отримали назву **країнознавчих**. На нашу думку, оволодіння країнознавчими знаннями дозволяє комунікантам досягти повного взаєморозуміння, тому вони також повинні стати невід'ємною частиною структури СКК вчителя – користувача мови. За результатами застосованого нами методу контент аналізу вони складають 63,3%. Отже, характеристика вищеназваних груп знань утворює змістовий компонент СКК вчителя – користувача мови та складає інтелектуальну компетенцію, яка, на думку академіка І.А.Зязюна, являє собою особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень, зокрема і в екстремальних умовах.

Деякі зарубіжні дослідники розглядають культуру будь-якої країни як набір стереотипів поведінки цієї країни і при вивченні іншомовних культур порівнюють перш за все стереотипи поведінки (Behavior patterns), притаманні цим культурам. Н.В.Баришніков називає мовленнєву і немовленнєву поведінку під час іншомовної комунікації патернуванням і визначає його як репродукування стереотипів поведінки, наслідування культурного зразка. На думку О.Б.Тарнопольського, поведінку і мовлення згідно з нормами етикету можна назвати етикетною мовленнєвою і немовленнєвою поведінкою.

Як частина культури, поведінка має свою національну специфіку і характеризується стійкими стереотипами. Засвоєння норм і моделей вербальної та невербальної поведінки, зумовлених соціумом країни мови, що вивчається, веде до оволодіння СКК учителем – користувачем мови. Наше дослідження за методом контент-аналізу довело, що вербальна поведінка складає 56,6%, а невербальна – 60%. Обидва види поведінки – складники другого компонента структури СКК учителя – користувача мови, якими називаємо компонентом моделей комунікативної поведінки (термін О.Б.Тарнопольського).

Будь-яка мова, відбиваючи об'єктивно існуючий світ через національну свідомість, дає неповторну "мовну модель світу" цього етносу. За висловом О.О.Леонтьєва, "слово – це колективна пам'ять носіїв мови, дзеркало життя кожної нації".

На вміння учнів користуватися у спілкуванні "соціокультурною мовою" вказують багато свідомих. Професор Г.В.Колшанський вважає, що універсальний і єдиний характер сутнісних властивостей мови створює провідну лінгвістичну передумову взаєморозуміння народів, які користуються різними мовами. На думку вченого, кожна конкретна мова повинна розглядатися як національний варіант спільної людської мови. Дослідники лінгвістичної сторони СКК вважають, що номінативні одиниці мови, які містять соціокультурний компонент, мають назву лексики з національно-культурним компонентом семантики.

За результатами проведеного нами контент-аналізу, на специфічний соціокультурний мінімум припадає 40%. Він складає третій компонент структури СКК учителя – користувача мови – **лінгвістичний компонент**.

Засвоєння фонових і країнознавчих знань, моделей комунікативної поведінки, соціокультурного лінгвістичного мінімуму супроводжується засвоєнням засобів їх застосування в ситуації спілкування. Цілі міжкультурного розуміння можна досягти за рахунок оволодіння практичними навичками і вміннями користуватися набутими знаннями, оскільки вони стимулюють до розвитку в учнів інтелектуальної поваги до культур, які відрізняються від їхньої.

У структурі професійної компетентності вчителя ІМ навички та вміння належать до операційно-діяльнісного компонента. У світлі розглянутої нами компетенції СКК учителя – користувача мови вони також мають особливі характеристики. Учитель, який прагне навчати учнів іншомовного спілкування, повинен сам оволодіти комплексом необхідних навичок і вмінь.

У документах Ради Європи подібні вміння та навички (*Savoir faire*) поділяються на дві групи: практичні вміння та здібності (соціальні вміння, навички повсякденного життя) і міжкультурні вміння: здатність привести до спільного знаменника рідну й іноземну культури, виконувати роль культурного посередника між рідною культурою та іноземною, успішно долати міжкультурні непорозуміння та конфліктні ситуації, долати стереотипи у стосунках.

Професор Ю.І.Пассов виокремлює загальні вміння, якими має оволодіти той, хто вивчає іноземну мову: інтерпретувати (пояснювати різні культурні цінності); межі, які відокремлюють культури; бачити в „чужому” те, що нас зближує і об’єднує; дивитися на події та їх учасників з позиції іншої, „чужої культури”; змінювати самооцінку в результаті досягнень „чужої культури” і відмови від стереотипів або ілюзорних уявлень; бачити деталі, важливі для розуміння суті явища культури, постійне та змінне в культурі; систематизувати й узагальнювати свій власний досвід у міжкультурному діалозі.

У працях відомих педагогів і методистів наведені вище вміння деталізуються, уточнюються, отримують конкретне наповнення залежно від виду навчального закладу, цілей навчання СКК вчителя – користувача мови, вікових особливостей тих, хто навчається, запропонованих ситуацій іншомовного спілкування тощо. Незважаючи на різні назви, суть їх спрямованості спільна – формування СКК.

За результатами проведеного нами контент-аналізу ці вміння складають 73,3% і являють собою останній компонент структури СКК вчителя як користувача мови – операційно-діяльнісний. Розгляд елементів структури СКК вчителя – користувача мови, отриманих за допомогою контент-аналізу, дозволяє нам визначити ***СКК як сукупність фонових і країнознавчих знань, моделей мовленнєвої та немовленнєвої комунікативної поведінки, володіння певним соціокультурним лінгвістичним мінімумом, а також уміннями і навичками їх практичного використання під час іншомовного спілкування засобами діалогу культур.*** З цього визначення випливає що, структура СКК вчителя – користувача мови може бути представлена чотирма основними компонентами: змістовим, компонентом моделей комунікативної поведінки, лінгвістичним компонентом та операційно-діяльнісним компонентом (див. рис. 1.).

Розглянуті нами компоненти структури СКК учителя – користувача мови – складають спеціальну **предметну компетентність** у складі загальної структури професійної компетентності вчителя іноземної мови.

Спеціальною (предметною) компетентністю називають освіченість та авторитетність учителя в галузі науки, представником якої він є, яка акумульована в цьому предметі і яким має ово-

лодіти учень, щоб у самостійній діяльності ефективно вирішувати творчі завдання. На думку Н.В.Кузьміної, спеціальна компетентність учителя базується на його науковій компетентності, яка складається з двох сторін: I – знання науки, представником якої він є (у нашому випадку це фонові та країнознавчі знання, моделі комунікативної поведінки, соціокультурний словниковий мінімум); II – навички та вміння використовувати наукові знання у практичній діяльності, тобто володіння соціокультурними навичками та вміннями. Такої наукової компетентності достатньо для того, щоб у навчально-виховному процесі виступати на репродуктивному рівні діяльності, тобто в ролі інформатора, джерела знань для інших.

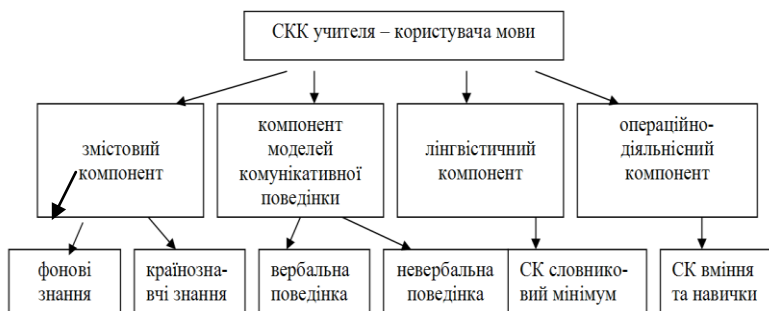


Рис. 1. Структура СКК учителя – користувача мови

Предметна спеціальна компетентність свідчить про рівень фахової підготовленості спеціаліста, його здатність виконувати різноманітні професійні функції.

Однак, щоб виступати в ролі професійного педагога, який володіє мистецтвом формувати особистість іншої людини засобами своєї дисципліни, такого знання недостатньо.

Науково-педагогічна компетентність передбачає володіння мистецтвом перетворення науки на засіб виховного впливу на особистість іншої людини. А це вимагає вміння трансформувати наукові знання в засіб розв'язання педагогічних задач. Як свідчать дослідження багатьох учених, зокрема Ю.К.Бабанського, О.О.Бодалаєва, О.А.Дубасенюк, В.О.Сухомлинського, Л.П.Пуховської, знання предмета є цілком зрозумілою вимогою до сучасного вчителя, проте ще не характеризує його спеціально-педагогічну компетентність. Спеціальна педагогічна компетентність передбачає освіченість як у сфері самої спеціальності, так і в

сфері засобів залучення до неї учнів. Необхідною є здатність до зіставлення різних видів діяльності, наприклад, наукової та педагогічної.

Таким чином, власне професійно-педагогічна підготовка обов'язковим елементом передбачає навчання майбутніх педагогів методиці викладання. **Методична компетентність учителя** – найважливіший елемент професійної компетентності вчителя ІМ. У межах нашої проблеми це означає формування ПСКК учителя ІМ, яка створить базу для наступного розвитку різновидів СКК професійно-профільного характеру.

Для вирішення визначеного завдання, на нашу думку, необхідно розглянути в соціокультурному аспекті методичну діяльність учителя ІМ, починаючи з цільових установок.

Відомо, що цілі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів значною мірою зумовлюються цілями навчання того чи іншого предмета у ЗНЗ. Доцільним є визнання того факту, що головною метою навчання ІМ у школі є розвиток, виховання й освіта особистості учня засобами іншомовної культури, шляхом оволодіння іншомовним спілкуванням. Це дозволяє вважати метою підготовки вчителя ІМ формування особистості вчителя, здатного до іншомовного міжкультурного діалогу і навчання його інших.

Сьогодні акцент професійної підготовки педагога зміщується на розвиток особистості вчителя, який володіє інноваційними технологіями навчання учнів у полікультурних умовах. На уроках іноземної мови учні можуть і мають усвідомити, що міжкультурне взаєморозуміння пов'язане з проблемами і непорозуміннями, які не вирішуються навіть досконалим володінням ІМ. Саме вчитель може підготувати особистість до толерантного сприйняття інших культур і народів, до порівняння з власною соціокультурною специфікою, до критичної рефлексії у відношенні до неї і до системи власних цінностей, “розмиття” стереотипів і до визнання рівноправності культур та загальнолюдських цінностей. Перед ВНЗ стоїть завдання виховати такого вчителя ІМ, який зміг би у всій повноті створити перехрестя культур, яке стає за таких умов ланкою, що з'єднує людей.

Базуючись на цьому положенні, необхідно сконцентрувати зусилля на професійній орієнтації, на методичній і психолого-

педагогічній підготовці, а лінгвістичний і літературознавчий аспект інтегрувати до неї у мінімально необхідному обсязі.

Звідси правомірно зробити висновок про доцільність включення ціле-мотиваційного блоку як компонента структури ПСКК учителя.

Однак, на нашу думку, зміст ПСКК учителя не може не враховувати соціальний досвід, у якому дидакти виділяють знання про природу, суспільство, мислення, способи і прийоми діяльності; навички, вміння здійснювати прийоми діяльності; ступінь емоційної, вольової, моральної й естетичної вихованості, тобто все те, без чого не можна уявити професійної підготовки майбутнього вчителя. Тому, крім методичних професійно-значущих знань, необхідні ще й фундаментальні та практичні психолого-педагогічні знання, які здатні до більш широкого перенесення і допоможуть вчителю-початківцю в його подальшій професійній діяльності зекономити час при виборі засобів, методів і форм роботи щодо формування СКК. Знання педагогом індивідуальних особливостей кожного учня, його здібностей, переваг та недоліків попередньої підготовки, що проявляється у прийнятті продуктивних стратегій індивідуального підходу до роботи з ним, свідчать про наявність у вчителя **диференційно-психологічної компетентності**. На думку багатьох учених (А.О.Реана, В.М.Роздобудько, Є.Ф.Рибалко), інтенсивність формування диференційно-психологічної компетентності залежить від рівня володіння предметом, викладу, типу спрямованості та можливостей спеціальної й методичної компетентностей.

Практичні знання також забезпечать майбутньому вчителю можливість професійно грамотно використовувати наявні соціокультурні лінгвістичні знання у формуванні СКК, у відборі відповідних вправ, режимів роботи в макро- та мікрогрупах, що приведе їх до нового рівня на шляху до педагогічної майстерності. Так, доцільно говорити про **соціально-психологічну компетентність учителя**, освіченість у сфері процесів спілкування в групах, з якими він працює, процесів, що відбуваються всередині груп як між учнями, так і між педагогом та групами, педагогом та учнями, знання того, якою мірою процеси спілкування сприяють чи перешкоджають досягненню педагогічних результатів.

Під час формування СКК учнів усвідомлення вчителем об'єкт-об'єктних відносин, до пізнання яких він вводить своїх учнів, щоб навчити їх користуватися іноземною мовою як засобом

спілкування, дозволяє йому логічно та впевнено організовувати суб'єкт-об'єктні та суб'єкт-суб'єктні відносини своїх учнів.

Критики традиційних форм підготовки майбутніх учителів ІМ вказують на головний недолік, який полягає в тому, що студенти засвоюють знання з таких суміжних дисциплін, як психологія, педагогіка, методика, лінгвістика, не інтегровано, а ізольовано. Внаслідок цього вчителі у своїй професійній практиці не вміють застосувати загальнопедагогічні, психологічні та методичні закономірності щодо іноземної мови як навчального предмета. Тому необхідно сконцентрувати увагу на сформованості у майбутніх учителів ІМ спостережливості й інтуїції у викладенні соціокультурного матеріалу, професійно-педагогічного мислення, що характеризується вміннями приймати рішення під час аналізу соціокультурної ситуації, формулювання педагогічних та методичних завдань, передбачати наслідки від цих рішень, спиратися на поняття педагогічної системи, її структурні та функціональні елементи стосовно викладання ІМ. Наявність теоретичних та практичних знань з педагогіки сприяє формуванню **професійно-педагогічної компетентності**, під якою в педагогіці розуміють здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, на засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень та постанов, що накладаються на навчально-виховний процес вимогами педагогічної програми, в якій він здійснюється.

Педагогічна компетентність учителя – це єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності.

З цього визначення випливає, що професійно-педагогічна компетентність являє собою сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чинном структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв'язування педагогічних завдань.

З огляду на це можна зробити висновок про те, що змістовий компонент структури ПСКК учителя має складатися не тільки з лінгвістичних предметно значущих знань, а також з фундаментальних і практичних методичних, психологічних, педагогічних знань, які складають методичну, диференційно-психологічну, соціально- психологічну та професійно-педагогічну компетентності. Графічно цей компонент може бути представлений так:

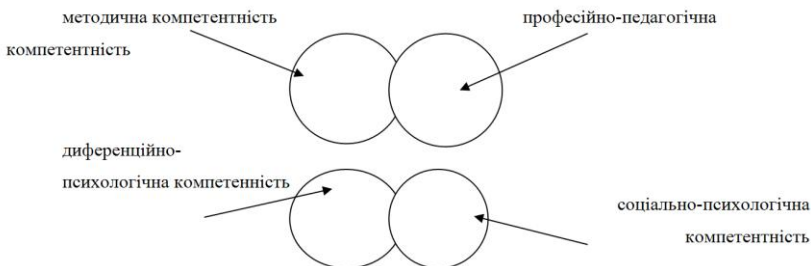


Рис. 2 Змістовий компонент ПСКК

Однак будь-які знання мають ціннісне, культурне наповнення, коли людина набуває їх у діяльності. Тому необхідно розглянути особливості операційно-діяльнісного компонента ПСКК учителя, які базуються на педагогічних функціях.

О.І.Щербаковим виокремлено педагогічні функції вчителя ІМ: цілепокладання (комунікативно-навчальна, розвивальна, виховна) та операційно-структурна (гностична, конструктивно-планувальна, організаторська).

Цілі нашого дослідження вимагають розгляду функціональної педагогічної діяльності вчителя ІМ та професійно-педагогічних умінь, які забезпечують реалізацію тієї чи іншої функції у соціокультурному аспекті.

Дослідники, які займаються вивченням функціональної структури педагогічної діяльності вчителя ІМ, відзначають провідну роль комунікативно-навчальної функції, яка складається з таких компонентів: інформаційно-орієнтаційного, мотиваційно-стимулюючого та контрольного-корегуючого.

Комунікативно-навчальна функція вчителя ІМ повинна забезпечити досягнення основної мети навчання ІМ у ЗНЗ – оволодіння учнями ІМ як засобом спілкування на комунікативно достатньому рівні. Вона включає в себе наступні компоненти: *інформаційно-орієнтуючий, мотиваційно-стимулюючий та контрольного-корегуючий.*

1. *Інформаційно-орієнтуючий компонент* забезпечується вміннями орієнтувати майбутніх учителів щодо цілей формування СКК у кожному класі та визначати шляхи їх досягнення; визначати обсяг, форму, засоби повідомлення соціокультурної інформації (знань) про мову, що вивчається, способи виконання операцій та

дій із соціокультурним матеріалом; орієнтувати учнів щодо соціокультурних ситуацій та умов використання ІМ як засобу спілкування, зв'язків між мовою та іншомовною культурою, особливостями прояву національної специфіки в соціокультурній поведінці її представників тощо.

2. *Мотиваційно-стимулюючий компонент* спрямований на формування потреби вдосконалення своєї професійної компетентності в соціокультурному іншомовному вихованні; розвиток власних професійних здібностей у навчанні та міжкультурному вихованні; підвищення рівня знань, змісту та методів роботи по формуванню СКК учнів; вивчення та впровадження міжнародного та вітчизняного передового досвіду у формуванні СКК та інше.

3. *Контрольно-корегуючий компонент* базується на наступних професійно-педагогічних уміннях: виділяти цілі, форми, види та об'єкти контролю при оволодінні СКК; планувати та здійснювати поточний, навчальний та підсумковий контроль СК навичок та вмінь; організовувати самоконтроль та взаємоконтроль учнів у оволодінні СК знаннями тощо.

Розвивальна педагогічна функція передбачає вміння вчителя намічати шляхи формування та розвитку інтелектуальної, сенсорної, емоційної сфер особистості учнів, специфіки формування СКК у позакласній роботі, формувати вміння учнів працювати самостійно та реалізується вчителем у єдності з комунікативно-навчальною, комунікативно-виховною функціями.

Виховна функція пов'язана з формуванням світогляду та з вирішенням завдань трудового, морального, естетичного та патріотичного виховання у навчальному процесі та у позакласній роботі засобами іноземної мови з урахуванням соціокультурної інформації.

Ці функції реалізуються у наступних професійно-соціокультурних уміннях: виховувати учнів у дусі поваги до народу – носія мови, що вивчається, а також до їх соціокультурних цінностей; навчати учнів використовувати різноманітні автентичні джерела для виконання дослідницьких СК завдань; аналізувати СК помилки учнів та знаходити причини їх виникнення; створювати соціокультурні портрети учасників міжкультурної комунікації.

Вони також передбачають оволодіння майбутніми педагогами комунікативними вміннями, які забезпечують створення позитивного емоційного клімату на уроці при формуванні СКК.

Серед них: уміння використовувати як приклад вербальну та невербальну комунікативну поведінку, яка притаманна вчителю у країні, мова якої вивчається; розпочинати (завершувати) розмову з учнями відповідно до норм іншомовної культури; розвивати соціокультурне асоціативне мислення за умов іншомовного спілкування тощо.

Відповідно до логіки та етапів розв'язання педагогічних задач у діяльності вчителя ІМ виділяються наступні **операційно-структурні функції**: *гностична, конструктивно-плануюча та організаторська*.

Реалізація *гностичної функції* вчителя ІМ передбачає володіння вміннями: вивчати особистість учнів, їх інтереси та ставлення до предмета і культури країни, мови, що вивчається; виявляти особливості міжособистісних стосунків учнів у певному колективі; методично аналізувати та критично оцінювати соціокультурний матеріал, навчальні посібники, засоби навчання стосовно їх використання у кожному конкретному класі; виділяти СК інформацію, необхідну для засвоєння навчального матеріалу, тощо.

Конструктивно-плануюча функція передбачає планування та конструювання навчального процесу з позицій формування СКК учнів, а саме: планування СК рольові гри; складання СК проблемних завдань; проектів, колажів, постерів; визначення підходів до формування того чи іншого СК явища у конкретних ситуаціях; проектування цілей, завдань уроку щодо оволодіння СКК; моделювання різних СК ситуацій; складання перспективної програми оволодіння СКК учнями різних вікових груп; визначення форм та режиму роботи, що сприяють ефективному розвитку СКК, тощо.

Організаторська функція включає наступні організаторські вміння: організація класного колективу та педагогічно цілеспрямоване управління його діяльністю щодо оволодіння СКК; організація колективного пошуку розв'язання СК проблем; створення умов, що сприяють розвитку потенційних можливостей розвитку СКК учнів.

На основі аналізу літератури та проведеної дослідної роботи вважаємо, що сформульовані вище професійні вміння являють собою компоненти ПСКК учителя ІМ та є змістовими орієнтирами для організації підготовки висококваліфікованих учителів ІМ на мовних факультетах ВНЗ.

Під час аналізу структури СКК учителя – користувача мови – нами був виділений компонент “моделі комунікативної поведін-

ки". Визначаючи структуру ПСКК учителя, слід також виділити компонент, який описує специфічні якості і здібності вчителя та формує СКК учнів. Дослідники концептосфери вчителя-гуманітарія виділяють поняття педагогічного професіоналізму, яке розглядається як комплекс властивостей особистості, що забезпечують високий рівень самоорганізації професійної педагогічної діяльності і містять такі елементи: гуманістичну спрямованість, професійні знання, вміння, педагогічні здібності, педагогічну техніку.

Серед найважливіших вимог до професійних якостей учителя вчені виділяють інтегративні загальнопедагогічні якості, що характеризують особистість у цілому. Це педагогічна винахідливість – уміння гнучко перебудувати складну педагогічну ситуацію, надавати їй позитивного емоційного тону, позитивної та конструктивної спрямованості; педагогічне передбачення, прогнозування – вміння перш за все визначати поведінку та реакцію учнів до початку або на завершальному етапі педагогічної ситуації, прогнозувати труднощі (свої та учнів); педагогічний такт – почуття міри на основі зіставлення задач, умов і можливостей учасників спілкування; педагогічна емпатія – емоційне співчуття учню – мовленнєвому партнеру, відгук на вираження ним своїх почуттів.

У світлі досліджуваної нами проблеми загальнопедагогічні якості мають характерні ознаки. Першим якісним показником є високий рівень загальної підготовки, широка ерудиція, знання історії, літератури, останніх досягнень науки і техніки в англomовних країнах, новітніх технологій і методів навчання ІМ, бачення перспективи участі в діалозі культур тощо. Отже, одне з найважливіших завдань вищої педагогічної школи – пробуджувати зацікавленість майбутніх учителів ІМ до самої педагогічної діяльності й постійної праці над своїм удосконаленням, тобто постійно вчитися та самовідроджуватися. У контексті соціокультурної підготовки майбутнього вчителя це означає постійний пошук нової соціокультурної інформації, розробка новітніх методів презентації та активізації соціокультурного матеріалу учням.

Другим якісним показником загальнопедагогічних якостей є наявність у вчителя особистісних рис, таких, як витримка, наполегливість, рішучість і вміння визначити, оцінити та виправити СК помилки, які учні часто роблять неправильно вживаючи лінгвістичний мовний і мовленнєвий матеріал, користуючись моделями

вербальної та невербальної поведінки. У такому випадку вчителю треба терпляче пояснювати учням соціокультурні відмінності, що прийняті в Україні та країні, мова, якої вивчається, наводити численні приклади, які ілюструють правильне використання соціокультурного матеріалу в різних ситуаціях спілкування, добираючи найбільш ефективні завдання для досягнення поставленої мети.

Наступними важливими якостями особистості вчителя слід вважати його контактність, психічну сумісність у колективі, вміння критично оцінювати й усвідомлювати свій і колективний досвід, визнавати помилки своєї діяльності. На жаль, не всі вчителі мають доступ до необхідної їм соціокультурної інформації, тому для досягнення гарних результатів вчителю слід вивчати досвід своїх колег, вбираючи все краще, що створено ними, і творчо використовувати його у своїй роботі.

Важливими вимогами до особистісних якостей будь-якого вчителя, в тому числі і вчителя ІМ, є любов і повага до дітей, розвинута педагогічна інтуїція, інтелект, високий рівень загальної і педагогічної культури. Оскільки формування СКК передбачає готовність і здатність брати участь у міжкультурному спілкуванні, контакт між учнями і вчителем відіграє першочергову роль. Не можна навчити спілкуватися, якщо в класі немає атмосфери довіри, яка налаштовує на спілкування. Тільки доброзичливі, щирі стосунки в класі будуть сприяти зняттю "мовного бар'єру", стимулюванню учнів до висловлювання своїх думок, суджень, точок зору.

Крім зазначених якостей, притаманних будь-якому педагогу, вчитель ІМ, який займається формуванням СКК учнів, повинен мати, на нашу думку, ряд характерних специфічних рис і здібностей, типових тільки для нього. До них належать: 1) здатність бути мовленнєвим партнером для учня (зрозуміти позицію іншого у спілкуванні, проявити інтерес до його особистості, його проблеми, інтерпретувати і "читати" його внутрішній стан через нюанси поведінки, впливати на учня опосередковано, через створення умов для появи у нього бажаної реакції на явища та факти іншомовної культури, приймати точку зору партнера по спілкуванню); 2) переважно використовувати стимулюючих впливів порівняно з оцінювальними і особливо дисциплінуючими, які блокують іншомовне спілкування, демократичного стилю керівництва процесом формування СКК; 3) вміння підтримувати рівне ставлення до всіх учасників спілкування; відмова від корпоративного стереотипу "вчитель завжди правий" як несумісного з процесом навчання; 4) зда-

тність виступати посередником між іншомовною культурою та учнями, допомогати їм розглянути все цінне, особливе в „чужій” іншомовній культурі, побачити її з позицій своєї національності; 5) здійснювати соціокультурне виховання, тобто залучати до правильного сприймання іншомовної культури, її народних традицій, виховувати повагу та толерантне ставлення до її представників; 6) створювати атмосферу психологічного комфорту під час вивчення ІМ, ситуацію співробітництва у навчанні іншомовного спілкування. У зв'язку з цим особливого значення набуває автопсихологічна компетентність учителів, що ґрунтується на понятті „соціального інтелекту” – стійкої здатності розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємостосунків, прогнозувати міжособові події.

Вищезазначені якості та здібності вчителя складають ще один компонент ПСКК. Вони можуть також бути представлені у вигляді схеми (див. рис. 2).

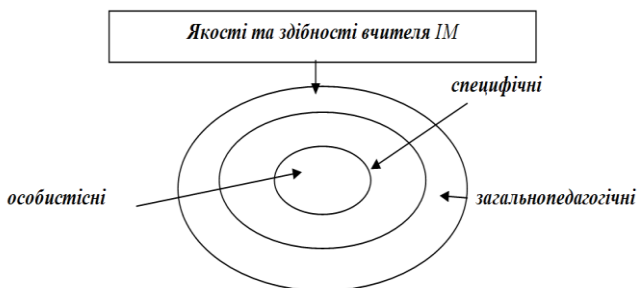


Рис. 2 Якості та здібності вчителя ІМ

Дослідники професійної компетентності виділяють професійну рефлексію як одну з її складових. Рефлексія – це самозаглиблення, бачення своєї позиції збоку. Рефлексивні здібності особистості характеризують інтелект людини, гнучкість її поведінки, спілкування.

На думку В.В.Боритко, рефлексія не просто усвідомлення того, що є в людині, але й перетворення самої людини, її індивідуальної свідомості, особистості, здібності до пізнання та діяльності, це шлях пошуку в собі духовного, суттєвого, це шлях до самого себе. На нашу думку, педагогічна рефлексивність – це аналіз власної діяльності у напрямку усвідомлення власне педагогічних дій, що

дозволяє виокремити складові успіху або виявити причини невдачі своєї діяльності. Формування ПСКК учителя ІМ передбачає вміння „побачити”, „знайти” певну залежність явищ двох культур, виокремити головні факти, подати їх відповідну характеристику, від чого залежить правильна оцінка та інтерпретація того чи іншого соціокультурного явища. Рефлексивний аналіз й самоконтроль власної діяльності та діяльності учнів, самооцінка характеру взаємодії є для вчителя ІМ тією основою, яка дозволяє йому, виходячи з досягнутого результату, визначати зміст спільної діяльності з оволодіння соціокультурним матеріалом, обирати оптимальні форми, методи та технології навчання моделям комунікативної поведінки, здійснювати педагогічне керівництво досягнень учнями успіху у формуванні СКК. Важливо допомогти майбутньому вчителю побачити нові сторони суб'єкта педагогічної взаємодії, процесу формування СКК, актуалізувати наявні теоретичні лінгвістичні та фундаментальні знання, які стають критеріальними для усвідомлення практичної професійно-педагогічної діяльності щодо формування СКК.

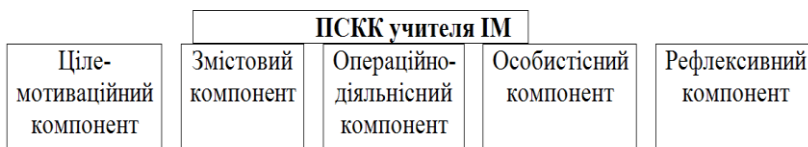


Рис. 3. Структура ПСКК учителя ІМ

На основі аналізу компонентів структури СКК учителя – користувача мови – і його ПСКК визначимо їх місце у загальній структурі професійної компетентності вчителя (див. рис. 4).

Тому рефлексивні вміння при здійсненні педагогом контрольно-оцінної діяльності спрямовані на осмислення і аналіз власних дій щодо формування СКК. Нами визначені такі рефлексивні вміння: самооцінка правильної постановки цілей формування СКК, їх трансформації у конкретні завдання; оцінка відбору СК завдань адекватних наявним умовам, пошукової СК діяльності учнів згідно з поставленими завданнями; аналіз ефективності методів, прийомів та засобів педагогічної діяльності, які використовуються для формування СКК; пошук відповідності форм та режимів роботи до вікових особливостей учнів, рівня їх розвитку; бачення причин успіхів і невдач, помилок і труднощів у процесі реалізації поставлених завдань з формування СКК учнів.

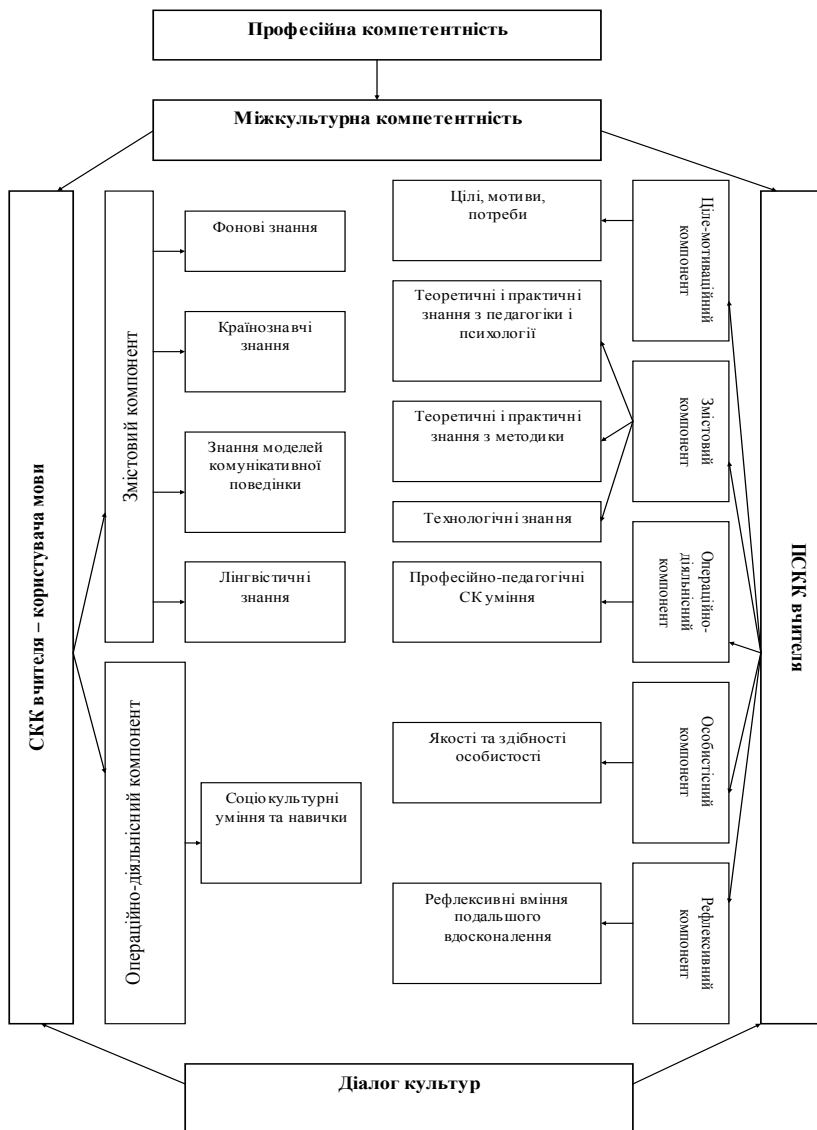


Рис. 4. Структура професійної компетентності вчителя ІМ

Учені вважають, що педагогічна рефлексія нерозривно пов'язана із самоосвітою вчителя. Тому орієнтація студента педагогічних спеціальностей ВНЗ щодо необхідності самоосвіти, самостійне вдосконалення та підтримку власного рівня ПСКК є значущим у процесі професійного розвитку.

Вищезазначене дозволяє нам виділити рефлексивний компонент у складі ПСКК учителя у п'яти аспектах: самосвідомість досягнутого рівня ПСКК, самоконтроль його якості та самооцінка результативності сформованості, що свідчить про сформованість або недостатню сформованість рефлексивних умінь та веде до подальшої самоосвіти.

На основі проведеного аналізу нами було здійснено спробу сформулювати ПСКК учителя. Таким чином, ПСКК учителя ІМ є сукупність професійно значущих знань, навичок і вмінь, викликаних до життя новими цілями і потребами навчання іноземної мови, які вимагають від учителя спеціальних якостей і здібностей для успішного формування СКК учнів шляхом використання відповідних інноваційних форм, методів і режимів роботи та сприяє самовдосконаленню.

2.2. КУЛЬТУРОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОФЦЕРА РАДІОІНЖЕНЕРНОЇ СПЕЦІАЛЬНОСТІ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У сучасних умовах глобалізації та євроінтеграції, коли країни прагнуть до співробітництва і взаємозбагачення у суспільній, економічній, політичній, культурній, науковій та інших сферах, великого значення набувають міжкультурні зв'язки представників різних держав, ефективність яких є необхідною передумовою налагодження контактів та взаємодії, досягнення взаєморозуміння та взаємовигоди. У XXI столітті мовою міжлюдського спілкування стає мова культури – високої культури суспільної свідомості, загальної культури особистості, культури міжнародного співробітництва, культури суспільства в цілому ¹⁰¹.

У сучасних наукових дослідженнях із педагогіки обґрунтовується актуальність культуротворчої освіти (І. А. Зязюн) у поєднанні з уявленням про формування гуманістичного типу особистості, перехід від ідеї "освіченої людини" до ідеї "людини культури".

Звідси випливає, що освіта має бути потужним механізмом формування культури соціуму, тому що вона є одним із суттєвих елементів і трансляторів культури як всеохоплюючого явища.

На здійснення культурологічної підготовки спрямовані передусім загальноосвітні програми, мета яких полягає у подальшому духовному розвитку молоді, допомозі їй в орієнтації у суспільстві та адаптації до суспільних змін, ознайомленні з культурною спадщиною людства.

Спираючись на дослідження В. С. Маслова, можна виділити низку структурних елементів, які характеризують суть культурологічної підготовки як системи: визначення, усвідомлення і постановка всієї сукупності цілей і завдань культурологічної підготовки на всіх етапах професійної підготовки військовослужбовця; всебічне вивчення й констатація наявного рівня культурологічної підготовки особи на конкретному етапі життєвого і службового шляху, а також виявлення і врахування основних тенденцій цього розвитку; комплексне і творче використання системи методів, засобів,

¹⁰¹ Антонова О. Є. Теоретичні та методичні засади навчання педагогічно обдарованих студентів : монографія / О. Є. Антонова. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 472 с.

форм і прийомів культурологічної підготовки, вибір їх оптимального співвідношення з урахуванням індивідуальних особливостей військовослужбовця, службових умов його миротворчої діяльності; цілеспрямоване педагогічне спрямування культурологічного самовиховання майбутнього офіцера¹⁰².

Зміст цінностей зумовлено культурними досягненнями суспільства. Світ цінностей – це насамперед світ культури у широкому сенсі слова, це сфера духовної діяльності людини, його прихильностей – тих оцінок, у яких відбивається міра духовного багатства людини. Цінністю *професійної культури* виступають знання, які становлять собою реальну цінність.

У процесі формування культурологічної компетентності передбачено застосування *культурологічного підходу*: володіння знаннями про культуру, історію, реалії та традиції країни, мова якої вивчається (лінгвокраїнознавство, країнознавство); залучення до діалогу культур (іншомовної та рідної); усвідомлення курсантами суті мовних явищ, іншої системи світогляду, через яку може сприйматися дійсність; розуміння особливостей свого мислення; порівняння явищ іншомовної культури, що вивчається, з рідною, уміння вчитися (працювати з книгою, підручником, довідковою літературою, словниками тощо).

Культурологічна підготовка військовослужбовця може реалізуватись за допомогою таких умов: основне завдання вищої освіти – розвиток особистості майбутнього офіцера; індивідуальний підхід в особистісно-орієнтованій системі освіти; соціокультурний розвиток особистості.

Тому основними завданнями культурологічної підготовки є: формування культурологічної компетентності майбутнього офі-

¹⁰² Маслак Л. П. Результати формування професійної іншомовної компетентності майбутніх офіцерів / Л. П. Маслак // Збірник праць Державної прикордонної служби України. – Хмельницький : НАДПСУ, 2008. – Част. II, № 45. – С. 93–97.; Маслак Л. П. Проблема міжкультурної комунікації у підготовці майбутніх офіцерів до миротворчих операцій / Л. П. Маслак // Проблеми педагогічної освіти в полікультурному просторі України : матеріали Всеукр. конф., 22-23 травня 2007 року. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2007. – 160 с.; Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : [матеріали до першої лекції] / уклад. М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, К. М. Левківський, Ю. В. Сухарніков; відп. ред. М. Ф. Степко. – К., 2004. – 24 с. Основні тенденції розвитку освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://psylist.net/hpor/pedu019.htm>

цера; розвиток культурологічних форм та методів навчання і виховання; удосконалення методології та методики пізнавальної діяльності в галузі гуманітарних дисциплін; удосконалення форм та методів підготовки викладачів вищих військових навчальних закладів.

Сучасна концепція іншомовної освіти будується на інтегрованому навчанні мови та культури країн, мова яких вивчається, та на використанні при цьому національного компонента, який базується на знаннях про рідну країну, історію свого народу, його традицій, звичаїв тощо, тобто на діалозі рідної та іноземної культури. Головна мета такої освіти – навчання мови через культуру, а культури через мову, і тому іноземна мова відіграє важливу роль в інтегративному зв'язку з культурологією.

Концептуальні основи міжнародного співробітництва ЗС України (зокрема у сфері військової освіти) було закладено такими нормативними документами, як "Концепція (основи державної політики) національної безпеки України", "Державна програма реформування і розвитку Збройних Сил України на період до 2005 р", "Концепція організації міжнародного співробітництва у Збройних Силах України".

Зважаючи на викладене вище, можна впевнено стверджувати, що співпраця України та її Збройних Сил з міжнародними організаціями у галузі миротворчої діяльності постійно поширюватиметься та поглиблюватиметься.

Тому при виконанні миротворчих місій та в умовах міжнародного військового співробітництва актуальною є проблема формування культурологічної компетентності майбутнього офіцера радіоінженерної спеціальності.

Виконання таких завдань, на наш погляд, потребує не лише польової підготовки, а й культурологічної, оскільки передбачає міжкультурну взаємодію, спілкування з місцевим населенням, участь у соціокультурній діяльності країни перебування. Тому перспективним напрямом спільної підготовки українських миротворців можна вважати їх культурологічну підготовку до *соціокультурної діяльності* в миротворчих місцях.

Знання гуманітарних дисциплін, які мають культурологічну спрямованість, входять до сфери професійної компетентності сучасного військового фахівця.

Дослідники військової педагогіки вважають, що професійна компетентність військовослужбовця передбачає глибокі військово-професійні знання, уміння, навички, професіоналізм у галузі психології та педагогіки, досконали методику здійснення військових заходів.

В основу професійної компетентності офіцера покладено професіограму майбутнього військовослужбовця, в якій можна виокремити такі підструктури:

1) професійна спрямованість: мотиви, ціннісні орієнтації, професійна позиція, соціально-професійний статус;

2) професійна компетентність: комунікативна, спеціальна, екстремальна, професійна та аутокомпетентність;

3) професійно важливі якості: інтелектуальні та управлінські здібності, емоційно-вольова стійкість;

4) професійно значущі психофізіологічні властивості: особливості вищих психічних функцій; сенсорно-перцептивні, психомоторні й фізичні властивості та якості.

На сьогодні особливого значення набуває завдання формування у військовослужбовців Збройних сил України комунікативних навичок, умінь; розвиток культури спілкування з метою ефективної комунікативної взаємодії за європейськими і світовими стандартами.

У загальній структурі професійної компетентності майбутнього офіцера будь-якої військової спеціальності одне з провідних місць посідає його фізична підготовленість. На думку Л. А. Вейднера-Дубровіна, Ш. З. Хуббієва, професійна військова освіта – фундамент, на якому відбувається формування професійно-важливих знань, умінь і навичок майбутнього офіцера. Нами досліджена професійна компетентність офіцера радіоінженерної спеціальності, яка, на думку російського дослідника А. Н. Протасова та американських фахівців у галузі професійної освіти має таку структуру (рис. 1).

Деякі науковці ототожнюють поняття професійної компетентності з професіоналізмом та розглядають його з декількох точок зору.

Вищими військовими навчальними закладами встановлено низку вимог до військових фахівців, які визначено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці.

Загальні соціальні вимоги до формування світоглядних, культурних та інших якостей фахівця, до розвитку в нього загальних і спеціальних здібностей відображають гуманістичну спрямованість змісту освіти, головною метою якої є підвищення якості підготовки військових фахівців.



Рис. 1. Структура професійної компетентності офіцера радіоінженерної спеціальності

Зауважимо, що наше дослідження покликане звернути увагу саме на майбутнього офіцера радіоінженерної спеціальності, особливості якої зазначено в освітньо-кваліфікаційній характеристиці Житомирського військового інституту радіоелектроніки за спеціалізаціями: "Радіоелектронні системи бортових та наземних засобів космічних комплексів"; "Радіоелектронні системи наземних засобів контролю космічного простору"; "Засоби спеціального контролю"; "Обробка даних космічної розвідки"; "Радіоелектронні системи та засоби ракетних та космічних комплексів"; "Наземні (корабельні) системи радіо- та радіотехнічної розвідки".

Зважаючи на тематику навчальної програми, ми виділяємо такі види знань, якими необхідно оволодіти майбутнім офіцерам радіоінженерної спеціальності, що складають основу когнітивного компонента культурологічної компетентності військово-службовця (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Види знань військовослужбовця

ВИДИ ЗНАТЬ	ЗМІСТ
Радіоінженерні	<ul style="list-style-type: none">• знання інформаційних систем; знання систем телекомунікацій; .• знання особливостей роботи з обчислювальною технікою;• знання особливостей роботи з телевізійною апаратурою;• знання засобів космічного зв'язку;• знання різних видів транспорту, який використовується у миротворчих місіях;• знання різних видів озброєння, які використовуються в миротворчих операціях;• знання особливостей радіоелектронної розвідки.
Культурологічні	<ul style="list-style-type: none">• знання військових звань, підрозділів, особливостей форм одягу англійських, американських армій;• знання звичаїв, традицій англійських, американських народів (традицій збройних сил);• знання культурних реалій народу, мова якого вивчається;• знання загальних даних країн, які беруть участь у миротворчій діяльності;• знання особливостей культури країн, де проводиться миротворча діяльність ЗСУ; знання загальних правил поведіння з іноземцем;• знання особливостей поведіння з національностями, які проживають у зоні проведення миротворчих операцій.
Військово-культурологічні	<ul style="list-style-type: none">• знання військово-політичних об'єднань;• знання миротворчої діяльності сил НАТО;• знання миротворчої діяльності сил ООН;• знання кодексу поведінки миротворця;• знання особливостей організації армії англійських країн;• знання правил поведіння з військовополоненими, військових команд;• знання військової топографії.

Саме ці вміння складають основу професійної культури офіцера. У Житомирському військовому інституті Національного авіаційного університету було розроблено професіограму випускника – майбутнього офіцера. Нами виділено систему вмінь, які

складають основу професійної діяльності військовослужбовця, які проаналізовано та класифіковано таким чином (див.табл. 2).

Таблиця 2

Види вмінь військовослужбовця

ВМІННЯ	
ВИДИ	ЗМІСТ
Аналітичні	аналізувати з наукових позицій проблеми розвитку цивілізації та людського суспільства, застосовувати головні положення діалектики та теорії пізнання для глибокого проникнення в сутність сучасних проблем військової теорії та практики; аналізувати сутність сучасних проблем військової теорії та практики.
Прогностичні	прогнозувати можливі екологічні та економічні наслідки суспільних подій та процесів; оцінювати та прогнозувати економічні, соціальні, політичні, культурні події та явища в державі та світі.
Організаційні	навчати підлеглих проводити роботу зі згуртування військових колективів, зміцнювати військову дисципліну на основі Конституції України та інших нормативних документів.
Інформаційні	засвоювати наукові досягнення національної та світової науки шляхом вивчення фундаментальних закономірностей навколишнього матеріального середовища; бути здатним реалізувати наукові досягнення у процесі вивчення конкретних явищ.
Комунікативні	спілкуватися державною мовою та однією з іноземних мов на професійному рівні.
Орієнтаційні	впроваджувати та розповсюджувати у військових колективах досягнення національної культури, відстоювати національну ідею; виховувати у підлеглих шанобливе ставлення до різних культур, релігій, народів; формувати переконання в значенні вирішальної ролі соціальної практики в освітній підготовці фахівців.
Перцептивні	виховувати підлеглих та згуртовувати військові колективи.
Розвивальні	прагнути фізичного самовдосконалення; використовувати наукові дослідження для професійного становлення; формувати навички раціональної організації інженерної роботи.

Таким чином, з огляду на те, що однією з вимог до військовослужбовця є вільне володіння дисциплінами культурологічного

спрямування на професійному рівні (культурологією та іноземною мовою), навчальна програма включає в себе комунікативний, військовий та інженерно-технічний курси, які відповідають вимогам освітньо-кваліфікаційної характеристики випускника вищого військового навчального закладу.

Враховуючи та інтегруючи вимоги освітньо-кваліфікаційної характеристики військовослужбовця радіоінженерної спеціальності та програм гуманітарних дисциплін, вважаємо, що майбутній офіцер повинен оволодіти такими видами вмінь, які входять до комунікативного компоненту культурологічної компетентності (див. табл. 3).

Таблиця 3.

Види культурологічних умінь військовослужбовця

ВИДИ ВМІНЬ	ЗМІСТ
Гностичні	<ul style="list-style-type: none">• аналізувати військову літературу;• аналізувати ситуацію, в якій перебуває військовослужбовець;• аналізувати власну військову діяльність;• аналізувати стан та вплив на населення релігійних конфесій;• аналізувати міжпредметні зв'язки військової науки із суміжними людинознавчими науками.
Проектувальні	<ul style="list-style-type: none">• визначати загальні підходи до розв'язання конкретних ситуацій, спираючись на загальні підходи у військовій науці;• оцінювати, аналізувати, прогнозувати економічні, соціальні, політичні та культурні події в державі та в світі;• проектувати, передбачити розвиток подій у надзвичайних, екстремальних ситуаціях;• проектувати головні завдання миротворчих операцій.
Конструктивні	<ul style="list-style-type: none">• знаходити оптимальні шляхи виходу із надзвичайних, екстремальних ситуацій;• розв'язувати поставлені завдання, приймаючи найбільш оптимальне рішення, яке приведе до успішного виконання операції;• визначати головні завдання місії;• орієнтуватись у непередбачених обставинах, розрізняти і правильно аналізувати обставини, мету, причини окремих дій, учинків миротворчих сил.

Продовження табл. 3

Організаційні	<ul style="list-style-type: none"> • підняти рівень гуманітарної, бойової, мобілізаційної підготовки; • здійснювати контроль військової дисципліни; • виявляти ускладнення в процесі проведення миротворчої місії; • засвоювати знання, пов'язані з особливостями виконання місії; • стимулювати розвиток активності, ініціативи при виконанні військових завдань.
Комунікативні	<ul style="list-style-type: none"> • формувати власне ставлення до різних військових концепцій та теорій; • обирати оптимальний стиль спілкування з військовослужбовцями різних країн, з якими спільно проводиться операція; з агресивно налаштованим населенням; будь-яким представником культури (звичайним іноземцем); • встановлювати міжособистісні зв'язки; • навчати особовий склад розуміти поведінку людей країни, в якій перебуває військовослужбовець; • викладати свої думки чітко, логічно, переконливо.
Соціокультурні	<ul style="list-style-type: none"> • володіти діловим етикетом, достатнім рівнем культури мовлення; • коректно поводитися з іноземцем: <ul style="list-style-type: none"> – правильно представитись та представити інших людей; – розпочати та закінчити розмову; – організувати і підтримувати діалог; – здійснити основні функції спілкування (підтвердити, заперечити, схвалити, погодитись, запропонувати і т.д.); – використовувати культурологічні знання при соціальній взаємодії (діяти дипломатично); • використовувати засоби вербальної та невербальної комунікації, враховуючи особливості носія культури; • регулювати конфлікти толерантним шляхом; • вміти використовувати культурні реалії (особливості культури) країн, де проводиться миротворча діяльність при виконанні військових завдань; • орієнтуватись у соціокультурних ситуаціях; • жити у гармонії з представниками інших культур.

Важливу роль при формуванні когнітивного компонента культурологічної компетентності відіграють функції військовослужбовця радіоінженерної спеціальності. Ми їх співвіднесли з вимогами навчальних програм з інженерного та гуманітарного спрямування, що відображено в табл. 4.

Таблиця 4

Функції військовослужбовця

ВИДИ ФУНКЦІЙ	ЗМІСТ
Експлуатаційно-технічна	<ul style="list-style-type: none">• організувати технічне обслуговування АСУ; контролювати технічний стан АСУ;• застосовувати нові досягнення в області автоматики та управління;• використовувати схеми на ІМ при праці з АСУ.
Науково - дослідна	<ul style="list-style-type: none">• досліджувати АСУ та процеси їх функціонування;• розробляти алгоритм роботи АСУ, використовуючи іноземну мову;• обробляти інформацію, подану іноземною мовою;• діагностувати та контролювати АСУ.
Проектно-конструкторська	<ul style="list-style-type: none">• виконувати проектно - розрахункові роботи при проектуванні АСУ;• застосовувати сучасні вітчизняні та іноземні системи автоматизованого проектування.
Виховна	<ul style="list-style-type: none">• допомагати розуміти, інтерпретувати, зберігати, розширювати, розвивати і поширювати національні й регіональні, літературні та історичні традиції в умовах культурного плюралізму;• сприяти захисту та зміцненню суспільних цінностей;• обговорювати стратегічні напрями та розширення перспектив гуманізму;• підготувати підлеглих до прийнятих у певному соціокультурному середовищі зразків, норм, цінностей.

Зміст вищої освіти військового фахівця визначають службово-бойові та соціальні функції, що є професійні, до яких відносяться соціально-професійні, соціально-побутові завдання та вміння їх вирішувати зі встановленим рівнем якості. Тобто, цілі освітньої й професійної підготовки військових фахівців, основні вимоги до них, місце їх у структурі Збройних Сил та інших військових формувань України відображаються в освітньо-кваліфікаційній характеристиці.

Система професійної культурологічної підготовки має бути спрямована на формування культурологічної компетентності. Остання включає чотири компоненти: знання, досвід, творчість, мотивацію.

Перший компонент (знання) є найбільшим за обсягом; другий компонент (досвід) з багатьох причин не досягає необхідного рівня; третій компонент (творчість) є недостатнім при навчанні студентів та формуванні їх як професіоналів у вищому навчальному закладі. Зазначимо, що майже повністю ігнорується четвертий компонент (бажання, мотив), що є окремою проблемою, оскільки без двох останніх компонентів "не працюють" два перших. Знання та досвід залишаються мертвими, якщо немає здатності творити та бажання працювати (Ю.І. Пассов).

Ми визначили важливість формування професійної культури, її необхідного обсягу та змісту, в якому б усі чотири компоненти кожної військової дисципліни були представлені в необхідній пропорції та допомагали готувати курсантів вищого військового навчального закладу до спілкування на міжнародному рівні.

Ученими виділено три функції професійного міжкультурного спілкування фахівця :

1) *інформаційну* (обмін, передача і прийом інформації у формі повідомлень, думок, поглядів, задумів, рішень учасників ділового спілкування, набуття індивідуального соціального досвіду в процесі спілкування);

2) *організаційну* (засвоєння норм соціально-типової поведінки, здійснення управління колективом, взаємне орієнтування й узгодження дій під час організації спільної діяльності);

3) *експресивну* (виявлення змісту взаємодії, взаємопізнання і взаєморозуміння партнерами один одного; зміна поведінки, особистісних мовленнєвих якостей партнера, його намірів, установок, дій; здійснення впливу на аудиторію, створення психологічного фону взаємодії через породження емоційних переживань і станів).

Вищезгадане дозволяє стверджувати про особливе місце у професійній діяльності офіцера професійного спілкування, що є складовим професійної компетентності.

Долучаємося до думки науковців, що діяльність військовослужбовця, яка пов'язана з інтенсивним усним та писемним спілкуванням, передбачає широку мовленнєву практику, вимагає точного мовного вираження понять і категорій військової науки. Тому досконале знання мови в інтеграції зі знаннями дисциплін гуманітарного циклу має важливе значення у професійній підготовці майбутніх військових спеціалістів, є необхідною передумовою їх належного професійного та особистісного становлення.

Про необхідність дослідження проблеми міжкультурної комунікації слухачів військового навчального закладу свідчить і невисокий рівень володіння нею, який виявляється при вхідному мовному тестуванні військовослужбовців з усіх видів мовленнєвої діяльності. Недостатність необхідних комунікативних мовленнєвих умінь звужує можливості успішної реалізації майбутніми військовими спеціалістами власних життєвих планів і намірів, спричиняє виникнення чисельних конфліктів, взаємного непорозуміння, неприязні, відчуження, особливо під час спілкування з місцевим населенням іншої країни.

У процесі спілкування здійснюється всебічний обмін діяльністю і її результатами; виявляється спільність настроїв, думок, поглядів, досягається взаємопорозуміння; виробляються звички і традиції; формується стиль поведінки. Досвід діяльності багатьох командирів і офіцерів підтверджує той факт, що від їхньої культури спілкування великою мірою залежить створення у військових колективах сприятливого клімату, орієнтованого на підвищення ефективності навчання і виховання, встановлення високоморальних відносин між усіма категоріями військовослужбовців. Правильно взаємодіяти з підлеглими, встановлювати з ними доброзичливі ділові відносини, поєднуючи при цьому формальні й неформальні засоби, здатні не всі офіцери та командири, що зумовлює необхідність підвищення компетентності офіцерів у професійному спілкуванні.

Професійне спілкування – це сукупність засобів і методів, які забезпечують реалізацію цілей і завдань управління у сфері виховання і навчання підлеглих, а також таких, що визначають характер взаємодії офіцера у професійному середовищі та поза ним.

Ураховуючи проведений вище аналіз професійної компетентності, можна визначити такі її елементи: мотиваційно-ціннісний, когнітивний, комунікативний та контрольно-оцінний компоненти (див. табл. 5).

Отже, професійну компетентність майбутнього офіцера **можна** представити як інтегровану характеристику особистості фахівця, який здатний виконувати професійну діяльність на основі набутих компетенцій.

Таблиця 5

Структура професійної компетентності військового фахівця

КОМПОНЕНТИ	ЗМІСТ
Мотиваційно-ціннісний	Мотиви, цілі, установки, орієнтації, інтереси особистості офіцера.
Когнітивний	Спеціальні професійні знання: культурологічні, військово-культурологічні, інженерно-технічні. Військово-професійні функції: службово- бойові, спеціальні. Інженерно-технічні функції: експлуатаційно-технічна, науково-дослідна, конструкторська.
Комунікативний	Уміння: проектувальні, гностичні, конструктивні, організаторські, комунікативні, соціокультурні.
Контрольно-оцінний	Навички самооцінювання, саморегуляції.

Професійна компетентність передбачає наявність мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного і контрольно-оцінного компонентів, що сприяють розвитку творчого потенціалу, професійному саморозвитку та самовдосконаленню військовослужбовця.

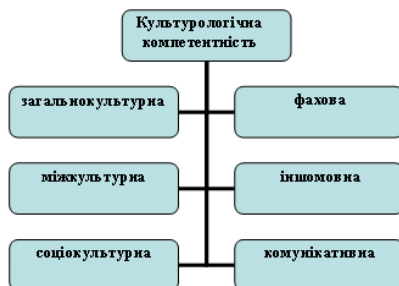


Рис. 2. Компетенції культурологічної компетентності майбутнього офіцера радіоінженерної спеціальності

Таким чином, можна зробити висновок, що компетентність – це є прояв сукупності компетенцій людини, які виявляються в різних сферах діяльності.

Якщо професійна компетентність визначається ступенем володіння ключовими, базовими компетенціями, то культурологічну компетентність як система компетенцій містить у собі загальнокультурну, міжкультурну, соціокультурну, фахову, комунікативну та іншомовну компетенції.

Загальнокультурна компетенція стосується культури особистості в усіх її аспектах. Вона передбачає володіння вітчизняною та світовою культурною спадщиною, культурою міжособистісних стосунків, дотримання принципів толерантності. Сформована загальнокультурна компетенція дозволяє особистості: аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення етнічної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в сучасному культурному просторі; застосовувати засоби й технології міжкультурної взаємодії; користуватися рідною та іноземними мовами; доцільно застосовувати мовленнєві навички та норми відповідної мовної культури, символіку, тексти в процесі комунікації; використовувати методи самовиховання, які орієнтовані на систему індивідуальних, національних

цінностей, для розробки й реалізації стратегій і моделей поведінки та кар'єри; опановувати й реалізовувати моделі толерантної поведінки і стратегії конструктивної діяльності в умовах культурного, мовного, релігійного розмаїття; володіти спілкуванням у сфері культурних, мовних, релігійних відносин; бути здатним цінувати найважливіші досягнення національної, європейської та світової культур.

Міжкультурна компетенція є одним з найважливіших понять міжкультурної комунікації; знання звичок, звичаїв, правил і законів спілкування певного соціуму, національно-лінгвокультурної спільноти, які формують індивідуальні й групові установки, мотивації, форми поведінки (зокрема комунікативної), невербальних компонентів (жести, міміка тощо), національно-культурних традицій, системи цінностей тощо. До неї відноситься комплекс знань, умінь і навичок, які дозволяють адекватно оцінити комунікативну ситуацію, співвіднести інтенцію з вибором вербальних і невербальних засобів, втілити в життя комунікативний намір і верифікувати отримані повідомлення. Міжкультурна ком-

петенція забезпечує відсутність культурного шоку в процесах міжкультурної комунікації, формування вторинної мовної особистості, яка може себе реалізувати в межах діалогу культур.

Соціокультурна компетенція набуває усе більшого значення в культурологічній підготовці особистості. Вона включає в себе лінгвістичні маркери соціальних стосунків; правила ввічливості; вирази народної мудрості; відмінності в соціальному статусі, ролі; діалект та акцент; знання учасниками міжкультурної комунікації національно-культурної специфіки мовленнєвої поведінки й уміння користуватись тими елементами соціокультурного контексту, які релевантні для породження і сприйняття мовлення з точки зору носіїв певної національної лінгвокультурної спільноти: звичаїв, правил, норм, соціальних умовностей, ритуалів, соціальних стереотипів.

Вона являє собою засвоєння культурних та духовних цінностей свого та інших народів; норм, які регулюють стосунки між націями, поколіннями, статями, сприяє естетичному й морально-етичному розвитку та формуванню мовної та немовної поведінки з урахуванням норм соціумів, що говорять мовами, які вивчаються.

Формування соціокультурної компетенції є актуальним тому, що Україна зміцнює стосунки й зв'язки з європейськими й світовими державами, а для того, щоб наша країна сприймалася іншими націями як культурна високорозвинена держава, треба формувати у військовослужбовців знання про країни світу, вміння спілкуватися іноземними мовами і навички самостійної роботи.

Оскільки соціокультурна компетенція поділяється на *країнознавчу* та *лінгвокраїнознавчу*, то майбутні офіцери, по-перше, мають здобути відповідні країнознавчі знання з гуманітарних дисциплін та культури країн, мову яких вивчають у вищому військовому закладі, по-друге, оволодіти особливостями вербальної та невербальної поведінки носіїв мови у тій чи іншій ситуації спілкування.

Фахова компетенція є однією з найважливіших у професійній діяльності військовослужбовця, складовими якої є знання, вміння та навички виконувати спеціальну розумову та фізичну діяльність щодо здійснення професійних обов'язків майбутнього офіцера радіоінженерної спеціальності.

Комунікативна компетенція розглядається нами як сукупність знань і умінь учасників міжкультурної комунікації, інтеракції в цілому, в спілкуванні у різноманітних умовах (ситуаціях) із різними комунікантами; набір комунікативних стратегій разом із володінням комунікативними правилами, постулатами, максимами і конвенціями спілкування. Вона містить у собі уміння спілкуватися без створення напруги з співрозмовником, тобто співпрацювати, організовувати, вирішувати життєві та практичні ситуації.

Іншомовна компетенція сприяє розвитку іншомовної культури особистості, іншомовних культурологічних знань та вмінь із чотирьох видів діяльності: читання, аудіювання, письма, говоріння.

Отже, **культурологічну компетентність майбутнього офіцера** визначаємо як професійно-особистісну характеристику фахівця, яка передбачає його теоретичну і практичну готовність до здійснення професійної діяльності в умовах міжкультурної комунікації в іншомовному професійному та соціокультурному середовищі. Вона складається з мотиваційно-ціннісного, когнітивного, комунікативного і контрольно-оцінного компонентів та містить сукупність професійних компетенцій, які є складовою компетентності майбутнього фахівця і допомагають не лише вирішити професійні, інженерно-технічні проблеми засобами діалогу культур, але й сприяють професійному саморозвитку та самовдосконаленню особистості.

Професійна компетентність майбутнього офіцера визначена нами як інтегрована характеристика особистості фахівця, який здатний виконувати професійну діяльність на основі набутих компетенцій.

2.3. СТРУКТУРНІ СКЛАДОВІ МОДЕЛІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ІНФОРМАТИКИ

Прагнення освітньої системи задовольняти вимогам інформаційного суспільства, потреба в удосконаленні процесу підготовки майбутніх учителів інформатики, реалізація мети і завдань дослідження зумовили розробку моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики, визначення її структурних компонентів.

Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики треба будувати на основі системного, професіографічного та особистісного підходу. У свою чергу, компетентнісний підхід дозволить розв'язати деякі проблеми існуючих моделей:

- вузький технократичний підхід до визначення змісту моделі майбутнього фахівця;
- відсутність єдиного смислового змісту при підборі категорій, що відображають ті або інші компоненти моделі випускника, це призводить до невизначеності, нечіткості і, як наслідок, недіагностичності мети освіти, неможливості достовірно оцінити якість освіти;
- деяку „односторонність” моделей, яка виражається в тому, що існуючі моделі якнайповніше задовольняють тільки професійні вимоги, в основному – соціально-психологічні, і незначною мірою, забезпечують розвиток особистісних і творчих якостей майбутнього фахівця.

У нашому дослідженні модель відтворює технологію формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики засобами моделювання.

Проаналізувавши існуючі типи моделей, ми прийшли до висновку, що модель відображає: системний склад елементів процесу; характер зв'язків між елементами системи; функції, які виконують елементи і модель в цілому; умови функціонування педагогічної системи.

Процес створення педагогічної моделі можна розділити на два етапи: створення якісної моделі об'єкта і побудова його кількісної моделі. На першому етапі, на думку Н. Кузьміної, необхідно визначити об'єкт дослідження, накопичити достатньо знань про

нього, обґрунтувати необхідність використання методу моделювання, вибрати найбільш суттєві зміни і постулати. Результатом цього вивчення повинна бути побудова ідеалізованої якісної моделі явища чи процесу, що розглядається. Створення моделей у педагогіці найчастіше закінчується побудовою якісної моделі.

Другий етап – побудова кількісної (формальної) моделі педагогічного об'єкта полягає у його вимірюванні, математичному аналізі результатів вимірювання і створенні математичної моделі. Результат моделювання може нас не задовольнити, що виявляється на третьому етапі – змістовній інтерпретації. У цьому випадку процес моделювання може бути повторений знову з необхідною корекцією на перших двох етапах.

Аналіз праць із проблем моделювання освітніх систем показав: щоб деяка дія вважалася моделюванням, необхідна наявність низки компонентів мети й об'єкта моделювання, самої моделі, а також ознак, якими повинна володіти модель залежно від природи об'єкта моделювання.

На нашу думку, метою моделювання процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики є розробка такої моделі, яка дозволила б підвищити ефективність цього процесу, співвіднести його з вимогами суспільства ¹⁰³.

У нашому дослідженні в якості об'єкта моделювання виступає процес формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики.

Під моделлю формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики ми розуміємо опис та теоретичне обґрунтування структурних компонентів даного процесу.

При розробці означеної моделі як сукупності певних компонентів ми, насамперед, керувалися наступним:

- кваліфікаційними вимогами до педагога, обумовлени-

¹⁰³ Сікора Я. Б. Зміст та структура поняття професійна компетентність вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. наук. праць. Ч. II. – Рівне, 2008. – С. 148–156; Сікора Я. Б. Компетентнісний підхід при вивченні „Методики навчання інформатики” / Я. Б. Сікора // Науковий вісник Ужгородського національного університету : Серія „Педагогіка. Соціальна робота”. – 2008. – №14. – С. 143–146; Сікора Я. Б. Інформаційні технології у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики / Я. Б. Сікора // Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка – 2010. – № 1 (188). – С. 110–117.

ми соціальним замовленням;

- галузевими стандартами вищої освіти за напрямками „Прикладна математика”, „Педагогічна освіта”;
- Цільовою комплексною програмою „Вчитель”;
- навчальними планами за спеціальністю „6.010100 – Педагогіка і методика середньої освіти: математика”.

Розроблена модель містить такі структурні складові: цільову, змістову, операційну та результативну.

Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики розкриває особливості структури (з яких елементів та етапів складається процес формування), послідовність, зв'язок цих елементів і загалом особливості конструювання змісту такого процесу.

Цільову складову моделі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики складає соціальне замовлення – професійно компетентний учитель інформатики, мета та завдання процесу формування професійної компетентності.

Мета визначає загальну спрямованість усієї системи підготовки фахівця. Деякі автори визначають цілі навчання як очікуваний результат (В. Безпалько). В. Оконь вважає, що поняття „мета” значно ширше, ніж „результат”, тому що воно передбачає ще шляхи досягнення цих результатів.

Виділяють три рівні цілей навчання: 1) оперативні навчальні цілі конкретних видів занять; 2) навчальні цілі предмету; 3) загальнопедагогічні цілі навчання. Саме зміст загальнопедагогічних цілей відображає модель або кваліфікаційну характеристику фахівця й передбачає необхідні предметні й професійні знання, уміння і якості особистості.

Метою процесу формування є підвищення рівня професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики. Конкретизуючи мету процесу формування професійної компетентності, ми виділили його завдання:

- формування мотивів навчальної діяльності, спрямованих на засвоєння знань та саморозвиток;
- забезпечення системою знань, умінь та навичок, необхідних для досягнення якості та результатів професійної діяльності;
- вироблення навичок самоконтролю і самооцінки у

процесі професійної діяльності.

Наступною складовою моделі є змістова, побудована відповідно до певних принципів, вимог щодо формування професійної компетентності.

Нами виділено такі принципи формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики:

- принцип адекватності системи, що моделюється, кінцевим цілям та завданням професійної підготовки вчителів інформатики;
- принцип інтеграції змісту навчання, що передбачає встановлення взаємозв'язків між окремими складовими розділів, отримання єдиного змісту, що передбачає неперервну професійну підготовку;
- принцип технологічності, згідно з яким професійна підготовка повинна бути подана у вигляді технологічного процесу, спрямованого на формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики;
- принцип професійно-педагогічної спрямованості;
- принцип індивідуалізації, що дає можливість підібрати для певного студента індивідуальну траєкторію розвитку з урахуванням його психологічних особливостей, здібностей і нахилів.

Професійна компетентність майбутнього вчителя інформатики формується у цілісному навчально-виховному процесі, який реалізується в єдності й взаємозв'язку виховання й навчання, спрямованих, з одного боку, на всебічний розвиток особистості, з іншого боку – на засвоєння майбутніми вчителями систематизованих знань, умінь і навичок, необхідних у їх подальшій професійній діяльності, розвиток розумових і потенційних можливостей, вироблення і закріплення навичок самоосвіти.

Змістова складова містить модифіковану навчальну дисципліну „Шкільний курс інформатики та методика його навчання”. Упровадження компетентнісного підходу в систему професійної педагогічної освіти є дієвим засобом підготовки майбутніх учителів до викладання інформатики на сучасному рівні.

У зміст курсу додано розгляд таких питань, які стосуються компетентнісного підходу і не вивчаються на інших дисциплінах майбутніми вчителями інформатики:

1. Сутність та взаємозв'язок понять „компетентність”, „компетенція”, „професійна компетентність учителя інформатики”,

„практико-орієнтовані технології навчання”, „інформаційні технології”.

2. Компетентнісний підхід до навчально-виховного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах.

3. Рекомендовані джерела для опанування вищерозглянутих питань та тих, які безпосередньо стосуються методики навчання інформатики.

До кожного практичного і лабораторного заняття нами було введено елементи моделювання.

У змістову складову включаються знання, уміння і навички, якими мають оволодіти майбутні вчителі інформатики.

Визначаючи групи умінь (табл. 1), які повинні бути сформовані у майбутніх фахівців, ми спиралися на розуміння педагогічних умінь як сукупності дій, що послідовно розгортаються (частина з яких може бути автоматизована), базуються на теоретичних знаннях і спрямовані на розв'язання професійних завдань. Професійні уміння, будучи „клітинкою” професійної діяльності, виступають її мікромоделлю.

Таблиця 1

Групи умінь, якими повинні володіти вчителі інформатики

Види професійної діяльності вчителя інформатики	Уміння, якими оволодіє майбутній учитель інформатики у процесі вивчення курсу „Шкільний курс інформатики та методика його навчання”
Самоосвітня	Уміння поставити цілі (завдання) саморозвитку, самоосвіти; самостійно здійснювати й контролювати хід свого розвитку; опрацювати предметну, науково-популярну, психолого-педагогічну й методичну літературу, виділяти аспекти, що несуть важливу педагогічну інформацію; об'єктивно оцінювати досягнуті результати.
<p>Навчально-виховна:</p> <ul style="list-style-type: none"> • комунікативна; • виховна робота; • інформаційна; • культурно-просвітницька. 	<p>Уміння слухати й чути іншого;</p> <p>грамотно висловлювати свої думки;</p> <p>скоригувати свою поведінку в процесі спілкування;</p> <p>керувати процесом спілкування;</p> <p>встановлення педагогічно доцільних відносин педагога з вихованцями, іншими педагогами школи.</p> <p>Уміння формулювати виховні завдання для певного класу за певних умов;</p> <p>організувати і проводити позакласні заходи;</p> <p>вирішувати виховні педагогічні завдання.</p> <p>Уміння й навички роботи на персональному комп'ютері на основі використання операційних систем, утиліт, надбудов над операційною системою й операційними оболонками;</p> <p>шукати інформацію у мережі Інтернет, користуватися електронною поштою;</p>

Продовження табл. 1

<p>Види професійної діяльності вчителя інформатики</p>	<p>Уміння, якими оволодіє майбутній учитель інформатики у процесі вивчення курсу „Шкільний курс інформатики та методика його навчання”</p>
	<p>підбирати необхідну інформацію, скласти план повідомлення, структурувати матеріал відповідно до плану; використовувати прикладні програмні продукти для підтримки навчального процесу, в разі необхідності вивчати нові програми. Уміння сформувати загальну культуру учнів; спланувати та провести заходи щодо соціальної профілактики під час навчально-виховного процесу; здійснювати профорієнтаційну роботу; надавати допомогу в соціалізації учнів.</p>
<p>Науково-методична:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● аналітико-оцінна; ● пізнавальна; ● дидактична; ● проєктивна. 	<p>Уміння аналізувати педагогічні явища; встановлювати аналогії; аналізувати навчальну програму з інформатики і співвідносити мету і завдання вивчення інформатики з цілями і завданнями вивчення кожної навчальної теми; аналізувати підручники, посібники, дидактичні матеріали, методичну літературу для цілей проєктування цілісного навчально-виховного процесу; бачити недоліки технічних об’єктів; використовувати евристичний пошук і методи науково-педагогічного дослідження, зокрема аналіз власного досвіду і досвіду інших учителів; здійснювати рефлексію педагогічної діяльності, аналізувати й коригувати процес і результат навчально-виховного процесу. Уміння сприймати виникнення проблемної ситуації; формулювати проблему та вирішувати її відомим способом; знаходити нові способи вирішення проблеми шляхом висунення гіпотез; перевірити знайдене рішення; бачити динаміку педагогічного процесу. Уміння здійснювати навчальний процес відповідно до освітньої програми; спланувати та провести урок з урахуванням специфіки тем і розділів програми відповідно до навчального плану; використовувати сучасні технології навчання, науково-обґрунтовані прийоми, методи і засоби навчання; організувати самостійну пізнавальну діяльність учнів на уроках та в позаурочний час; застосовувати сучасні засоби оцінювання результатів навчання; відбирати показники засвоєння предмету із врахуванням вікових особливостей учнів. Уміння визначати перспективні завдання навчання і виховання, а також стратегії та способи їх досягнення; моделювати діяльність учнів; моделювати процес навчання інформатики; здійснювати системний аналіз проєктованого об’єкта;</p>

Продовження табл. 1

<p>Види професійної діяльності вчителя інформатики</p>	<p>Уміння, якими оволодіє майбутній учитель інформатики у процесі вивчення курсу „Шкільний курс інформатики та методика його навчання ”</p>
	<p>конструювати власну діяльність й активність учнів з урахуванням найближчих цілей навчання і виховання (урок, заняття, цикл занять); проектувати комплексне використання засобів навчання на певному уроці з інформатики; проектувати варіанти завдань для індивідуальної, групової, самостійної, домашньої роботи учнів певного класу школи певного типу; проектувати реалізацію зв'язків вивчення інформатики з вивченням інших предметів.</p>
<p>Організаційно-управлінська:</p> <ul style="list-style-type: none"> ● організаційна; ● управлінська; ● валеологічна; ● корекційно-розвивальна. 	<p>Система умінь педагога організувати власну діяльність, а також активність учнів; організувати спільну діяльність учнів; організувати контроль за результатами навчання і виховання; організувати позаурочну діяльність; ведення шкільної й класної документації. Уміння вести навчально-пізнавальну діяльність відповідно до існуючих вимог; забезпечити ефективне використання навчальних ресурсів; управляти використанням технічних засобів навчання; управляти діяльністю учнівського колективу та окремими учнями; управляти інформацією відповідно до цілей навчально-пізнавальної діяльності; планувати та готувати навчальну проектну діяльність. Уміння раціонально організувати навчальний процес задля зміцнення і збереження здоров'я школярів; забезпечити охорону життя й здоров'я учнів під час навчального процесу; провести інструктаж з питань захисту від дії шкідливих факторів; створити інформаційний стенд з охорони праці й пожежної безпеки. Уміння реалізувати особистісно-орієнтований підхід під час навчально-виховного процесу в школі; організувати навчально-виховний процес з урахуванням корекції відхилень у розвитку.</p>

Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики містить операційну складову, до якої входять методи, засоби та форми.

У нашому дослідженні використовуються для формування професійної компетентності наступні методи навчання: бесіда, дискусія, метод проектів, інтерактивні методи навчання тощо; засоби моделювання: відтворення педагогічних ситуацій, графічне представлення навчального матеріалу, використання програмного

забезпечення та ін.

Навчальний процес відбувається як з використанням традиційних форм організації освітнього процесу (лекції, семінари, лабораторні роботи, самостійна (індивідуальна) робота студентів), так й інноваційних (лекція-презентація, проектна діяльність, робота з електронною бібліотекою, індивідуальні освітні траєкторії студентів).

У процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики нами виділено чотири етапи:

1. Мотиваційно-орієнтаційний етап (1-2-курси) спрямований на формування професійної мотивації, образу компетентного вчителя інформатики. Одночасно відбувається засвоєння мотиваційно-ціннісного, змістового та діяльнісного компонентів професійної компетентності учителя інформатики – навичок та умінь, пов'язаних зі змістом дисциплін, що вивчаються.

2. Змістово-теоретичний етап (2-3 курси). Відбувається вивчення блоків дисциплін природничо-наукової підготовки, професійної та практичної підготовки, в процесі якого відбувається одночасна апробація (при проведенні ділових ігор, відвідуванні й аналізу уроків, проведених учителями під час педагогічної практики) студентами своїх професійних можливостей. Відбувається розвиток змістового, діяльнісного, особистісного та дослідницько-рефлексивного компонентів.

3. Процесуально-діяльнісний етап (4-й курс). Відбувається становлення особистісного, дослідницько-рефлексивного компонента. Передбачає набуття досвіду реалізації професійної компетентності під час педагогічної практики, виконання курсових робіт з педагогіки, методики навчання інформатики, коригування тих складових професійної компетентності, недоліки в засвоєнні яких усвідомлює студент у процесі роботи.

4. Аналітико-коригуючий етап (5-й курс). Засвоєння творчих аспектів професійної компетентності, початок розвитку яких закладено на попередніх етапах; проходження педагогічної та обчислювальної практики; дипломне проектування.

Поділ на етапи, визначення цілей та змісту кожного з них досить умовні, оскільки формування усіх компонентів професійної компетентності вчителя інформатики певною мірою відбувається на кожному з етапів.

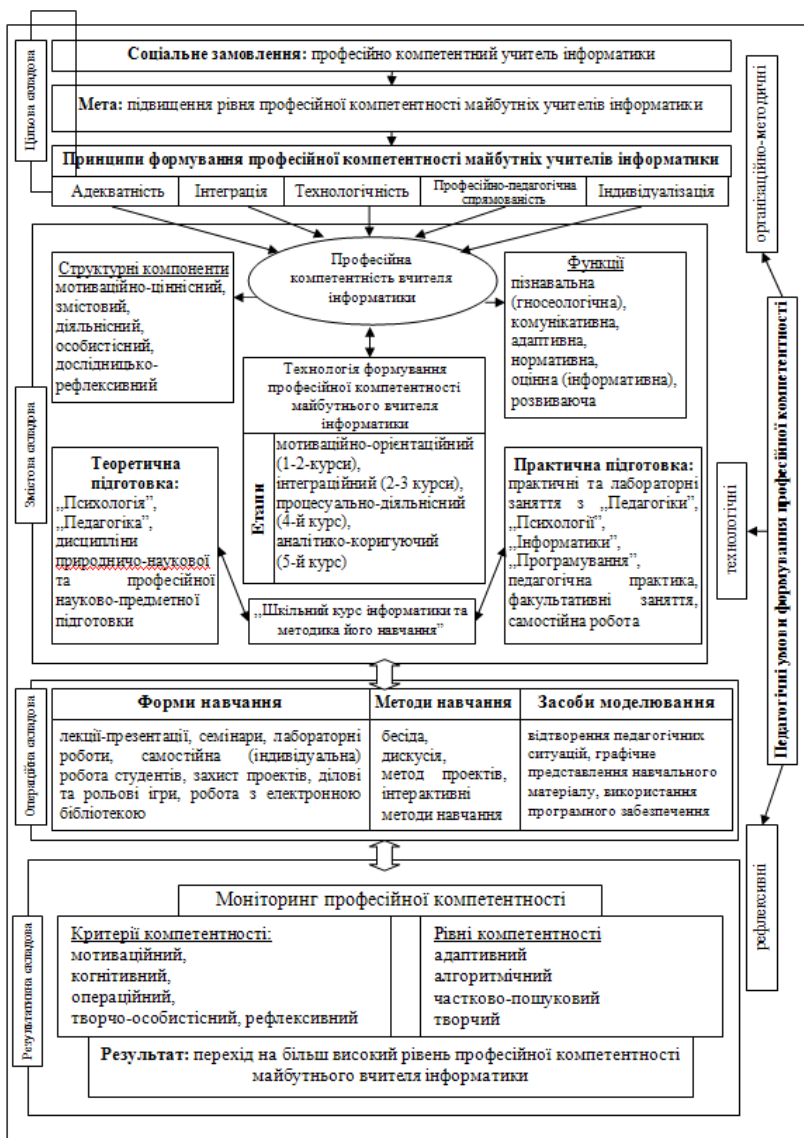


Рис. 1. Модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики

Реалізація моделі передбачає наявність конкретних результатів у формуванні професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики – перехід на більш високий рівень професійної компетентності.

Запропонована модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики розглядається як ефективний інструментарій організації системи підготовки компетентного вчителя інформатики. Модель є відкритою, постійно розвивається й за необхідності може бути доповнена новими компонентами.

Отже, в результаті аналізу наукової літератури та вивчення реальної педагогічної дійсності нами була розроблена модель формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики (див. рис. 2.1).

Важливе значення для вчителя має усвідомлення ним структури і результатів своєї діяльності.

Ця модель дозволила визначити основні характеристики організації процесу формування професійної компетентності майбутнього вчителя інформатики:

- процес передбачає конкретну, практичну діяльність студентів;
- діяльність урахує наявний у студентів досвід і відповідає мотивації;
- діяльність учіння супроводжується соціальним спілкуванням і співробітництвом;
- результати діяльності інтегруються у досвід студентів і співвідносяться з можливостями їх професійного використання.

2.4. СТРУКТУРА ІНШОМОВНОЇ СТРАТЕГІЧНОЇ (ДІЯЛЬНІСНОЇ) КОМПЕТЕНЦІЇ УЧНЯ ЯК СУБ'ЄКТА ВИВЧЕННЯ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Необхідною передумовою розробки технології підготовки майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК є прогнозування бажаних результатів навчання. У нашому випадку образом такого результату є одночасно структура відповідної готовності вчителя ІМ та СДК суб'єкта учіння. І оскільки необхідно попередньо усвідомлювати, до чого готувати студентів, то першим етапом прогнозування є розробка структури іншомовної СДК учня середньої загальноосвітньої школи, що відображає її предметний зміст¹⁰⁴.

Предметний зміст іншомовної СДК розуміється нами як комплекс взаємопов'язаних вроджених та надбаних суб'єктом утворень (знання, вміння, навички, способи діяльності, досвід, спрямованість, здібності тощо), володіння яким зумовлює його спроможність вирішувати навчально-пізнавальні та комунікативні проблеми у процесі вивчення ІМ. Це, фактично, є структурно-змістовим відображенням оптимального результату формування цієї компетенції в учнів. Проте у структурі іншомовної СДК учня враховується не тільки цей зміст, а й усі чинники, що впливають на нього, як, наприклад, вікові й когнітивні особливості суб'єкта учіння.

¹⁰⁴ Щерба Н. С. Предметно-педагогічний зміст стратегічної компетенції у контексті вищої іншомовної педагогічної освіти / Н. С. Щерба // Сучасні проблеми та перспективи дослідження романських і германських мов і літератур : V Міжвуз. конф. молодих учених, 29-31 січня 2007 р. : тези доп. – Донецьк, ДонНУ, 2007. – С. 236–237. ; Щерба Н. С. Теоретичні підходи до аналізу поняття “стратегічна компетенція” / Н. С. Щерба // Модернізація вищої освіти у контексті євроінтеграційних процесів : зб. наук. праць учасників Всеукр. методолог. семінару з міжнародною участю. – Житомир : Вид-во Житомирського державного університету імені І. Франка, 2007. – С. 231–235.; Щерба Н. С. Підготовка вчителя до формування в учнів іншомовної стратегічної компетенції як засобу адаптації у глобалізованому суспільстві / Н. С. Щерба // Нові технології навчання: зб. наук. праць. Шляхи розвитку духовності та професіоналізму за умов глобалізації ринку освітніх послуг. – К. – Вінниця : Інститут іноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України, Вінницький соціально-економічний інститут Університету “Україна”, 2007. – Спец. вип. № 48 : Частина 2. – С. 17–19.

Для вирішення поставленої проблеми нами було використано низку теоретичних методів дослідження як: вивчення наукових творів, що різнобічно висвітлюють означене питання; аналіз та узагальнення одержаних даних (дедукція й індукція, класифікація та систематизація); синтез накопиченої інформації тощо.

Серед наукових досліджень, проаналізованих нами з метою виявлення структурно-змістових характеристик іншомовної СДК учня, можна виділити такі тематичні масиви як: а) "компетенція" / "компетентність"; б) "комунікативна компетенція"; в) СДК у трактуванні вітчизняної нормативно-освітньої документації (про що йшлося вище), а також українських і зарубіжних науковців; г) "навчальна", "соціальна" та "компенсаторна компетенція" (як складові іншомовної СДК).

Зазначені вище поняття розглядалися нами в порядку "від ширшого – до вузкого", що дозволило не тільки отримувати інформацію про структурно-змістову специфіку іншомовної СК учня, а й уточнювати її на кожному рівні аналізу.

На першому рівні було проаналізовано структуру понять "**компетенція**" / "**компетентність**", що виявились подібними в цьому аспекті за всіма показниками, окрім параметра досвідченості. Вони (як найзагальніші поняття) характеризують будь-який різновид компетенції, а отже й іншомовну СДК учня.

Отже, до змісту іншомовної СКД належать мотиви, ставлення, особистісні риси, знання, навички, вміння та досвід учнів.

Другий рівень аналізу було присвячено вивченню специфіки змісту й структури поняття "**комунікативна компетенція**" користувача мови, до складу якої вносять і СДК учня.

У документах Європейської Комісії Генерального Директорату з освіти і культури "Освіта і навчання 2010" комунікативна іншомовна компетенція загально характеризується терміном "здатність" у складі *знань, умінь та ставлень*, яка ґрунтується на *бажаннях та потребах* індивіда. Опис поняття уточнюється словами "*розуміння*", "*усвідомлення*" та "*інтерес*". З інших проаналізованих нами наукових трактувань комунікативної компетенції до її структурно-змістових характеристик можна додати лише компонент "*способи дії* (взаємодії)". Нарешті, О.О. Павленко у своєму дослідженні комунікативної компетенції користувача мови уточнює й формалізує її структурно-змістовий план у складі таких компонентів як: *когнітивний* (знання), *емоційно-оцінний* (мотиви, інтерес,

ставлення до себе й установки) та *поведінковий* (уміння, володіння техніками, досвід).

Екстраполюючи дані двох описаних рівнів теоретичного аналізу у площину структурно-змістових характеристик іншомовної СДК учня як суб'єкта вивчення ІМ, ми можемо зробити висновок, що до складу останньої входять такі блоки як:

1. Знання.
2. Навички, вміння, способи дії (взаємодії) / володіння техніками та досвід.
3. Мотиви, інтереси, потреби, ставлення та особистісні риси учнів.

Третій рівень аналізу було націлено на виявлення структури й змісту, власне, поняття **“стратегічна (діяльнісна) компетенція”**, тимчасово абстрагуючись від особливостей її компонентів.

Відповідно до низки формулювань поняття “ДК” вітчизняних і зарубіжних науковців, яка ототожнюється з СДК, компонентами останньої є *знання, вміння, навички, стратегії / способи діяльності* (навчальної й комунікативної), *мотиви* та *потреби*. Стратегічний компонент іншомовної СДК (та відповідні *уміння й навички*) відзначені і в Державному стандарті базової і повної середньої освіти, а також у Методичних рекомендаціях щодо викладання іноземних мов. До цього можна додати, що вибір та використання учнями стратегій у самостійній навчальній діяльності ґрунтується на їх *психологічних та когнітивних особливостях*.

Нарешті, на *четвертому рівні* аналізу нами було вивчено та узагальнено структурно-змістову специфіку складових іншомовної СДК, а саме: НК, СКК та соціальної компетенції. Для цього ми скористались даними проведених контент-аналізів понять “СКК” та “НК”, а також матеріалами формулювань поняття “соціальна компетенція”.

Формальний компонентний склад трьох компетенцій, що є структурними елементами іншомовної СДК, практично не відрізняється, що дає нам можливість узагальнити з них її структурно-змістову характеристику.

Підсумовуючи дані проведеного аналізу, ми можемо стверджувати, що до змісту іншомовної СДК входять такі **компоненти** як: знання, вміння та навички; способи здійснення навчально-комунікативної діяльності – стратегії та прийоми; досвід; ставлен-

ня (відношення), установки, ціннісні орієнтири, мотиви, інтереси та потреби, а також особистісні риси учня як суб'єкта вивчення ІМ.

Для належної формалізації вказаних структурно-змістових компонентів у моделі іншомовної СДК учня нами було вивчено питання їх сутності та ієрархічної підпорядкованості у філософських словниках та педагогічній довідковій літературі.

1. Узагальнюючи одержані дані, ми дійшли висновку, що **знання** – це сукупність результатів пізнавальної діяльності, перевірених суспільною практикою, які відображаються в свідомості людини у формі понять, суджень, теорій, орієнтовних основ діяльності й т. п. Знання ідентифікуються тільки тоді, коли вони проявляються у вигляді вмінь виконувати певні розумові або фізичні дії. Їх різновид – наукові, що лежать в основі змісту предмета "Іноземні мови", поділяють на емпіричні й теоретичні. Керуючись розумінням емпіричних знань як орієнтовної основи діяльності, ми можемо розподілити їх на 8 блоків за числом стратегій іншомовною СДК, описаних вище. Їх можна охарактеризувати як знання про способи діяльності. Щодо теоретичних знань у складі СДК, то вони, на нашу думку, формують її понятійний апарат. Слід відзначити і психологічні знання про себе: усвідомлення особливостей свого темпераменту, спрямованості, здібностей, вольової сфери, домінуючих когнітивних стилів тощо, які дозволяють учням скеровувати свій розвиток.

У процесі безпосередньої практичної взаємодії людей із зовнішнім світом виникає **досвід**, який визначається у філософській літературі і як нагромадження знань. У нашому випадку він слугує не лише теоретичним, але й емпіричним підґрунтям для формування в учня індивідуального стиля навчально-комунікативної діяльності.

Вивчаючи шляхи моделювання різних компетенцій суб'єктів навчання у вітчизняній педагогіці, ми з'ясували, що компонент знань, як правило, формалізуються в окремий блок, назви якого відрізняються принципово: когнітивний (Ю.В. Пінчук, О.М. Онаць, О.М. Волченко, І.Л. Уличний, Т.В. Міхова, О.О. Павленко, О.В. Тімець, В.Р. Михальська та ін.), пізнавальний (Л.О. Мацук), гносеологічний (О.І. Гуренко) або змістовий (В.О. Калінін та В.В. Обозний). Враховуючи, що поняття "когнітивний", "пізнавальний" та "гносеологічний" є семантично близькими, ми приєднуємось до більшості згаданих авторів і розглядатимемо знання як **когнітивний компонент** іншомовної СДК учня. До цього ж компоненту ми відносимо

ще й досвід індивіда, оскільки він, як і знання є формою зберігання індивідом інформації про навколишній світ.

2. **Вміння**, що є показником наявності необхідних знань, визначаються як здатність людини виконувати на їх основі певні дії при здійсненні тієї чи іншої діяльності. До їх базових різновидів належать: I – предметно-практичні (вміння виконувати фізичні дії), II – предметно-розумові (інтелектуальні вміння, не пов'язані з мовою та іншими знаковими системами), III – знаково-практичні (наприклад, ті, що стосуються письма) та IV – знаково-розумові (наприклад, вміння, пов'язані з запам'ятовуванням та розумінням матеріалу). З них іншомовної СДК стосуються, в основному, два останні різновиди, оскільки вони пов'язані з маніпулюванням вербальною інформацією. Хоча група практично-розумових умінь необхідна, наприклад, для планування учнем свого навчання (метакогнітивні стратегії) тощо, а група предметно-практичних – для здійснення невербального спілкування (стратегії досягнення).

Керуючись розумінням поняття “вміння” як володіння способами практичної діяльності (до яких належать стратегії і прийоми), їх можна розподілити на 8 блоків відповідно до кількості груп стратегій іншомовної СДК:

1. **Мнемонічні** знаково-розумові **вміння** (що передбачають володіння учнями стратегіями запам'ятовування).

2. **Пізнавально-інтерпретаційні** знаково-розумові (ті, що допомагають учням зрозуміти матеріал, застосовуючи для цього когнітивні стратегії) та **пізнавально-практичні** **вміння** знаково-практичні та знаково-розумові (ті, що відносяться до володіння способами практичного засвоєння матеріалу).

3. **Навчально-компенсаторні** переважно знаково-розумові **вміння** (що зумовлюють вирішення навчальних проблем шляхом застосування компенсаторних стратегій).

4. **Організаційні** предметно-розумові **вміння** (які є показником володіння метакогнітивними стратегіями).

5. **Емоційно-регулятивні** переважно предметно-розумові **вміння** (що сприяють виробленню позитивного ставлення до процесу самовдосконалення в ІМ та власної успішності шляхом застосування афективних стратегій).

6. **Пошуково-аналітичні** знаково-практичні (що вказують на володіння соціальними стратегіями пошуку необхідної інформації у джерелах її зберігання) та **комунікативно-аналітичні** зна-

ково-практичні **вміння** (що є показником здатності учня застосувати соціальні стратегії в міжособистісному спілкуванні).

7. **Комунікативно-компенсаторні** переважно знаково-практичні **вміння** (що вказують на здатність учня використовувати стратегії досягнення).

8. **Комунікативно-мотивуючі** предметно-розумові та знаково-практичні **вміння** (які зумовлюють володіння учнем соціально-афективними стратегіями у випадках, коли, незважаючи на свій негативний емоційний стан, потрібно вирішити певні питання шляхом іншомовної комунікативної взаємодії).

В свою чергу, **навички**, що підвищують швидкість і продуктивність діяльності і є складовими вмін, визначаються у філософських енциклопедіях як дії, що внаслідок багаторазового повторення стали автоматизованими й не потребують свідомого керування та контролю. Нашого дослідження стосуються переважно розумові навички (звичайні логічні операції).

Різноманіття **вмін** та **навичок**, які досліджуються вітчизняними педагогами, спрямувало нас до виявлення шляхів формалізації лише тих з них, які безпосередньо стосуються здійснення навчальної та комунікативної діяльності. Такі вміння й навички (загальнонавчальні) розглядаються як складова *операційно-діяльничого* компонента змісту навчання (Ю.В. Пінчук), як його "*процесуальний* компонент" (В.В. Обозний), "*операційно-дієвий* блок" (Т.В. Міхова). У дослідженні О.І. Гуренко, практичні вміння та навички поєднуються *операційним* компонентом освіти. Нарешті,

О.О. Павленко вважає, що уміння, досвід та адаптивність складають *поведінковий* компонент моделі комунікативної підготовки. Ми умовно об'єднуємо їх в **операційний компонент** моделі іншомовної СДК учня.

О.М. Онаць пропонує науково обґрунтований принцип об'єднання знань і вмін у спільний технологічний *процесуально-операційний* блок – цей принцип характеризується в філософській літературі як "опредмечування" знань. Його змістом є їх перетворення в дії через використання вмін та навичок. За подібним принципом ми об'єднуємо знання, вміння й навички іншомовної СДК учня у єдиний допоміжний **когнітивно-операційний блок**, складові якого служать єдиній меті – забезпеченню спроможності суб'єкта учіння практично використати їх для усунення труднощів у навчально-комунікативній діяльності вивчення ІМ.

3. Наступними компонентами структурно-змістової характеристики іншомовної СДК учня, виявленими в результаті наведеного вище аналізу, є **способи діяльності** – стратегії та прийоми. Правомірність ототожнення поняття “стратегія” з терміном “спосіб діяльності” виправдовується тим, що перша визначається у педагогіці саме як спосіб організації дій, лінія поведінки кого-небудь, обрана індивідом для виконання завдання. До складу стратегій входять **прийоми**. Вони призначені для реалізації окремих цілей та етапів навчальних завдань, що пояснює той факт, що стратегії визначаються як комбінації прийомів і зусиль. Класифікація стратегій була викладена в попередніх підрозділах цього дослідження.

Зважаючи на різноманітність стратегій у складі іншомовної СДК, ми узагальнено називатимемо цей її компонент **стратегічним**.

4. Соціально-психологічний зміст іншомовної СДК учня розкривається у специфіці таких її структурно-змістових компонентів як ставлення (відношення), установки, мотиви, інтереси та потреби. Всі вони узагальнюються поняттям “**спрямованість особистості**”. До її складу входить і “**ціннісна орієнтація**”, що визначається як вибіркове ставлення до сукупності матеріальних і духовних благ та ідеалів, що розглядаються як об’єкти мети й засоби для задоволення потреб особи. Становлення орієнтацій характеризує вироблення учнем механізму вирішення низки протиріч та конфліктів в мотиваційній сфері, наприклад, пов’язаних з боротьбою бажань з обов’язками тощо. Узагальнюючи та інтерпретуючи дані енциклопедичної літератури, ми робимо висновок, що стимулом до розвитку в учня СДК є наявність у нього протиріччя між внутрішньою необхідністю реалізувати свої пізнавальні й комунікативні **потреби** у навчально-комунікативній діяльності та труднощами, що виникають в процесі вивчення ІМ. За умови, що означені потреби вирізняються стійкістю та усвідомлюються учнем, вони зумовлюють виникнення, відповідно, пізнавальних та комунікативних **інтересів**. Останні визначаються як реальна причина дій, що стоїть за безпосередніми поштовхами – мотивами, думками ідеями. В свою чергу, **мотив** (зовнішній або внутрішній) конкретизує потребу, зумовлює вибір засобів для її задоволення, виконуючи спонукальну, спрямовуючу та смислоутворюючу функції. Таким чином, пусковим механізмом розвитку в учнів іншомовної СДК є становлення в них стійких навчально-пізнавальних потреб.

Іншим проявом ціннісних орієнтацій є система фіксованих **установок** (стереотипів мислення), що виявляються, зокрема, в тенденції до повторення звичних форм поведінки. Їх наявність яких дає індивідові можливість зберігати цілеспрямовану поведінку в різноманітних умовах. Сума установок на певні способи дій у вивченні ІМ і є, власне психологічним підґрунтям індивідуального навчально-комунікативного стилю учня.

Залучення описаного мотиваційного механізму учня до навчального процесу можливе за умови наповнення для нього навчально-пізнавальної діяльності особистісним смислом та позитивними переживаннями. Важливим моментом є також і подолання таких негативних характеристик мотивації учіння як: недовіра інтересів (їх недостатня дієвість, нестійкість, малоусвідомленість, слабка узагальненість та орієнтація на результат). Переорієнтації учня з результату учбової діяльності на сам її процес дозволить уникнути поверхневого, формального ставлення до навчання.

Таким чином, підсумовано, що становлення в учнів стійких пізнавальних і комунікативних потреб зумовлює формування в них відповідних інтересів до навчально-комунікативної діяльності. Труднощі, що виникають у навчальному процесі, стимулюють їх до засвоєння ефективних способів вирішення цих проблем (стратегій і прийомів). Практичне вправлення зі стратегіями сприяє формуванню установок на використання їх певних різновидів, що відповідають вимогам ситуації учіння. На цьому етапі відбувається формування індивідуального стилю учіння. І, нарешті, вибір, послідовність використання, модифікація цих способів дій визначається мотивами учня, сформованими під впливом наявного завдання.

Описані компоненти іншомовної СДК відносяться педагогами як до окремого структурно-змістового блоку, так і поєднуються з іншими компонентами (наприклад, з особистісними рисами). У складі самостійного компоненту педагогічних моделей вони утворюють мотиваційний, ціле-мотиваційний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-оцінний або афективний блок. Оскільки основною функцією цього компоненту іншомовної СДК є становлення таких ціннісних орієнтацій учня, що стимулюватимуть його до самостійного подолання труднощів у процесі вивчення ІМ, ми формуємо його як **мотиваційно-аксіологічний**.

5. Останнім структурно-змістовим компонентом іншомовної СДК учня, виявленим у результаті теоретичного аналізу, є блок

особистісних рис. Вони визначають індивідуальний профіль (стиль) суб'єкта учіння у вирішенні навчально-комунікативних проблем ІМ, і тому їх доцільно враховувати для ефективної організації навчального процесу.

Когнітивні стилі (cognitive styles) відбивають індивідуальні розбіжності, завдяки яким кожна людина пізнає навколишній світ, опрацьовує та інтерпретує інформацію, що надходить до неї, вирішує проблеми та поводить у різних ситуаціях. Вони описують спосіб мислення, сприймання та запам'ятовування інформації, а також підхід до вирішення проблем, якому надається перевага у Свідомлення учнем свого когнітивного стилю означає розуміння того, як він навчається, які стратегії та прийоми використовує, уможливорює оцінку їх ефективності та самооцінку своїх навчальних досягнень.

Типологія когнітивних стилів є предметом активних наукових досліджень понад 40 років, внаслідок чого індивідуально-психологічні властивості суб'єкта учіння класифікуються сьогодні за десятками критеріїв.

Для полегшення педагогічної інтерпретації індивідуальних відмінностей учнів, нами було виокремлено лише ті з них, що безпосередньо впливають на формування іншомовної СДК. Серед них – такі:

а) **толерантність** (толерантність до нереалістичного досвіду) (ambiguity tolerance), що визначає здатність індивіда оволодівати матеріалом у різні способи, і зокрема, в ті, що нехарактерні для його стилю пізнання. У навчальному процесі цей параметр визначає ступінь відкритості учня до оволодіння новими стратегіями навчання та спілкування;

б) **рефлексивність** (reflectivity) / **імпульсивність** (impulsivity), що описує нервову систему як *інертну* чи *лабільну*, а людину як *зважену* або *імпульсивну*. Цей стиль передбачає кількість часу, потрібного учню, щоб підключитись до використання нових способів учіння, та рівень осмислення ним своєї діяльності;

в) схильність до використання **“цілісних”** (holist) / **“покрокових”** (serialist) навчальних стратегій з метою подолання труднощів у навчанні. Учні першого типу вирішують незнайому проблему, збираючи навантаження всю інформацію, що її стосується. Другі ж шукають її покроково, рухаючись від відомого до невідомого.

До сказаного можна додати, що когнітивні стилі разом з іншими індивідуальними відмінностями представлені в кожного учня як характерний особистісний комплекс (когнітивний профіль, індивідуальний стиль), елементи якого в конкретних ситуаціях навчання можуть сприяти чи перешкоджати успішній діяльності. А тому передумовою успіху в учінні є, з одного боку, розвиток учнем нетипових для нього когнітивних стилів, які можуть стати в пригоді, а з іншого – здатність широко використовувати свої напрацьовані індивідуальні резерви згідно умов наявної ситуації. До цих резервів належать і здібності учня.

Здібності визначаються як психічні властивості особистості, що являють собою потенційні і реальні можливості людини у виконанні тієї чи іншої діяльності.

Серед наукових трактувань і типологій здібностей ми обрали гуманістично спрямовану теорію Х. Гарднера – *theory of multiple intelligences* (H. Gardner, 1998), розроблену для педагогічних цілей і продуктивно впроваджену в зарубіжну шкільну практику понад 20 років.

Як вважають розробники цієї теорії, здібності (яких автори виділяють 10, але загальноприйнятими є 8) передбачають типи розумових умінь, що дають змогу досягти успіху в навчанні. Кожен учень у тій чи іншій мірі володіє ними, а тому, щоб ефективно вчити різних учнів, потрібно застосовувати різні підходи до навчання з урахуванням розвитку усіх вказаних здібностей. Періодично виконуючи діяльність, пов'язану з необхідністю застосовувати здібності, що недостатньо розвинені в учня, він тим самим розвиває їх.

Зміст останніх широко висвітлюється в педагогічній літературі, а тому коротко відзначимо специфіку прояву конкретних здібностей у формуванні іншомовної СДК:

а) **словесно-лінгвістична** здібність – це схильність до використання прийомів та стратегій, пов'язаних з читанням, письмом, розказуванням історій, запам'ятовуванням слів і дат; конструюванням міркувань та обгрунтувань; веденням конспектів, обговоренням, дебатами тощо;

б) **логіко-математична** здібність означає схильність до прийомів і стратегій, що ґрунтуються на індуктивних і дидуктивних міркуваннях, класифікації та категоризації інформації, віднайденні зв'язків між поняттями тощо;

в) **просторова** здібність – це схильність до способів навчання, що передбачають застосування візуалізації, розумової маніпу-

ляції об'єктами, паззлів, таблиць і схем, малюнків, нарисів, картин, візуальних метафор і аналогій, відео й кіно;

г) **рухово-кінестетична** здібність проявляється в активному використанні учнями прийомів і стратегій, пов'язаних із фізичними рухами, до яких належать, наприклад, усі невербальні комунікативні стратегії, що задіюють використання мови тіла, міміки, тощо;

д) **музична** здібність передбачає чутливість до звуків, музики, ритмів, інтонації й інформації, що сприймається на слух. Це зумовлює використання учнями і відповідних способів дій як, наприклад, інтенсивне використання носіїв звукової та відео інформації: аудіо- та відеокасет, дисків; проговорювання інформації вголос тощо;

е) **міжособистісна** здібність зумовлює чутливість учнів до настроїв, почуттів, темпераменту, мотивації інших; вони здатні співпрацювати з метою робити щось у групі, ефективно спілкуватися, проявляти емпатію. А тому вони схильні до прийомів і стратегій, що передбачають співпрацю з іншими.

є) **внутрішньоособистісна** здібність характеризує учня як інтроверта, здатного зрозуміти свої емоції, цілі, мотивацію; сильні і слабкі місця, оцінити свій спосіб мислення, зрозуміти свою роль у взаєминах з іншими. Найефективнішими способами дії для таких учнів є ті, що дозволяють зконцентруватись на предметі на самоті.

Три останні здібності – *природнича, духовна (екзистенціальна)* та *моральна*, проявляються у вивченні ІМ лише опосередковано та практично не впливають на застосування учнями способів навчальної діяльності у вивченні ІМ.

Нарешті, **індивідуальний навчальний стиль** (індивідуальний стиль учбової діяльності, *learning style*) – це підхід до того як навчатись, що передбачає узвичаєний вибір учнем тих чи інших *стратегій* і засобів виконання навчальних завдань чи, як показує наша викладацька практика, комплексу *стратегій усунення* від їх виконання. Сам “індивідуальний стиль” визначається Н.А. Верігіною як відносно стійка своєрідна система способів і тактик (*в авторському тексті* – “педагогічної”) діяльності.

Кількість навчальних стилів неможливо виміряти, адже кожна людина самотунна й неповторна. Проте у вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці робляться спроби класифікувати ці стилі згідно тієї чи іншої типології суб'єктів учіння. Наприклад, Т.Ю. Те-

рнових класифікує навчальні стилі за 6-ма навчальними типами, запропонованими Ф. Вестером (візуально-, аудитивно-, комунікативно-, тактильно-, практико-орієнтований і абстрактно-аналітичний типи) (F. Vester, 1998). В публікації О.О. Волкової та Л.В. Калініної стилі групують за теорією про провідний аналізатор людини (зоровий, слуховий чи кінестетичний). Проте ні згадані навчальні типи, ані провідні аналізатори не є, звичайно, навчальними стилями. Вони лише вказують на певну специфічну спрямованість цього стиля.

В своєму дослідженні ми спиратимемось на класифікацію навчальних стилів за провідним аналізатором учня, оскільки остання теорія є глибше розробленою в педагогіці, а отже:

а) **учні з провідним зоровим аналізатором** (visual learners) надають перевагу прийомам та стратегіям, що задіюють діаграми, схеми, таблиці, ілюстровані книжки, картини, відео; використовують кольорові маркери для позначення важливої інформації в тексті тощо. Цей стиль відзначається схильністю учня до використання "візуальних" слів і виразів та підвищеною увагою до зовнішнього вигляду предметів, осіб тощо;

б) **учні з провідним слуховим аналізатором** (auditory learners) схильні до використання способів учіння, що містять обговорювання, дебати, проговорювання, читання вголос, слухання інших або магнітофона, диктування, складання розповідей тощо. Стиль ідентифікується вчителем через схильність учня до "аудіальних" слів та виразів, що вказують на важливість для учня слухових вражень;

в) **учні з провідним кінестетичним аналізатором** (tactile / kinesthetic learners) найкраще думають і навчаються при застосуванні рухів: прослуховування навчальних матеріалів у навушниках під час ходьби; обговорення теми, рухаючись від одної малої групи до іншої тощо. Для цих учнів характерні кінестетичні слова та вирази типу "я відчуваю, що...", "давайте перейдемо до..." тощо.

Можливості виявлення вчителями ІМ навчального стилю своїх учнів надаються інтерактивними інтернет-тестами.

Всі розглянуті особистісні характеристики учнів дозволяють учителю не тільки найкраще підібрати зміст і форму навчання, але й діагностувати динаміку індивідуального розвитку їх особистості, який, власне і є узагальненою метою формування іншомовної СДК.

До компонентів іншомовної СДК учня слід, на наше переконання, віднести й **вікові характеристики** школярів різних ступе-

нів. Адже здатність використовувати ті чи інші способи навчальної діяльності зумовлюється й станом розвитку їх вищих психічних функцій, віковою специфікою мотиваційної та емоційно-вольової сфер.

Психологи свідчать, що у середині **молодшого шкільного віку** зароджується *інтерес до способів здобуття знань*, формуються *дії контролю за результатом* і, зокрема, так званий поопераційний (покроковий) контроль. Проте, як відзначає з уього приводу В.Г. Редько, у цьому віці *вольові зусилля* тільки починають проявлятися у формі довільних дій, отже учень практично не може повноцінно регулювати свою діяльність без допомоги вчителя. Що стосується *навчальних навичок та вмій*, то, як вказує науковець, в молодших школярів починають утворюватись лише базові з них. Наприклад, раціональні прийоми запам'ятовування ще не типові для цього віку. Натомість можливе буквально запам'ятовування матеріалу з опорою на наочність тощо.

У **підлітка** набувають стійкості *пізнавальні мотиви* – підлітковий вік дуже сприятливий до розвитку широких *навчально-пізнавальних інтересів*, і зокрема до *способів набуття знань*. Продовжують розвиватись *інтереси самоосвіти*, що виражається у схильності до додаткового читання. В організованій навчально-груповій діяльності з'являється *здатність до співробітництва*. Створення умов для вияву дорослості й самостійності підсилює інтерес до навчання. Підліток здатен до *контролю за результатом, покрокового та перспективного контролю*; може *визначати мету* своєї діяльності (зокрема, її головну та проміжні цілі), *планувати* роботу. Як свідчать дані вікової психології, учням **5-6 класів** притаманні такі риси як прагнення до конкретної, однак нетривалої діяльності, негайного результату, а також допитливість, інтерес до всього нового, емоційна активність. Проте вони мають завищену самооцінку і ще не вміють керувати своєю поведінкою. Більш розвинена механічна пам'ять учнів цього віку сприяє кращому і швидшому запам'ятовуванню віршів, пісень тощо.

У **7-9 класах** підлітки виявляють більшу соціальну активність, спрямовану на засвоєння певних зразків поведінки та цінностей, прагнуть до сприйняття нового, цікавого, їх пам'ять розвивається у напрямі інтелектуалізації, запам'ятовування набуває цілеспрямованого характеру, мовлення стає більш керованим і розвиненим. Підлітки потребують щирого і серйозного ставлення до

своїх інтересів, не люблять обмеження своєї самостійності з боку дорослих.

У **старшому шкільному віці** (10-12 класи) підвищується *інтерес до навчання, пізнавальні мотиви* стають вибірковими згідно вибору професії, зміцнюється інтерес до способів оволодіння досвідом (наприклад, до *методів теоретичного і творчого мислення, до дослідницьких методів пізнання*). Старшокласники прагнуть до всебічного розвитку своєї особистості, поглибленого засвоєння знань. У цьому віці формується науковий світогляд, зростає соціальна активність, збільшується інтерес до проблем людських взаємин, захоплення стають різнобічними, а самооцінка своїх здібностей знижується. Великої ваги для юнаків набуває спілкування зі своїми однолітками. Спілкування для них – невід'ємна частина життя, канал інформації та вид діяльності, у процесі якої відбувається формування індивідуального стилю поведінки старшокласників.

Підсумовуючи все сказане, ми можемо зробити висновок про те, що іншомовна СДК учня складається з таких компонентів як мотиваційно-аксіологічний, когнітивно-операційний, стратегічний та особистісний.

Запропонований спосіб укладання блоків моделі іншомовної СДК учня виправдовується спорідненістю змісту їх складових, про що йшлося вище. Проте це не означає, що не існує такого взаємозв'язку між компонентами різних блоків. Наприклад, склад і зміст стратегічного блоку іншомовної СДК кожного конкретного учня зумовлюватиметься низкою факторів: його *віковими особливостями*, наявними в нього *здібностями*, виробленим *когнітивним і навчальним стилем* (особистісний блок моделі), *знаннями* способів дій, *досвідом* відхилення неефективних і використання ефективних стратегій і прийомів; звичайно, *вміннями й навичками* (когнітивно-операційний блок), а також індивідуальними *особливостями мотиваційної сфери* (мотиваційно-аксіологічний блок).

Саме **вікова специфіка** значною мірою визначає рівень розвитку *когнітивних* (наприклад, пам'ять, мислення, уява, увага тощо), *комунікативних* (зокрема, вікова роль діяльності спілкування) та *особистісно-емоційних* процесів (наприклад, інтересів, потреб). Відповідно впливає вона й на обсяг знань та досвіду, характер навичок і вмінь. Вікові характеристики школярів, зумовлюючи види діяльності, в яких вони можуть взяти участь, визначають і типологію способів дій (стратегій і прийомів), що можуть бути задіяні для її здійс-

нення. Таким чином, зміст стратегічного блоку безпосередньо залежить від ступеня шкільного навчання.

В свою чергу, **здібності, когнітивний та провідний аналізатор** школярів безпосередньо визначають їх схильність до тих чи інших способів діяльності. Наприклад, в учнів з високим розвитком внутрішньоособистісної здібності яскравіше проявляється тенденція виконувати завдання насамоті навідміну від тих школярів, у кого краще розвинена міжособистісна тощо. Незалежно від етапу шкільного навчання *здібності, провідний аналізатор і когнітивний стиль* кожного з учнів зумовлюють різну ефективність для нього тих чи інших варіацій стратегій. А тому у випадку кожного конкретного учня зміст стратегічного блоку його СДК відрізнятиметься. На противагу віковим особливостям учнів їх здібності та стилі є об'єктом педагогічного впливу, оскільки розвиток цих внутрішніх особистісних ресурсів є важливим чинником підвищення якості учіння.

Нарешті, специфіка **мотиваційної сфери** учнів також накладає досить стійкий відбиток на способи їх дій у процесі подолання труднощів навчального процесу. Такі чинники як, наприклад, слабкість або навіть відсутність пізнавальних інтересів, несформованість мотивів досягнення тощо зумовлює рідше застосування учнями позитивних варіацій стратегій, звертання до негативних варіантів або навіть відмову від вирішення поставлених навчальних задач (поведенка уникнення діяльності). В даному випадку можливе і зворотнє трактування причин навчальної неуспішності, адже невміння вчитись не сприяє виникненню в учня позитивного ставлення до навчання. А тому мотиваційний фактор повинен враховуватись як чинник, що впливає на зміст стратегічного компонента іншомовної СДК учня, та, відповідно, підлягати цілеспрямованому педагогічному впливу, про що йтиметься далі.

Питання змісту та структури готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів середньої загальноосвітньої школи аспектів іншомовної СДК знаходиться у вітчизняній педагогічній науці у стані початкової розробки, про що вже йшлося. Вирішення зазначеної проблеми ускладнено відсутністю в Україні сучасної стандартизованої освітньо-кваліфікаційної характеристики (професіограми) вчителя ІМ, що могла б слугувати для цього підґрунтям. Проте численні вітчизняні й зарубіжні напрацювання, що стосуються вивчення закономірностей, змісту, структури та складо-

вих професійно-педагогічної компетентності, а також, власне, і самого поняття "готовність до професійно-педагогічної діяльності", дозволяють наблизитись до вирішення означеного питання. Для виявлення структурно-змістових ознак поняття "готовність до формування в учнів іншомовної СДК" та формулювання її сутності, ми орієнтувались на такі етапи дослідження:

1. Аналіз сутності понять "професійно-педагогічна компетентність", "професійна підготовка вчителя" та "готовність до професійно-педагогічної діяльності"; виявлення характеру їх співвідношення з метою опосередкованого визначення готовності майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної СДК.

2. Вивчення в науково-педагогічній літературі структурно-змістових характеристик поняття "готовність до педагогічної діяльності", узагальнення одержаних даних та уточнення на їх основі формулювання цього поняття.

3. Вивчення сутності поняття "готовність вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК" шляхом аналізу й формалізації її компонентного складу.

4. Моделювання структури готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК.

5. Розробка критеріїв оцінювання, рівнів та показників цієї готовності.

Теоретичним підґрунтям вирішення завдань першого етапу дослідження послужили: аналіз наукових розробок, що стосуються понять "професійно-педагогічна **компетентність**", "професійна **підготовка** вчителя" та "**готовність** до професійно-педагогічної діяльності", виявлених у науковій літературі, узагальнення одержаних даних та диференціація вказаних понять. Аналіз визначень поняття "професійно-педагогічна компетентність" дозволив нам виявити спільні риси в його співвідношенні з двома іншими поняттями, зазначеними вище. Отже, **професійно-педагогічна компетентність** – це:

1. Система / наявність / набір / сукупність / гармонійне поєднання / інтеграція / інтегрована особистісна характеристика / інтегративна якість особистості / інтегративне особистісне утворення на засадах:

а) **знань**: (теоретичних, для успішної діяльності, особистісно значущих, з історії педагогіки, філософії) / широкої професійної і загальної ерудиції / глибокої освіченості педагога / вчителя та розуміння цих знань;

б) **умінь**: (практичних, операційних; особистісно значущих) і **навичок**;

в) **способів їх упровадження в діяльність**: в діяльність спілкування / розвитку / саморозвитку особистості учня / вчителя;

г) **особистісних рис**: (значущих особистісних / індивідуальних / психологічних) якостей / властивостей особистості, ціннісних орієнтирів та інтегративних показників культури (як мова, стиль спілкування, ставлення до себе та до власної діяльності) / загальнокультурної підготовки;

д) **професійної досвідченості**: високого рівня педагогічної майстерності / високих показників професійності / досвіду вчителя; а також здатності творчо підходити до професійної діяльності / продуктивно моделювати формування потрібних якостей в особистості учня, розуміти й усвідомлювати власну діяльність (її об'єкт, засоби, умови).

2. Які зумовлюють (формують / включають) (психологічну, теоретичну, практичну, спеціальну та загальнокультурну) **готовність / підготовку** педагога до здійснення педагогічної діяльності / забезпечують високий рівень її самоорганізації.

3. Які дозволяють педагогу / є бажаними / необхідними для:

а) **вирішення завдань**: вирішення на практиці / володіння алгоритмом вирішення (професійно-педагогічних, педагогічних, навчально-виховних) задач / завдань; здійснення (відповідно до еталонів і норм, в найбільш ефективний спосіб) реальної педагогічної праці;

б) **формування особистості**: розвиток особистості учня / саморозвиток і самовдосконалення особистості педагога.

З наведеного вище аналізу слідує, що поняття "готовність" / "підготовка майбутнього вчителя до роботи за фахом", які в цьому випадку утотожуються, складаються з тих самих змістових компонентів, що і професійно-педагогічна компетентність – з відповідних професійно значимих особистісних ресурсів (зокрема, знань, умінь, способів діяльності, особистісних рис, показників професійності та досвідченості тощо). А їх основною функцією є вирішення практичних завдань педагогічної праці з метою розвитку особистості учня в умовах удосконалення особистості самого педагога.

З метою виявлення відмінностей між поняттями "готовність" / "підготовка до виконання професійно-педагогічних функцій", а також "професійно-педагогічна компетентність" нами було

проведено аналіз наукових праць, в яких розглядаються ці поняття стосовно різних аспектів педагогічної діяльності.

Як виявилось, поняття **“підготовка до професійно-педагогічної діяльності”** трактується науковцями у двох основних напрямках:

а) у процесуальному: тобто як процес навчання студентів у вищому педагогічному закладі, що передбачає професійно зумовлений розвиток їх особистості.

б) у результативному: як **“підготовленість” / “готовність”** майбутнього фахівця до педагогічної праці, що виникає як результат вищої педагогічної освіти.

У деяких наукових дослідженнях цей термін використовується ситуативно в обох значеннях.

Очікуваним результатом та критерієм підготовки майбутнього фахівця у вищому педагогічному закладі освіти (в її **“процесуальній”** інтерпретації) є його готовність до реалізації в майбутньому професійних функцій. З цього можна зробити попередній висновок, що її наявність у випускника педагогічного ВНЗ означає відповідність рівня та якості його предметно-педагогічної підготовки нормативним вимогам, встановленим до суб'єктів освітнього процесу. Ця готовність передбачає володіння студентом лише необхідним мінімумом показників, які можуть стати підґрунтям для подальшого формування в нього фахової компетентності. Проте вона ще не є професійною компетентністю, оскільки остання розвивається в умовах самостійної вчительської праці, є необхідною передумовою та наслідком вирішення педагогічних задач (завдань) і підтверджується накопиченням досвіду професійної творчої роботи. Її формування іноді характеризується як **“поступова професіоналізація”** фахівця. Подібної точки зору щодо характеру співвідношення готовності й компетентності дотримується Ю.В. Пінчук.

У свою чергу, викладацький досвід випускника вищого педагогічного закладу, на основі якого утворюється професійна компетентність, обмежується проходженням ним шкільної практики. Необізнаність з проблемами практично-фахової діяльності також не сприяє виникненню в нього потреби у цілеспрямованій самоосвіті. Саме тому рівень професійності майбутнього вчителя характеризується поняттям **“готовність до роботи за фахом”**, а не **“компетентність”**. Відповідно, в цьому підрозділі висвітлюватиметься зміст, структура та стан саме готовності (підготовленості) майбут-

нього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК. Проте не можна стверджувати, що до складу компетентності та готовності не входять інші різновиди досвіду майбутнього вчителя – зокрема, його досвід навчальної діяльності, досвід спілкування тощо.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що **готовність** свідчить, на нашу думку, про ефективне засвоєння студентом знань, умінь, навичок, способів діяльності; розвиток особистісних рис та одержання досвіду, що становлять необхідну передумову входження до педагогічної діяльності. **Професійна ж компетентність** є показником здатності педагога ефективно вирішувати завдання та проблеми педагогічної діяльності, внаслідок постійного підвищення рівня викладацької досвідченості та фахової ерудованості. Відповідно, готовність можна вважати етапом у розвитку професійно-педагогічної компетентності вчителя. Отже, ми підтримуємо позицію О.М. Онаць, що характеризує підготовку (готовність) випускника вищого освітньо-педагогічного закладу як початковий рівень розвитку професійної компетентності.

На другому етапі дослідження проблеми готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК нами було проаналізовано низку визначень поняття “готовність” і, зокрема, “... до професійно-педагогічної діяльності”, узагальнено структурно-змістові параметри останньої, уточнено специфіку її складу стосовно процесу розвитку іншомовної СДК та виявлено зміст її компонентів.

Як показав аналіз поняття “**готовність**” у словниках (В.І. Даль, 1980; С. Ожегов, 1984), вона трактується як стан, коли все зроблено, все готове до чогось, чи як властивість готового. За В.І. Далем: готова (про людину) – це така, що приготувалася, зібралася зовсім, пристосувалася до чогось, може та бажає виконувати.

Враховуючи вищезазначене, ми розуміємо поняття “**готовність учителя до професійної діяльності**” як: цілісне внутрішнє особистісне утворення випускника педагогічного ВНЗ, центральним ядром якого є освоєні цінності вчительської професії, яке ґрунтується на засвоєних професійно значимих знаннях, уміннях, навичках, способах діяльності, набутому досвіді та особистісних рисах, забезпечує йому здатність успішно адаптуватись до виконання професійно-педагогічних функцій та є передумовою подальшого фахового розвитку.

Запропонованим вище визначенням можна узагальнено схарактеризувати й готовність учителя до формування в учнів іншомовної СДК. Проте воно, звичайно, не відображає її специфіки. А тому на третьому етапі дослідження для точнішого формулювання сутності цього поняття нами було конкретизовано та формалізовано зміст її компонентів, що склало підґрунтя для її визначення та подальшого моделювання.

Серед основних складових означеної готовності ми вирізняємо такі **два блоки**, як:

1. **Діяльнісна готовність**, яка означає, що вчитель сам володіє іншомовною СДК на рівні, достатньому, щоб формувати її в учнів.

2. **Психолого-педагогічна готовність**, яка зумовлює здатність учителя ІМ ефективно організовувати як процес засвоєння учнями іншомовної СДК, так при цьому й власну педагогічну діяльність.

Кожну з указаних груп можна умовно розподілити на **3** взаємопов'язаних **компоненти**, що дозволяє врахувати всі ресурси у їх складі, необхідні майбутньому вчителю, а саме на: *теоретичну, практичну та внутрішньоособистісну готовність*.

Відповідно, ДГ учителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК розподіляється на: а) теоретичну; б) практичну та в) внутрішньоособистісну (див. Рис. 1.8).

Теоретичний блок ДГ майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної СДК об'єднує *знання*, які складають:

а) *понятійний апарат* іншомовної СДК: майбутній учитель має розуміти та бути здатним сформулювати сутність понять "СК", "стратегія оволодіння ІМ", "прийом навчально-комунікативної діяльності", пояснювати зміст та функції різновидів навчальних, комунікативних та соціальних стратегій тощо. Ці знання засвоюються студентами в основному вперше у процесі їх підготовки до формування в учнів іншомовної СДК. Проте за умови попереднього самостійного ознайомлення майбутніх учителів із деякими поняттями іншомовної СДК останні за необхідності уточнюються й узагальнюються;

б) *теоретичні основи дій*, що складають підґрунтя вказаних прийомів та стратегій (до них належать: здатність визначати причину й тип проблемної навчально-комунікативної ситуації, необхідні засоби та послідовність дій в кожному конкретному випадку, а також уявляти собі їх результат). Ці знання та уявлення завжди

певною мірою наявні у студентів як суб'єктів навчання, адже вищу освіту одержують переважно колишні успішні учні, тобто ті, хто вмів навчатись у школі. А отже, формування в майбутніх учителів цього компоненту теоретико-діяльнійної готовності полягає в сприянні усвідомленню ними вже наявних знань, їх систематизації, розширенню ними спектру активних прийомів і стратегій та стимулюванні їх до пошуку нових ефективних способів навчання;

в) *аутопсихологічні уявлення*, які означають, що студент усвідомлює свої індивідуальні психологічні та когнітивні особливості, що впливають загалом на ефективність процесу оволодіння ІМ. Такі уявлення вже також певною мірою сформовані в майбутніх учителів: вони часто усвідомлюють особливості своєї пам'яті, уяви, уваги, мислення, мотиваційної сфери, провідний аналізатор та інші здібності, що впливають на навчання. Таким чином, в цьому випадку також ідеться про актуалізацію, розширення, поглиблення та систематизацію цих аутопсихологічних уявлень.

Описані різновиди знань ми відносимо до **теоретичного компоненту** ДГ майбутнього вчителя ІМ, оскільки вони носять допрактичний характер, тобто є передумовою здійснення ним практичної діяльності, однак не ототожнюються зі здатністю її виконувати.

У процесі аналізу психолого-педагогічної літератури було виявлено, що знання як складова готовності до здійснення будь-якої діяльності об'єднуються науковцями, наприклад, в *орієнтовному компоненті*, до якого належать знання й уявлення про особливості цієї діяльності, її умови та вимоги до особистості. Так Л.П. Гапоненко, розглядаючи готовність студентів до іншомовного спілкування, відносить усі види знань, що стосуються їх предметної підготовки (знання та уявлення про сутність іншомовного спілкування), до її *змістовного компоненту*. З.В. Залібовська-Ільницька до *змістового блоку* моделі готовності майбутніх учителів ІМ до формування в учнів комунікативної компетентності відносить знання, які забезпечують її високий рівень. **М.М. Косовська об'єднує знання про предмет та способи діяльності вчителя початкової школи в окремий єдиний когнітивний блок.**

До складу другого компоненту ДГ майбутнього вчителя до формування в учнів іншомовної СДК – її **практичного** блоку, належать, на нашу думку:

а) *навички й уміння* застосовувати прийоми та стратегії оволодіння ІМ (класифіковані нами вище), які в певному обсязі напрацьовуються за роки навчання його суб'єктом, зумовлюють підвищення ефективності учіння, перевірку й закріплення знань теоретичного блоку та вироблення навчально-комунікативного досвіду;

б) *досвід* навчання й спілкування, що дозволяє:

- уточнювати, корегувати та закріплювати теоретичні уявлення, попереднього теоретичного блоку;
- робити висновки про індивідуальну ефективність прийомів та стратегій;
- виробити індивідуальні когнітивний та навчальний стилі.

в) *когнітивний і навчальний стилі*, які на практиці проявляються як динамічний комплекс узвичаєних індивідуально раціональних способів вирішення типових навчально-пізнавальних або комунікативних проблем. Формування цих стилів здійснюється за умови і як результат пошуку та знаходження суб'єктом навчання прийомів і стратегій вирішення щоденних завдань, що постають перед ним у процесі оволодіння ІМ. Набутий навчально-комунікативний досвід дозволяє студенту виробити певні стереотипи поведінки, які формуються у межах особистісних когнітивно-психологічних характеристик студента, зумовлюють їх індивідуальну ефективність.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що описані вище компоненти віднесені нами до **практичного** підвиду ДГ на підставі того, що вони формуються й перевіряються лише у практичній навчально-комунікативній діяльності.

Під час аналізу наукових досліджень, в яких розглядається поняття "готовність до професійно-педагогічної діяльності", у її складі було виявлено подібні до описаного вище смислові блоки, зокрема, *практичний*, що об'єднує навички та вміння та *операційний*, що охоплює систему умінь / володіння способами та прийомами діяльності.

Третій внутрішньоособистісний блок ДГ має включати, на нашу думку, такі два основних компоненти як:

1. *Ціннісні орієнтації* студента, що стосуються його навчально-комунікативної діяльності: а) *потреби*, що можуть задовільнитись у вивченні ІМ (наприклад, потреба у самовдосконаленні як суб'єкта навчання; в активності, самоосвіті, самостійності, спілку-

ванні, самоствердженні шляхом засвоєння чи вироблення нових способів навчально-пізнавальної й комунікативної діяльності тощо); б) *інтереси* (наприклад, інтерес до покращення якості й полегшення процесу навчання та спілкування; скорочення часу на виконання навчальних завдань, до глибшого самопізнання, кращого порозуміння з одногрупниками тощо); в) *установки* (наприклад, установка на саморозвиток, на раціональне й самостійне вирішення проблем та завдань, що постають перед студентом при вивченні ІМ, на пошук для цього найпростіших та найефективніших способів дій тощо, на їх подальше використання й удосконалення в оволодінні ІМ); г) *мотиви* (як мотиви досягнення, до успіху тощо).

2. *Особистісні особливості*: а) *особистісні риси*, що мають значення для формування, використання та подальшого розвитку студентом іншомовної СДК (наприклад, відповідальність за своє навчання, працьовитість, наполегливість, організованість, уважність, толерантність до нового досвіду, допитливість, креативність тощо); б) *здібності*, що зумовлюють здатність студента ефективно навчатись і, відповідно, є цінними для оволодіння іншомовною СДК. Вони були описані вище, це – словесно-лінгвістична, логіко-математична, просторова, рухово-кінестетична, музична, міжособистісна та внутрішньоособистісна здібності. Проте, оскільки індивідуальний профіль кожного студента відрізняється за набором тих здібностей, що розвинені краще за інших, у цьому випадку йдеться не про наявність у кожного майбутнього вчителя усього наведеного їх переліку, а лише про домінуючі здібності, які становлять підґрунтя для розвитку й використання іншомовної СДК. Інші ж є об'єктом для удосконалення.

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що оскільки компоненти вказаного блоку носять внутрішньоособистісний характер, вони переважно вивчаються шляхом застосування спеціальних психодіагностичних методик, а також у спостереженні чи в бесіді.

Аналіз науково-педагогічних досліджень показав, що внутрішньоособистісна готовність до певного виду діяльності формалізується авторами в межах одного (*мотиваційного, внутрішньоособистісного* та ін.) або двох блоків, в яких мотиваційна сфера розглядається окремо від особистісних характеристик суб'єкта дій (*цілемотиваційний та особистісний компоненти* готовності).

У свою чергу, другий базовий компонент готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК – **психо-**

лого-педагогічна готовність, розподіляється на: а) теоретичний; б) практичний та в) внутрішньоособистісний компоненти.

Теоретичний компонент психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК об'єднує його *знання й уявлення*, до яких, на нашу думку, слід віднести:

1. **Психологічні знання**, що за дослідженнями Н.В. Кузьміної розподіляються на *диференційовано-психологічний, соціально-психологічний та аутопсихологічний* компоненти. Беручи за основу цю класифікацію, ми відносимо до цього блоку наступні складові:

а) усвідомлення *вікових особливостей* школярів різних етапів навчання, а саме:

- вікової специфіки розвитку *мотиваційної сфери* (зокрема, домінуючих інтересів, потреб, характерних для школярів різних вікових груп), врахування яких зумовлює підвищення ефективності навчального процесу; вікових параметрів *когнітивного розвитку* (в першу чергу: уваги, уяви, мислення й пам'яті). За наявністю цих знань учитель може при формуванні СДК в учнів різних вікових категорій реалізувати дидактичний принцип доступності. Крім того, маючи такі уявлення, майбутній педагог зможе виявити відставання учнів у розвитку тієї чи іншої вищої психічної функції, що створює навчально-комунікативні проблеми, та відповідним чином спрямувати педагогічний вплив (згідно принципу індивідуалізації навчання);

б) знання типових *індивідуальних особливостей учнів*:

- які можуть перешкодити успішному оволодінню ними ІМ (про які йшлося), розуміння *труднощів*, пов'язаних з їх специфікою, їх причин та можливих шляхів усунення. До них належать проблеми, пов'язані з індивідуально-когнітивними, емоційними й особистісними особливостями учнів, та труднощі у спілкуванні;

- які необхідно враховувати при формуванні іншомовної СДК з метою підвищення індивідуальної результативності навчання для кожного учня. Серед них: уявлення про провідний аналізатор і його роль в навчальному процесі; індивідуальний набір *здібностей*, що характеризує кожного учня; когнітивний стиль тощо;

в) знання про психологічні особливості *навчально-пізнавальної й комунікативної діяльності* учнів у великих і малих групах, які потрібно враховувати при формуванні в них іншомовної СДК, а, зокрема:

- про психологічні *передумови комплектації* малих груп (як сумісність учнів у її складі, урахування рівнів навчальних можливостей членів однієї групи тощо).

- про цінність групової діяльності для *реалізації потреб, інтересів* (у спілкуванні, в самоствердженні), а також *мотивів* учнів (наприклад, в досягненні успіху тощо);

- про можливості *накопичення й обміну* в групі *інформації*, що відправляється її членами і стає їх спільним здобутком (в нашому випадку – це можливість обміну досвідом застосування прийомів і стратегій навчально-комунікативної діяльності) тощо;

г) знання *про себе* як про педагога, які дозволяють студенту в майбутньому регулювати свій професійно-педагогічний вплив на особистість учнів та скеровувати саморозвиток. Вони охоплюють усвідомлення особливостей свого темпераменту, спрямованості, індивідуального стилю викладацької діяльності, вольової сфери, здібностей та інших індивідуально-особистісних особливостей майбутнього педагога. *Доцільність їх урахування* полягає в:

- *можливості* майбутнього вчителя визначити недоліки у викладанні, викликані особливостями своїх ціннісних і когнітивно-особистісних характеристик, та визначити можливі шляхи їх *усуння*;

- виборі таких форм і методів розвитку іншомовної СДК, що, поєднуючись з особливостями особистості самого педагога, сприяють *компенсації* виявлених *недоліків*. Наприклад, учителю з низькими міжособистісними здібностями при вивченні особистості учня слід опиратись не на власні спостереження, а на результати психодіагностичних досліджень.

2. **Дидактичні знання**, що зумовлюють розуміння майбутнім учителем відповідних теоретико-педагогічних чинників, значимих для процесу формування в учнів іншомовної СДК, а зокрема: а) гуманістично спрямованого, особистісно-орієнтованого, компетентнісного, діяльнісно-орієнтованого, технологічного, аксіологічного та інших *підходів*, що становлять підґрунтя для формування іншомовної СДК; б) дидактичних *принципів*, і зокрема: гуманізації, індивідуалізації, розвивального навчання; свідомості, активності і самостійності суб'єктів навчання, орієнтованості останнього на практичну діяльність, опори на реальний досвід учнів, варіативності навчального матеріалу, співробітництва учасників навчального процесу, наочності, позитивної емоційної забарвленості тощо.



Рис. 1. Структура психолого-педагогічної готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК

3. **Методичні знання**, що передбачають усвідомлення майбутнім учителем ІМ методів, прийомів, організаційних форм та засобів, найбільш ефективних для формування іншомовної СДК, про які підеться далі.

4. **Технологічні знання**, які означають, що майбутній педагог (передусім, усвідомлюючи, *що таке технологія* навчання), розуміє:

а) *цілі* формування в учнів іншомовної СДК;

б) *способи досягнення* поставлених *цілей* та послідовність застосування доцільних заходів;

в) *способи оцінки* одержаних *результатів*, їх порівняння з поставленими цілями викладання за визначеними критеріями володіння учнями іншомовною СДК;

г) *способи аналізу причин* можливих *невдач*;

д) *способи поліпшення якості* викладання тощо.

5. **Науково-дослідницькі знання**, які дозволяють учителю одержати додаткову інформацію про особистість учня, а також провести моніторинг рівня власної готовності до формування іншомовної СДК (тобто збір, аналіз і оцінку даних) шляхом застосування передбачених засобів діагностики. Вони зумовлюють ознайомленість майбутнього вчителя із:

а) психодіагностичними методиками *та* пам'ятками, *що дозволяють виявити*:

- особливості мотиваційної сфери учнів (молодших школярів, підлітків) і, зокрема, локус контролю;
- структуру їх здібностей та провідний;
- стан когнітивного розвитку учнів;
- особистісні особливості учнів;
- стан сформованості прийомів навчальної діяльності (для молодших школярів існує низка діагностичних методик);

б) оцінними шкалами, що дозволяють майбутньому вчителю провести моніторинг своєї підготовленості до формування в учнів іншомовної СДК, що були розроблені нами за методикою А.Є. Радченко;

в) способами інтерпретації та оформлення результатів досліджень (які зазвичай наводяться авторами діагностичних методик).

Як засвідчив засвідчив аналіз психолого-педагогічних досліджень, існують й інші способи формалізації **знань** як структурного компоненту готовності майбутнього вчителя до різних аспектів професійної діяльності (його компетентності). Низка вчених об'єднують знання в межах *змістового компоненту* готовності. До них належать масиви професійно значимих педагогічних, психологічних, методичних, лінгвістичних та технологічних знань. Інші автори характеризують цей компонент готовності як *когнітивний*, до якого поміж інших відносять систему загальнопедагогічних знань. Іноді знання майбутнього вчителя узагальнюються в межах *гностичного блоку*. У свою чергу, М. Дяченко та Л. Кандибович у своєму дослідженні розподіляють знання педагогічного спрямування між *орієнтовним* (знання й уявлення про особливості й умови професійної діяльності, її вимоги до особистості) та *операційним* (знання про способи практичної діяльності) *компонентами*. В дослідженні Л.Г. Карпової знання (а саме, психолого-педагогічні, методичні, методологічні та інші) об'єднуються поряд з уміннями, навичками та іншими.

Другий блок психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК – це її **практичний компонент**. Він об'єднує педагогічні *навички* та *вміння*, які згідно запропонованого нами вище визначення поняття "готовність" дозволяють педагогу успішно адаптуватись до виконання своїх професійних *функцій* у формуванні в учнів іншомовної СДК. Беручи за основу *функції* вчителя ІМ, описані в науково-педагогічному посібнику "Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземних мов" (комунікативно-навчальну, гностичну, конструктивно-плануючу, організаційну, розвиваючу, виховну й освітню), нам видається можливим окреслити й *уміння*, необхідні педагогу для успішного виконання тих професійних функцій, що є значимими при формуванні в учнів іншомовної СДК. До них належать:

1. **Гностичні вміння**, які означають володіння способами аналізу й інтерпретації даних, що стосуються: 1) ефективності професійної роботи вчителя ІМ, доцільності використання тих чи інших навчальних форм, методів і засобів з позиції його індивідуально-особистісних характеристик; 2) результативності навчальної діяльності учнів: рівня сформованості в них знань, навичок, вмінь, а також інтересів та мотивів, які забезпечують успішне оволодіння

іншомовною СДК; 3) досвіду інших учителів у формуванні в учнів іншомовної СДК;

4) індивідуально-когнітивних, емоційних, мотиваційних і особистісних особливостей школярів; 5) рівня активності й самостійності учнів; 6) доцільності й ефективності використання тих чи інших дидактичних матеріалів тощо.

2. Конструктивно-проектувальні вміння, що забезпечують: 1) постановку цілей, планування і творче конструювання процесу засвоєння учнями іншомовної СДК з урахуванням їх вікових та індивідуально-особистісних особливостей, доцільних форм, методів і засобів навчання; 2) планування результатів формування іншомовної СДК в конкретній групі, в окремої дитини та способів їх оцінювання; 3) передбачення труднощів навчання, планування та конструювання шляхів виявлення їх причин і способів їх усунення; 4) урахування *підходів* та дидактичних *принципів* (див. вище: “Дидактичні знання” в межах теоретичного компоненту ППГ), які найповніше реалізують цілі формування іншомовної СДК, в процесі здійснення вчителем конструктивно-проектувальної діяльності; 5) органічне включення стратегічного аспекту навчання в існуючі календарні, тематичні й поурочні плани.

3. Навчально-практичні вміння, які означають здатність педагога здійснювати корекцію мотиваційно-особистісної сфери учня, формувати в нього знання, навички та вміння іншомовної СДК, використовуючи для цього дидактично доцільні методи, форми і засоби навчання, відповідні віковій дитини та її індивідуально-особистісним характеристикам.

4. Організаторські вміння, що зумовлюють: 1) дидактично обґрунтовану реалізацію стратегічного аспекту вивчення ІМ в межах календарних, тематичних і поурочних планів навчання з урахуванням вікових особливостей учнів; 2) внесення в ці плани змін, викликаних різними факторами (наприклад, когнітивними особливостями навчальної групи), підбір індивідуалізованих програм чи завдань для учнів з вадами когнітивного розвитку чи педагогічно запущених; 3) організацію процесу формування іншомовної СДК згідно підходів і принципів, вказаних вище; 4) мотивування учнів, створення робочої атмосфери, позитивно забарвленого розвивального середовища, ситуацій успіху на заняттях у групах різних вікових категорій; 5) організація роботи з виявлення й усунення труднощів у формуванні іншомовної СДК; 6) здійснення

опосередкованого керівництва самостійною роботою учнів; 7) проведення поточного, рубіжного й підсумкового контролю знань, умінь та навичок іншомовної СДК; 8) ведення документації, необхідної для організації й дослідження ефективності процесу формування іншомовної СДК.

5. **Виховні вміння**, які вимагають від учителя розвивати в учнів ціннісні орієнтації (відповідні потреби, інтереси, установки і мотиви) та особистісні риси, потрібні для ефективного оволодіння ними іншомовною СДК, а саме: відповідальність за своє навчання, працьовитість, наполегливість, організованість, уважність, толерантність до нового досвіду й чужих поглядів, допитливість, креативність тощо.

6. **Розвивальні вміння**, які передбачають, що вчитель спрямовує свій педагогічний вплив на перспективу: 1) формування, актуалізації, взаємообміну й узагальнення учнями досвіду навчально-комунікативної діяльності; 2) актуалізації домінуючих і розвитку периферійних здібностей, когнітивного і навчального стилів учнів; 3) розвитку в учнів здатності переносити знання, вміння та навички в нові ситуації на основі здійснення проблемно-пошукової діяльності; 4) розвитку когнітивних функцій учнів (мислення, уваги, уяви, пам'яті тощо); 5) розвитку готовності до подальшої самоосвіти.

Як виявив аналіз науково-педагогічної літератури, вміння та навички формалізуються науковцями в межах як одного, так і декількох структурних блоків готовності вчителя до професійної діяльності / його компетентності. Серед таких: *операційно-діяльнісний і рефлексивний, процесуальний і контрольнокорекційний), операційно-технологічний, практично-діяльнісний, процесуально-операційний, діяльнісний та ін.*

Внутрішньоособистісний компонент психолого-педагогічної готовності майбутнього вчителя ІМ включає його *ціннісні орієнтації та особистісні професійно значущі риси*, які зумовлюють успішне здійснення професійної діяльності.

1. **Ціннісні орієнтації**, що, за твердженням К.М. Дурай-Новакової, є центральним ядром вчительської професії і, зокрема, готовності майбутнього педагога-філолога до формування у школярів іншомовної СДК, підпорядковуються основній меті – необхідності вироблення в учнів здатності до успішного самостійного подолання труднощів в оволодінні ІМ. А тому вчитель має бути, в першу чергу, зорієнтованим на сприяння такому саморозвитку

школярів. Це стає можливим за умови внутрішньої *гуманістичної* спрямованості викладача – стійкого, усвідомленого, активно-дійового ставлення до педагогічної праці, вираженого у специфіці його *мотивів, інтересів, потреб і установок*. Враховуючи матеріали науково-педагогічних досліджень, що стосуються ціннісних орієнтацій вчителя, внутрішньоособистісна психолого-педагогічна готовність майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК характеризується:

а) *мотивами*: 1) **гуманістичними**, що спонукають вчителя до сприяння розвитку особистості учня: їх здібностей до навчання; їх когнітивних, особистісно-індивідуальних і комунікативних особливостей; здатності самостійно й раціонально навчатись тощо; 2) **професійного саморозвитку**, що стимулюють вчителя до підвищення свого фахового рівня.

б) *інтересами*: 1) до виявлення особистісних особливостей своїх учнів; 2) до обміну знаннями й досвідом зі своїми учнями; 3) до розвитку здібностей учнів; 4) до професійного самовдосконалення тощо.

в) *потребами*: 1) у професійній самореалізації; 2) у фаховому самовдосконаленні; 3) у встановленні взаємовідносин співробітництва з учнями; 4) у підтримці школярів; 5) в постійному обміні досвідом і знаннями з ними тощо; 6) у тому, щоб краще зрозуміти своїх учнів.

г) *установками*: на творчу діяльність в процесі формування іншомовної СДК, на розвиток особистості учня, на навчальне та професійне співробітництво, на безумовне прийняття особистості учня, його фасилітацію, розуміння тощо.

2. **Особистісні риси**, до яких належать: відповідальність за свої дії та дії учнів, критичність розуму, наполегливість, допитливість, оригінальність та позитивність мислення, толерантність до вчинків учнів, креативність, емпативність, адекватна самооцінка, здатність до самокорекції і саморегуляції поведінки і діяльності тощо.

Метою моделювання готовності майбутнього вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК було унаочнення її структурно-змістових параметрів, а отже на Рис. не відображено механізмів її розвитку.

П'ятим етапом цього дослідження є розробка критеріїв оцінювання, рівнів та показників готовності майбутнього вчителя ІМ

до формування в учнів іншомовної СДК. **Основним критерієм** оцінювання її рівня ми вважаємо ступінь розвитку в студента практичних психолого-педагогічних умінь (гностичних, конструктивно-проектувальних, навчально-практичних, організаторських, розвивальних і виховних), оскільки саме у практичних професійних уміннях перевіряється наявність і стійкість знань, а також якість сформованості ціннісних орієнтацій.



Рис. 2. Структурна модель готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК

Додатковими критеріями оцінювання є ступінь розвитку в студента діяльній і внутрішньоособистісних компонентів психолого-педагогічної.

На основі описаних критеріїв нами було розроблено **4 рівні готовності**: початковий, середній, достатній та високий.

Початковий рівень готовності можна схарактеризувати ще й як орієнтувальний, оскільки на цьому етапі студенти одержують початкові уявлення про іншомовну СДК, а також про наявні і відсутні у них особистісні ресурси.

Середній рівень готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК ми визначаємо ще й як пошуково-рецептивний, оскільки діяльність студентів на цьому етапі підготовки націлена, з одного боку, на пошук і вироблення ними нових знань і способів дій, що стають результатом їх самостійної проблемно-пошукової роботи. А з іншого – відбувається сприймання (рецепція) студентами способів діяльності, запропонованих учителем, які далі засвоюються на репродуктивному рівні учбової діяльності.

Достатній рівень відрізняється від попередніх, насамперед, тим, що він позитивно характеризує ступінь готовності вчителя ІМ до формування в учнів іншомовної СДК, оскільки всі її ключові компоненти вже сформовані. Цей рівень є вихідним для професійної адаптації студента до умов і вимог педагогічної праці, метою якої є розвиток здатності учнів самостійно долати труднощі у вивченні ІМ. Таким чином, його можна визначити ще й як – *адаптивний*.

Нарешті, **високий рівень** готовності студентів до формування в учнів іншомовної СДК, власне, не є безпосередньою метою їх підготовки у ВНЗ. Його досягнення можливе у професійній діяльності вчителя над означеним питанням. В ній компоненти набутої готовності уточнюються, поглиблюються та інтегруються в якісно нову єдність, що стає *складовою професійної компетентності* учителя ІМ. Цей рівень передбачає не просто перенесення сформованих умінь в нові умови, а формування значного досвіду. Виходячи зі всього сказаного, високий рівень можна визначити ще й як *інтегративний*.

Як підсумок, відзначимо, що ступінь підготовленості майбутніх учителів до формування в учнів іншомовної СДК оцінюється за показниками 3-х рівнів: початкового, середнього і достатнього, володіння якими виявляється в процесі моніторингу, у виконанні студентами контрольних робіт і також у спостереженні за їх навчальними досягненнями.

2.5. НАУКОВЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЗМІСТОВА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАРМАЦЕВТІВ

Відповідно до мети нашого дослідження нами були проаналізовані дисертації, науково-методична література щодо дослідження та визначення педагогічних умов (організаційних, методичних, психолого-педагогічних) професійної підготовки фахівців у вищих навчальних закладах ¹⁰⁵.

Ми погоджуємося з висновками автора, адже досліджені умови є складовою комплексу педагогічних умов, які забезпечують ефективність процесу професійної підготовки фахівця.

Аналіз науково-педагогічних досліджень дав нам можливість виокремити комплекс педагогічних умов, які сприяють якісній професійній підготовці майбутнього фармацевта та формуванню його компетентності.

Для визначення умов, які є вирішальними в якісній професійній підготовці фармацевта, нами було проведено опитування викладачів фармацевтичного коледжу та фармацевтичних відділень, у тому числі заступників директорів, директорів коледжів, фахівців фармацевтичної галузі. Нами було запропоновано 48 чинників, які визначають специфіку професійної підготовки й можуть активізувати потреби, зусилля для одержання якісної професійної підготовки.

Дослідження чинників (факторів) навчання, тобто тих причин, які зумовлюють перебіг і результати дидактичного процесу, було й залишається вирішальним завданням педагогічної теорії. Завдяки факторному аналізу було виявлено, що якісна професійна підготовка майбутніх фармацевтів визначається рядом факторів, які ми умовно розділили на дванадцять груп: мотивації навчальної діяльності, організації навчального процесу, матеріально-технічного забезпечення, кадрового забезпечення навчально-виховного процесу, навчально-методичного забезпечення, психологічної готовності до обраної професії, створення професійного середовища, ціннісного ставлення до професіона-

¹⁰⁵ Бойчук І.Д. Моделювання професійної підготовки студентів фармацевтичного коледжу / І.Д. Бойчук // Проблеми педагогічних технологій: [зб. наук. праць]. – Луцьк, 2006. – Вип.2-4 (31-33). – С. 198-208.

лізму, соціального походження, ціннісних орієнтацій колективу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії «викладач-студент», індивідуалізації та диференціації навчання причому перший, другий, четвертий та сьомий фактори мають ще й свої підфактори.

Погоджуючись з визначенням О.В. Бережнкової щодо взаємозалежності між поняттями «фактор» і «умова», ми виділяємо з факторів-чинників фактори-умови, які можна згрупувати в такі педагогічні умови: організаційні, методичні, психолого-педагогічні.

Отже, визначені на початку дослідження педагогічні умови професійної підготовки фармацевтів можна об'єднати та поділити за змістом на три групи, які мають свою структуру, а саме:

I. *Організаційні* – це фактори-умови, пов'язані зі специфікою змісту, засобів, форм і методів навчального процесу та практичною підготовкою майбутнього фармацевта: фактор особливостей організації навчального процесу, відповідне матеріально-технічне забезпечення, система оцінювання, розробка та впровадження галузевих стандартів вищої освіти, створення професійного середовища, забезпечення трисуб'єктної взаємодії «коледж-студент-роботодавець».

II. *Методичні* – це фактори-умови, пов'язані з кадровим та навчально-методичним забезпеченням навчально-виховного процесу, адже від якісного кадрового педагогічного складу, його професіоналізму залежить і створення якісного навчально-методичного забезпечення професійної підготовки фахівця.

III. *Психолого-педагогічні* – це фактори-умови, специфіка яких зумовлена психологічною готовністю до обраної професії фармацевта та суб'єкт-суб'єктними відносинами між викладачем і студентом, мотивацією навчальної діяльності, ціннісними орієнтаціями колективу, ціннісним ставленням до професіоналізму, системою моніторингу фахової підготовки, індивідуалізацією та диференціацією навчання.

Урахування зазначених груп педагогічних умов забезпечить можливість підвищувати рівень навчальних досягнень з оволодіння фармацевтичною спеціальністю, запобігати академічній неуспішності, допоможе викладачам при виборі стратегії й тактики своєї діяльності.

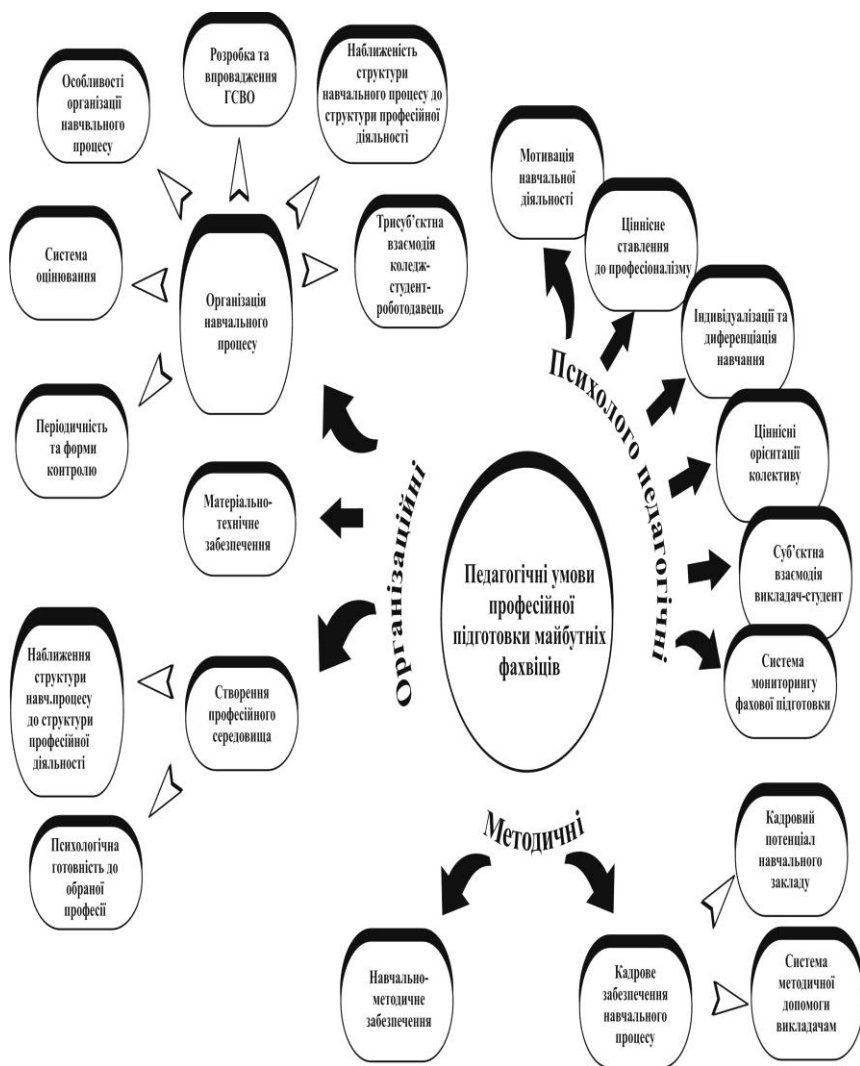


Рис. 1. Модель педагогічних умов професійної підготовки майбутніх фармацевтів

Для більш адекватного визначення поняття «професійна компетентність фармацевта» доцільно провести аналіз наукової літератури, в якій досліджується структура професійної компетентності. Так, результати дослідження свідчать про існування різних наукових підходів щодо розуміння вказаної структури.

В.О. Калінін, досліджуючи формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови, основними компонентами професійної компетентності майбутніх вчителів іноземної мови обрав: ціле-мотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, особистісний, рефлексивний. С.О. Гапоненко подає структуру компетентності, до якої увійшли особистісний, інтелектуальний, функціонально-предметний та адаптивний компоненти.

Деякі науковці називають складники професійної компетентності *блоками*. Так, у структурі професійної компетентності вчителя А.К. Маркова виділяє чотири блоки: а) професійні психолого-педагогічні знання; б) професійні педагогічні уміння; в) професійні психологічні позиції; г) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння вчителем професійними знаннями й вміннями.

Р.П. Марр ділить всі уміння і якості менеджера на три блоки:

1. Професійна компетентність: специфічні знання, уміння, навички в певній галузі.
2. Методична компетентність: здатність до сприйняття та інтерпретації інформації, до системного мислення.
3. Соціальна компетентність: здібність до спілкування, співробітництва, вирішення конфліктів.

Водночас до соціальної компетентності Р.П. Марр відносить і такі здібності та якості як контактність, уміння вести переговори, здібність до адаптації, особиста ініціатива, готовність до відповідальності тощо. Результати дослідника цікаві та цінні тим, що він оперував даними, накопиченими в результаті тривалого досвіду в галузі підготовки менеджерів. Згідно з його дослідженнями, 70% свого часу фахівці витрачають на спілкування, що є характерним і для професійної діяльності фармацевта. Отже успіх у професійній діяльності фахівця та успіх діяльності фармацевтичного підприємства значною мірою залежить від здатності фарма-

цєвта спілкуватися з людьми – клієнтами аптеки, усередині колективу та поза ним.

А.Л. Бусигіна розглядає професійну компетентність як цілісну системну якість особистості, структурними елементами якої є професійно-змістовий (базовий компонент, передбачає наявність теоретичних знань у рамках фаху, що забезпечує усвідомлення змісту професіональної діяльності), професійно-діяльнісний (практичний компонент, включає професійні знання та вміння, випробувані в дії, якнайефективніше засвоєні особистістю) та професійно-особистісний, який включає професійно-особистісні якості фахівця як особистості, індивіда та суб'єкта діяльності.

Спираючись на аналіз наукових досліджень щодо структури професійної компетентності, ми визначили наступні компоненти професійної компетентності фармацевта: особистісний, когнітивний, практичний, оцінно-рефлексивний.

Особистісний компонент має такі складники: мотиви, потреби, цілі, наявність інтересу до поглибленого вивчення фахових дисциплін; прагнення до творчості в професійній діяльності, об'єктивність і самокритичність в оцінці досягнутого рівня розвитку власної професійної компетентності.

Когнітивний компонент є системою набутих теоретико-методологічних знань з гуманітарних та соціально-економічних, природничо-наукових (фундаментальних) та професійних (фармацевтичних) дисциплін, необхідних для забезпечення професійної діяльності та спілкування.

Практичний компонент включає набуття професійних умінь, необхідних та достатніх для успішного здійснення професійної діяльності, визначених у галузевому стандарті підготовки фармацевта: предметно-практичних, предметно-розумових, знаково-практичних, знаково-розумових; принципів використання їх у професійній діяльності фармацевта. Разом з тим, на основі аналізу досліджуваної проблеми нами додатково було виділено групу комунікативних умінь, які є особливою складовою підготовки майбутніх фармацевтів у коледжі, й передбачають здатність розуміти взаємини людей, адекватно сприймати ситуацію спілкування, толерантність, емпатійність, адаптивність і комунікабельність.

Оцінно-рефлексивний компонент включає: здатність застосовувати знання і вміння для здійснення професійної фармацевтичної діяльності, творчий підхід у вирішенні конкретних задач

технологічного, організаційного, пошукового, аналітичного, комунікативного характеру; здатність до самоосвіти й самовдосконалення; сформованість таких якостей як креативність ініціативність, налаштованість на співробітництво, здатність до передбачення, критичного прогнозування результатів діяльності й відносин, що відображається у володінні прийомами фармацевтичної опіки. Оцінно-рефлексивний компонент є регулятором особистісних досягнень, самоврядування, поштовхом до самопізнання, професійного росту, розвитку рефлексивних здібностей і формуванню індивідуального стилю роботи. Цей компонент визначає рівень розвитку самооцінки, розуміння власної значущості для інших людей, відповідальності за результати своєї діяльності, пізнання себе й реалізацію в процесі професійної діяльності.

Таким чином, є очевидним, що у професійній підготовці фармацевта виникає проблема оцінки не тільки фахових, а й особистісних якостей фахівця, які характеризують мотиваційну, емоційну, інтелектуальну, волюву й інші сторони особистості.

Сьогодні активно ведуться дискусії про те, що діяльність фармацевта не повинна обмежуватись тільки реалізацією лікарських засобів та виробів медичного призначення. Практика свідчить, що немало відвідувачів аптеки звертаються до фармацевта з метою одержання необхідної консультації стосовно вибору та застосування лікарського засобу, виробів медичного призначення тощо. Ініціатором перегляду функцій та вимог до фармацевта виступило професійне об'єднання – Міжнародна фармацевтична федерація (Federation International Pharmaceutique) та Всесвітня організація охорони здоров'я. За результатами їх досліджень, до найбільш загальних професійних компетенцій фармацевтів можна віднести:

- знання, вміння й навички з професійної області;
- комунікативні вміння й навички, здатність вести бесіду, спілкуватись з відвідувачами аптекних закладів.

Кращою оцінкою рівня професійної підготовки, відповідно, й рівня професійної компетентності є фактор працевлаштування випускників. Як відомо, на цьому етапі життя вони гостро відчувають таку проблему, як власна конкурентоспроможність. Це поняття можна впевнено віднести до найбільш важливих факторів професійної компетентності. Водночас ми маємо право назвати конкурентоспроможність результатом набуття професійної компетентності.

На нашу думку, застосування компетентнісного підходу до розробки нових галузевих стандартів вищої освіти повинне призвести до формування нової системи діагностичних засобів з переходом від оцінки знань до оцінки компетенцій та визначення рівня компетентності. Таким чином, результати формування системи компетенцій є одним із ключових моментів оцінки якості професійної підготовки фахівця. Йдеться не про перебудову змісту освіти, а про вдосконалення освітніх технологій на основі постійної взаємодії викладача зі студентом. Результати освіти – це очікувані й вимірювані конкретні досягнення студентів (випускників), які визначають, що здатний робити студент (випускник) після завершення всієї або частини освітньої програми. Тому професійна підготовка фахівця, зокрема фармацевта, вимагає розробки певних критеріїв та показників формування професійної компетентності.

Визначений С.І. Ожеговим зміст терміну «критерії» трактується як мірило оцінки, судження, а термін «рівні» - ступінь величини, розвитку, значущості чого-небудь.

Отже, у нашому дослідженні ми будемо виходити з того, що критерій виражає найбільш загальну сутнісну ознаку, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ. Розглянемо критерії, вже виокремлені вченими раніше.

У дослідженні Т.М. Давиденко виділено такі критерії та показники готовності учнів до професійного самовизначення:

- наявність потреб в обґрунтованому навчальному і професійному виборі; показники – цілеспрямованість мотивів вибору, бажання;

- діяльнісно-практичний критерій; показники – інформованість учнів про професії і шляхи оволодіння ними, наявність обґрунтованого професійного плану для учнів, що містить тимчасову ретроспективу й перспективу;

- дієве прагнення реалізації вибору, критерій вибору; показники – активність, що самостійно виявляється школярем в отриманні інформації про ту чи іншу спеціальність, задоволеність обраною навчальною і професійною цариною;

- усвідомлення підстав вибору навчальної і професійної царини; показники – наявність адекватної самооцінки відповідності особистісних якостей і рис характеру вимогам обраної навчальної і професійної царини .

О.М. Собчук при визначенні критеріїв економічної освіти підлітків пропонує наступні показники (морально-економічні якості): підприємливість; практичність; діловитість; господарливість; економічність; ощадливість.

О.М. Гуменюк рівень професійної готовності молодших спеціалістів стоматологічного профілю визначає за такими критеріями (параметрами):

- мотиваційний, показниками якого є уточнення майбутніми фахівцями власних життєвих позицій, ставлень, ціннісних пріоритетів, визначення індивідуальних рис тощо;

- операційний, показниками є зорієнтованість студентів на самостійний пошук знань, розв'язання нестандартних ситуацій, збір інформації щодо найновіших технологій тощо;

- оцінний, показником є зміст впровадженого автором дослідження «Портфелю фахівця», який відображає наскільки змістовно, багатогранно, цікаво студенти презентують себе як професіонала.

І.О. Шаршов запропонував критерії сформованості професійно-творчого саморозвитку особистості студента вищого навчального закладу:

- самостійність у професійній (навчально-професійній діяльності). Показники цього критерію: професійне самопізнання; самоорганізація в професійній (навчально-професійній) діяльності; професійна самоосвіта;

- професійно-орієнтоване мислення (склад розуму). Показники критерію: раціонально-логічне мислення в професійній (навчально-професійній) діяльності; змістова професійна пам'ять; вербальні здібності;

- творче ставлення до професійної (навчально-професійної) діяльності. Показниками є: творча уява та інтуїтивне мислення в професійній діяльності; образна професійна пам'ять; акторське мистецтво в професійній (навчально-професійній) діяльності.

На основі аналізу вищезазначених досліджень, визначаючи критерії сформованості професійної компетентності майбутнього фармацевта, ми виходили з того, що критерій виражає найбільшу загальну сутнісну ознаку, на основі якої здійснюється оцінка, порівняння реальних педагогічних явищ. Під час цього ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в кон-

критичних показниках, які студенти спроможні проявити в процесі педагогічного дослідження. Вказане поняття є цілісним, інтегральним утворенням.

Таким чином, під критерієм професійної компетентності майбутніх фармацевтів ми розуміємо міру для порівняння якісних і кількісних показників навчального процесу з точки зору одержуваних результатів.

На підставі проведеного аналізу науково-педагогічної літератури, аналізу наведених систем критеріїв, змісту визначених нами компонентів професійної компетентності нами були визначені такі критерії: *мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, операційно-дієвий, оцінний*.

До *мотиваційного* критерію віднесено такі показники як сукупність мотивів, потреб та цілей у набутті професійної компетентності.

Інформаційно-пізнавальний критерій включає такі показники: якість знань з гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових та фармацевтичних дисциплін, усвідомлення ролі і місця кожної з професійних дисциплін у системі фармацевтичних знань; глибину знань з зазначених дисциплін та змістову професійну пам'ять; можливості комплексного застосування фахових знань.

Операційно-дієвий критерій включає сукупність умінь, якими повинен володіти майбутній фармацевт у професійній діяльності: вміння щодо використання фундаментальних знань для вирішення загальних завдань (базова компонента професійної компетентності – виконання основних операцій з лабораторним посудом, хімічними речовинами та лікарськими формами, лікарською рослинною сировиною, проведення математичних операцій, розрахунків); вміння щодо використання фахових знань та набутих навичок для вирішення професійних завдань (професійна компонента): приготування лікарських форм за екстемпоральною рецептурою, визначення та аналіз лікарської рослинної сировини, контроль якості лікарських засобів, організація діяльності аптеки, облік лікарських засобів у аптеці.

Оцінний критерій включає такі показники як самоконтроль, самоаналіз і самооцінка своєї професійної діяльності, здатність адекватно оцінювати власні досягнення; прагнення до само-

вдосконалення, вияв вольових зусиль у вирішенні навчальних і професійних проблем; креативність.

Таблиця 1

Критерії та показники професійної компетентності майбутніх фармацевтів

№ з/п	Критерій	Показники
1.	Мотиваційний	<p><i>Мотиви</i> здобуття професійної компетентності:</p> <ul style="list-style-type: none"> - бажання допомогти хворим, людям похилого віку; - бажання піклуватися про здоров'я своїх близьких; - бажання вирішувати проблеми з забезпечення населення якісними лікарськими засобами; - престиж професії фармацевта; - бажання одержати можливість продовжити навчання та займатися науковою роботою у фармацевтичній галузі; - можливість спілкування та впливу на інших людей; - сімейні традиції; - матеріальна зацікавленість у майбутній професійній діяльності; - бажання піклуватися про своє здоров'я; - можливість доступності до медикаментів; - порада друзів, колег щодо здобуття професії фармацевта.
2.	Інформаційно-пізнавальний	<p><i>Якість</i> знань з:</p> <ul style="list-style-type: none"> - гуманітарних та соціально-економічних дисциплін; - природничо-наукових дисциплін; - фармацевтичних дисциплін.
3.	Операційно-дієвий	<p><i>Сформованість</i> умінь:</p> <ul style="list-style-type: none"> - предметно-практичних; - предметно-розумових; - знаково-практичних; - знаково-розумових; - комунікативних.
4.	Оцінний	<p><i>Здатність проявляти</i> професійні якості:</p> <ul style="list-style-type: none"> - самостійність у прийнятті професійних рішень. - самоаналіз і самооцінка професійної діяльності, здатність адекватно оцінювати власні досягнення. - здатність до самовдосконалення та самоосвіта. - потреба в творчому підході до професійної діяльності (креативність).

Група показників *мотиваційного* критерію характеризується позитивною динамікою потреб, інтересів та цілеспрямованістю в навчанні, діагностувалася за результатами анкетування,

спрямованого на виявлення ставлення осіб, які навчаються, до обраної спеціальності, її суспільного значення.

Інформаційно-пізнавальний критерій передбачає рівень сформованості знань з гуманітарних, соціально-економічних, природничо-наукових та фармацевтичних дисциплін, передбачених освітньо-професійною програмою підготовки фахівця; рівнем змістової професійної пам'яті, що є надзвичайно актуальним у сучасній професійній діяльності фармацевта, адже деякі аптеки можуть пропонувати більше тисячі найменувань лікарських засобів; комплексне застосування особливо природничо-наукових та фармацевтичних знань.

Операційно-дієвий критерій, який характеризується наявністю знань і напрацьованістю вмінь, визначає можливість їх відтворення під час професійної діяльності. В цьому зв'язку, вважаємо за доцільне названі критерії розглядати як інтегральні, враховуючи сукупність названих характеристик. За допомогою цих критеріїв оцінку професійної компетентності можна проводити опосередковано, використовуючи оцінки, що виставляються викладачем за підсумками попереднього й підсумкового педагогічного контролю.

Оцінний критерій характеризується здатністю проявляти такі професійні якості як самостійність у прийнятті професійних рішень; здатністю самоаналізу та самооцінки своєї професійної діяльності; здатністю до самовдосконалення й самоосвіти; потребою в творчому підході до професійної діяльності.

Необхідно зазначити, що психологи В.А. Бодров схильний вирізняти певні рівні професійної компетентності, наприклад, «первинний», «основний», «професійний», «творчий». М.А. Дмитрієва запропонувала використовувати три рівні професійної успішності фахівців: нижній рівень був позначений як «номінальний», наступний – «потенційний» (або «перспективний») та вищий – «оптимальний».

З огляду на викладене, вважаємо за можливе визначити наступні рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фармацевтів – *високий, достатній, середній, низький*:

- *високий рівень* характеризується наявністю в майбутнього фахівця сформованого усвідомлення мети та наслідків професійної діяльності у фармацевтичній галузі, яка спрямована на впровадження цінностей і якостей здоров'я людини в життя, її соціальним значенням; задоволеністю обраною професією, усвідо-

мленням потреби підвищення професійного рівня, цілеспрямованістю дій та прагненням до творчості, особливо в умовах постійного розвитку фармацевтичного ринку; позитивним сприйняттям новацій як у навчальному процесі, так і в майбутній професійній діяльності; сформованістю ґрунтовних, системних знань, наповнених особистісно значущим значеннєвим змістом, що є довгостроковим в пам'яті з фундаментальних та професійних дисциплін; усвідомлюють роль і місце кожної з дисциплін у системі фармацевтичних знань (міждисциплінарна інтеграція) та комплексному застосуванні знань; вмінням комплексного застосовування фундаментальних та професійних знань під час виконання професійних завдань: приготування лікарських засобів та контролю їх якості, визначення та аналіз лікарської рослинної сировини, оформлення облікових документів з прийому та відпуску лікарських засобів тощо. Студенти вміють осмислювати хімічні, фармацевтичні явища й процеси, виробляти власну аргументовану позицію, самостійно ставити й вирішувати проблеми, аналізувати та систематизувати наукові знання, виконувати професійні завдання нестандартними способами, прогнозувати та передбачати результати власних рішень та дій. Мають системні знання нормативних та законодавчих актів та вміють їх самостійно застосовувати. Володіють комп'ютером та програмним забезпеченням. Студенти мають розвинену професійну пам'ять, здатні до самостійності у прийнятті рішень, самоаналізу та самооцінки сформованих фахових якостей, відрізняються проявом ініціативи, активністю в навчально-пізнавальній діяльності; вміють застосовувати комунікативні здібності в спілкуванні з клієнтами, проявляють терпіння, володіння собою, емпатійність.

Фахівці, які відповідають *достатньому* рівню сформованості професійної компетентності, добре розуміють значущість професії фармацевта, необхідність удосконалення професійних знань та виявляють значний інтерес до професійних аспектів діяльності. Вони мають необхідні професійні знання можуть самостійно їх відтворити, сформулювати основні закони, принципи, пов'язати їх з реальними явищами, навести приклади їх застосування в практичній фармацевтичній діяльності, але не завжди можуть самостійно довести їх. Вони можуть самостійно розв'язувати типові професійні завдання (або за визначеним алгоритмом), володіють базовими навичками з виконання необхідних фахових операцій з

приготування лікарських засобів, контролю їх якості, аналізу лікарської рослинної сировини, проведення облікових бухгалтерських операцій, для виконання яких самостійно готують робоче місце, виконують роботу в повному обсязі й роблять правильні висновки, розрахунки. Вони прагнуть до застосування теоретичних знань у проблемних ситуаціях, до активної професійної діяльності, але не в якості лідера. Володіють комп'ютером. Мають необхідні знання законодавчих та нормативних актів. Здатні до формування професійної пам'яті. Студенти усвідомлюють важливість формування професійної компетентності, прагнуть до її вдосконалення, здатні до самоаналізу та самооцінки, вміють правильно оцінити рівень власної компетентності. Здатні розуміти власний емоційний стан та управляти ним, застосовують комунікативні здібності, емпатійність.

Фахівці з *середнім* рівнем мають недостатньо сформовані мотиви навчально-пізнавальної діяльності як передумови формування професійної компетентності фармацевта, нестійкі, носять прагматичний характер і змінюються під дією зовнішніх і внутрішніх факторів. Акцентують увагу на особистіснозначущих якостях: потребі у підвищенні професійного рівня, прагненні до творчості, але ці дії мають циклічний характер. Студенти відтворюють основні знання з фундаментальних та фармацевтичних дисциплін, але досить поверхово, володіють знаннями на рівні розпізнавання, коли необхідна відповідь розпізнається при виборі декількох альтернативних. Мають труднощі в застосуванні фармацевтичних знань, умінь та навичок, допускають помилки, які повною мірою самостійно виправити не можуть. Разом з тим вони здатні виконувати типові професійні завдання за алгоритмом та заданою послідовністю, приймати рішення на основі аналізу поточної фахової інформації за допомогою викладача, виконувати практичну роботу за зразком (інструкцією). Володіють навичками роботи з комп'ютером, можуть застосовувати їх тільки з допомогою викладача. Здебільшого усвідомлюють важливість формування професійних компетенцій та оцінюють свої професійні можливості. В окремих випадках проявляють активність. Проявляють комунікативні здібності, можуть контролювати свій емоційний стан.

Фахівці з *низьким* рівнем не завжди усвідомлюють соціальне значення своєї професійної діяльності, не прагнуть підвищувати свій фаховий рівень, інтерес до новацій у фармацевтичній

діяльності вузький, позитивна мотивація діяльності не сформована. Студенти володіють знаннями на рівні уявлень, поверхнево орієнтуються у системі фармацевтичних знань, самостійно можуть формулювати лише деякі основні положення. Фармацевтичні знання на цьому рівні включають сформоване уявлення про досліджуване явище, що не дає можливості мати компетентні судження про процеси. Фармацевтичні вміння й навички не сформовані, творчість відсутня, активність у навчальній діяльності низька. Студенти володіють навичками роботи з комп'ютером, але не вміють їх застосовувати в професійній діяльності. Не можуть самостійно розв'язувати фахових завдання, а тільки з допомогою викладача.

У свою чергу, зазначені критерії та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх фармацевтів відображені в розроблених нами згідно з наказами МОН України № 1145 від 18.12.2007 р. та МОЗ України № 457 від 06.08.2007 р. нових галузевих стандартах підготовки молодших спеціалістів та бакалаврів фармації та передбачають формування основних груп компетенцій, якими має володіти випускник фармацевтичного коледжу або фармацевтичного відділення: соціально-особистісними, загальнонауковими, інструментальними, професійними.

Соціально-особистісні визначаються такими здатностями як: розуміння та сприйняття етичних норм поведінки відносно інших людей; розуміння необхідності та дотримання норм здорового способу життя; здатність учитися; здатність до критики й самокритики; креативність, здатність до системного мислення; адаптивність і комунікабельність; толерантність, емпатійність; екологічна грамотність; базові уявлення про основи філософії, що сприяють розвитку загальної культури й соціалізації особистості, схильності до етичних цінностей, розуміння причинно-наслідкових зв'язків розвитку суспільства й уміння їх використовувати в професійній і соціальній діяльності; розуміння суті й соціальної значимості своєї професії, бути готовим до постійного професійного зростання, набуття нових знань. Всього 10 компетенцій.

Загальнонаукові компетенції включають: базові знання фундаментальних наук в обсязі, необхідному для освоєння загальнопрофесійних дисциплін; базові знання фундаментальних розділів математики в обсязі, необхідному для володіння математич-

ним апаратом відповідної галузі знань; базові знання в галузі інформатики й сучасних інформаційних технологій; навички використання програмних засобів і роботи в комп'ютерних мережах, уміння створювати бази даних і використовувати інтернет-ресурси; здатність використовувати знання й уміння з природничо-наукових дисциплін для освоєння фундаментальних розділів фармацевтичної науки і практики. Всього 5 компетенцій.

Інструментальні компетенції передбачають: здатність до письмової й усної комунікації державною мовою; навички роботи з комп'ютером; навички управління інформацією; дослідницькі навички; знання та розуміння необхідності дотримання норм безпеки життєдіяльності та охорони праці. Всього 5 компетенцій.

Професійні компетенції поділяють на *загально-професійні та спеціалізовано-професійні*. До загальнопрофесійних належать:

- розуміння суті й соціальної значимості своєї професії, готовність до постійного професійного зростання, отримання нових знань;
- володіння інформаційною й комунікативною культурою, професійною лексикою;
- здатність науково організувати свою працю, застосовувати комп'ютерну техніку в професійній діяльності;
- здатність до самостійного рішення професійних задач, аналізу та планування своєї професійної діяльності;
- знання нормативних та законодавчих актів, що регламентують фармацевтичну діяльність, особливості підприємницької діяльності у фармацевтичній галузі, структури управління фармацевтичною галуззю;
- базові знання з основ економіки, обліку та звітності, системи оподаткування;
- базові знання про особливості менеджменту у фармацевтичній діяльності;
- розуміння значення маркетингу та його особливості у фармацевтичній галузі;
- знання класифікації лікарських засобів за фармакологічними групами, знання аналогів та синонімів, показань та протипоказань, побічної дії, правил прийому ліків;
- базові знання про джерела добування, фізичні, фізико-хімічні властивості лікарських засобів, володіння методами ідентифікації, випробування на чистоту та кількісне визначення лікар-

ських засобів; знання з фармацевтичної технології лікарських засобів; сучасні

- знання про ідентифікацію, стандартизацію, комплексний товарознавчий аналіз, хімічний склад та використання лікарської рослинної сировини.

До спеціалізовано-професійних належать:

- здатність використовувати знання нормативних та законодавчих актів у практичній діяльності;

- здатність проводити інформативну роботу серед населення щодо профілактики захворювань з метою покращення здоров'я населення;

- здатність застосування на практиці принципів етики та деонтології, розуміння соціальних наслідків своєї професійної діяльності;

- здатність до ділових комунікацій у професійній сфері, знання основ ділового спілкування, спілкування в колективі;

- здатність використовувати професійно-профільовані знання й практичні навички з неорганічної, органічної, аналітичної, фармацевтичної хімії для дослідження фармацевтичних об'єктів; застосування на практиці основних принципів фармацевтичної опіки;

- здатність застосовувати математичний апарат для практичного використання методів обробки хімічних, фізичних, технологічних, організаційних даних і моделювання фармацевтичних процесів;

- застосування на практиці основних принципів фармацевтичної опіки;

- здатність організовувати роботу відповідно до вимог безпеки життєдіяльності та охорони праці;

- здатність проводити санітарно-просвітницьку роботу про шкідливість самолікування, наслідки вживання алкоголю, наркотичних засобів, паління. Всього 20 компетенцій.

Зазначені компетенції підтримуються певними здатностями, до яких зараховуються у всіх життєвих областях такі необхідні аспекти як критичне мислення, креативність, «європейський вимір» і активна життєва позиція. Спільно ці здатності сприяють розвитку особистості.

2.6. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Розбудова демократичного соціально орієнтованого суспільства потребує, насамперед, розв'язання важливого історичного завдання – осмислення шляхів забезпечення повної реалізації творчого індивідуального потенціалу кожної людини, що є, безперечно, умовою не тільки розвитку та процвітання суспільства, але і його фізичного та духовного виживання. На думку сучасних представників філософії освіти С. В. Клепка, Б. С. Гершунського, В. С. Біблера, В. В. Лутая, Н. Г. Ничкало, П. Ю. Сауха та ін., саме освіта здатна перебороти сучасні наростаючі негативні тенденції в духовній сфері. Проблема гуманізації освіти, яка зумовлює необхідність особистісної орієнтації навчання, пов'язана з введенням усієї освіти в культурний контекст епохи, що означає освоєння культурних універсалій, виявлення тих домінуючих ідей та цінностей, що є стимулом розвитку пізнання, виявляють смислові акценти епохи та пов'язують людину з певним типом цивілізації. Оживити культурний контекст може лише культурний суб'єкт, людина як творець, посередник і споживач культурних цінностей. Становлення такої людини – головна мета культури і освіти

Аналіз теорії і практики психолого-педагогічної підготовки студентів вищих закладів освіти до професійної діяльності засвідчує, що нині стали очевидними суперечливі проблеми шкільної реальності, пов'язані саме з особистісним розвитком та професіоналізмом учителя. Численні видатні педагоги минулого, такі, як А. Дістервег, Я.А. Коменський, Дж. Локк, А.С. Макаренко, Й.Г. Песталоцці, Ж.-Ж. Руссо, В.О. Сухомлинський та К.Д. Ушинський, педагоги-новатори, батьки та діти висунули чимало вимог як до особистості, так і до професійних якостей та вмій учителя. У наш час на терені колишнього СРСР слід відзначити два центри – Міжнародна Акмеологічна Академія наук (м. Санкт-Петербург) та Інститут педагогіки та психології професійної освіти Академії педагогічних наук (м. Київ), – які фундаментально і системно займаються різними аспектами становлення майбутніх професіоналів.

У проблемі підготовки майбутніх спеціалістів, розкритої у психолого-педагогічних дослідженнях, на нашу думку, можна виділити наступні базові підходи: традиційний, технологічний, мо-

дульно-рейтинговий, соціально-психологічний тренінг та інтегрований.

Для **традиційного підходу** характерним є визначення мети підготовки, яка реалізується через завдання та зміст (часто виступає основним засобом), вказуються види навчальної діяльності: теоретичні та практичні (моделювання педагогічних ситуацій, мікровикладання, педагогічні рольові ігри тощо), виділення групи необхідних умінь та навичок, формування критеріїв та рівнів готовності студентів до професійної діяльності (В.П. Бедерханова, О.С. Березюк, С.Б. Єлканов, М.П. Єрастов, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кузьміна, Л.В. Кондрашова, О.О. Леонтьєв, Л.І. Рувинський, І.В. Страхов, О.Г. Штепа та інші).

Модульно-рейтинговий підхід у сучасних дослідженнях почав розвиватися порівняно недавно. Його основи розроблялися американськими (Б. Блум, Дж. Керрол, Дж. Рассел), російськими (К.Я. Вазіна, Н.В. Кузьміна, Є.В. Сковін), литовськими (П.А. Юцявичене) та вітчизняними (А.М. Алексюк, В.П. Безпалко, І.М. Богданова, О.А. Дубасенюк, І.П. Підласий, М.С. Сушик, А.В. Фурман, В.Ф. Шаталов) ученими. Найбільш характерною ознакою для цього підходу є:

- ✓ розподіл навчального матеріалу за самостійними тематичними модулями, кожен з яких має певну завершеність та відносну самостійність;
- ✓ повнота навчального матеріалу;
- ✓ реалізація ефективного зворотного зв'язку і, як наслідок, можливість дієвої корекції засвоєння та закріплення знань;
- ✓ внесення змін щодо умов, темпу і часу навчання, методів та засобів навчання.

Ґрунтовну порівняльну характеристику традиційного і модульного підходів у вищій школі дав американський учений Дж. Рассел.

Прогресивним шляхом підвищення ефективності підготовки майбутніх учителів, на думку багатьох дослідників, є **технологічний підхід**.

Сутність сучасного розуміння технології навчання полягає у визначенні найбільш раціональних способів досягнення поставлених навчальних цілей. За визначенням ЮНЕСКО – це, у загальному розумінні, системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань, з урахуванням

технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти. Технології навчання також часто трактують як галузь застосування системи наукових принципів до програмування процесу навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які припускають їх оцінювання.

Прихильники педагогічної технології виділяють дві її головні функції: застосування системного знання для вирішення практичних завдань і використання технічних засобів у навчальному процесі (М. Кларк, Д.Дж. Хокридж – Великобританія; К. Чедуїк, Д. Фінн – США; Т. Сікамото – Японія; Т.А. Ільїна, С.Г. Шаповаленко, С.П. Прессман – вітчизняні педагоги). Крім того, визначаються два її рівні залежно від сфери діяльності та визначення мети: педагогічна технологія і технологія навчання. З точки зору М.В. Кларіна, перший – виявлення принципів і способів оптимізації освітнього простору, яке охоплює розробку і використання прийомів і матеріалів, а також оцінку методів, що застосовуються, другий – конструювання системи масового навчання і професійної підготовки.

Педагогічна технологія має на меті підвищення ефективності процесу навчання за рахунок: проектування цілей навчання відповідно до розробленої моделі підготовки вчителя; планування процесу навчання, програмування діяльності викладача і студента, забезпечення максимальної організованості і, як наслідок, – досягнення необхідного результату; перенесення акценту у навчанні з викладання на спрямоване засвоєння знань, тобто визначення структури і змісту навчально-пізнавальної діяльності того, хто навчається; структуралізації змісту навчання, яка зумовлює його гнучкість, тобто можливість оновлення відповідно до замовлення суспільства та вимог практики; відтворення процесу навчання і його результатів на основі блокової побудови навчальних курсів.

Таким чином, головною функцією педагогічної технології є прогностична, а одним з видів діяльності – проєктивний.

Поняття „технологія навчання” є більш вузьким. Воно відображає конкретний шлях оволодіння навчальним матеріалом у межах визначеного предмету, курсу, теми, тобто технологія навчання співвідноситься з частковими методиками викладання окремих навчальних предметів, курсів. Її мета – максимально оптимізувати організацію навчального процесу.

Педагогічна технологія функціонує і як науковий підхід, що досліджує найбільш раціональні шляхи навчання, і як система способів, принципів, що регулюють процес навчання, і як реальний процес навчання. Поняття «педагогічна технологія» може бути представлено трьома аспектами:

❖ **науковим**, як частина педагогічної науки, що вивчає і розробляє цілі, зміст та методи навчання і проектує педагогічні процеси;

❖ **процесуально-описовим**, як алгоритм процесу навчання, сукупність цілей, змісту, методів та засобів досягнення запланованих результатів;

❖ **процесуально-дієвим**, як здійснення педагогічного процесу, функціонування всіх особистісних, інструментальних та методологічних засобів.

Виділяються й основні критерії, за якими будуються педагогічні технології, а саме: **концептуальність** (концептуальні ідеї наукового пошуку); **системність** (логіка процесу, взаємозв'язок його частин, цілісність); **керіваність** (можливість діагностичного цілепокладання, проектування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами та методами з метою корекції результатів); **ефективність** (визначення показника оптимальності навчальної методики); **відтворюваність** (можливість застосування розробленої технології іншими викладачами).

Провідним моментом технологічного підходу до побудови процесу навчання є проектування цілей і завдань вузівського курсу педагогіки. Серед різних підходів до визначення ієрархії навчальних цілей варто відзначити таксономію, розроблену групою американських учених під керівництвом Б.С. Блума у когнітивній сфері. У процесі оволодіння знаннями таксономія Б.С. Блума вирізняє шість рівнів, на яких відбуваються окремі пізнавальні процеси. Автори намагались охопити якомога точніше та повніше всі категорії інтелектуальної діяльності.

1. **Знання**: а) знання педагогічних фактів, термінології, способів відбору окремих фактів; б) знання тенденцій розвитку, класифікацій, критеріїв перевірки та оцінки, методів дослідження; в) знання загальних педагогічних понять, структур, педагогічних теорій, принципів та законів, необхідних для інтерпретації явищ та процесів.

2. **Розуміння:** перенесення змісту з однієї мови на іншу, інтерпретація.

3. **Застосування:** залучення методів, правил, загальних понять, законів, закономірностей при розв'язуванні навчально-виховних завдань.

4. **Аналіз,** тобто вміння розділяти ціле на його елементи, встановлювати градацію цих елементів та відношень між ними: а) аналіз елементів; б) аналіз відношень між елементами; в) аналіз принципів організації цілого з частин.

5. **Синтез,** тобто побудова цілого з одержаних елементів з метою створення нової структури: побудова особистого твору; розробка плану діяльності; створення образу цілого на основі часткових даних.

6. **Оцінка:** а) оцінка матеріалу і методів з урахуванням прийнятих цілей; б) оцінка на основі внутрішніх критеріїв; в) оцінка на основі зовнішніх критеріїв.

Вітчизняні вчені, розглядаючи співвідношення між традиційним та технологічним підходами, виділяють кілька аспектів.

1. Переведення теоретичного знання в інструментарій для побудови процесу навчання. Цей аспект є основним.

2. Засіб описування навчання на концептуальному (теоретичному) рівні суттєво відрізняється від технологічного. В останньому він реалізується через основні функції технології навчання:

- описову (досить точно описуються суттєві аспекти реального процесу навчання, які однаково сприймаються різними спеціалістами);
- пояснювальну (визначення різних компонентів технології навчання, вияв і корекція їх ефективності);
- проектувальну – на підставі теорії навчання можна спроектувати різні за своєю технологією зразки навчання; на рівні технології навчальної цілі, способи дії (знання, вміння), їх стандарт на вході та результат навчання на виході, якого необхідно досягнути, є максимально конкретизованими.

В цілому застосування технологічного підходу, порівняно з традиційним, як засвідчують дослідження науковців та наші власні спостереження, дозволяє більш ефективно перетворювати здібності та потенційні задатки студентів на професійні вміння.

Активне **соціально-психологічне навчання (тренінг)** майбутніх спеціалістів у процесі їх підготовки до професійної діяльно-

сті останнім часом набуло значної популярності. І це не дивно, адже вміння педагога точно, адекватно оцінювати міжособистісну взаємодію у первинних шкільних колективах дуже часто не витримує жодної критики. Л.О. Петровська зазначала, що педагоги, вихователі далеко не завжди виявляють розуміння дитини, адекватне сприймання її місця у структурі міжособистісних відносин, що, без сумніву, перешкоджає встановленню контактів з нею, успіху виховної роботи у цілому.

Відтак, вважаємо за необхідне відзначити, що навчальні та рольові ігри, мікропрактикуми, мікрОВикладання, групові дискусії, аналіз ситуацій тощо, є активними методами навчання, але вони не можуть виступати як самостійний підхід. Під *соціально-психологічним тренінгом* будемо розуміти активну, самостійну форму навчання, яка спрямована на розширення життєвого досвіду, набуття адекватних знань про себе та оточуючих, певних комунікативних та інтерактивних умінь, підвищення соціально активної компетенції.

У зв'язку з цим Т.С. Яценко зазнаала, що перевага групової психокорекції над індивідуальними формами у тому, що тут є можливість цілісно вивчати психіку в її реальних проявах через стосунки. Психолог сам відповідає за результати, а не вдається до опосередкування їх діями вчителя, адміністрації чи викладача вищого навчального закладу.

Суттєво, що вітчизняні розробки в галузі тренінгу переважно базуються на зарубіжних дослідженнях. На Заході засновниками активних форм групового навчання вважають Л.Бландфорта, К.Бене, К.Левіна, Я.Морено (саме йому приписують введення терміна "групова психотерапія"). До цього часу сформувалися певні напрямки групової роботи: Т-групи (К.Левін), „групи зустрічей” чи „особистісного зростання” (К.Роджерс, У.Шутц), психодрами (Я.Морено), гештальтгрупи (Ф.Перлз), центровані на темі взаємодії (Е.Берн), групи тілесної терапії (В.Райх), тренінг умінь (А.Лазарус та Г.Айзенк), онтомузикотерапії (А.Менегетті), групи транс персональних переживань (С.Гроф) та багато інших. Серед досліджень, які розвивалися у колишньому СРСР, бажано виділити соціально-психологічний тренінг Л.О.Петровської, активне соціально-психологічне навчання Ю.М.Ємельянова, відеотренінг Г.А.Міккіна, активну соціально-психологічну підготовку Т.С.Яценко та чимало інших.

Різні види тренінгів мають на меті розв'язування найрізноманітніших завдань, а саме: розвиток спеціальних умінь, особистісний розвиток, розв'язування міжособистісних конфліктів, поліпшення взаємовідносин, керування тривогою, прийняття ефективних рішень, набуття впевненості у собі, самоаналіз та самопізнання, адекватна дієвість у ситуації "тут і тепер", психокорекція поведінки тощо. Робота для реалізації поставлених цілей забезпечується інструментарієм (групові дискусії, рольові, імітаційні, навчальні ігри, психодрама, психомалюнок, невербальні засоби взаємодії і т.і.) та має відповідну групову динаміку.

Т.С.Яценко, синтезуючи великий досвід тренінгової практики і базуючись на методі „вибуху” А.С.Макаренка, виділила основні механізми керування групою психокорекцією: позитивну дезінтеграцію і вторинну інтеграцію на більш високому рівні розвитку. Вона зазначає, що індикатором дезінтеграції є емоційні стани суб'єктів (подив, тривожність, сором, смуток...). Проте основну увагу дослідниця приділяє атакуванню захисних механізмів психіки, навчанню “знімати” їх з себе, що сприяє “розширенню самосвідомості, здатності до самоаналізу, до рефлексії, до аутопсихокорекції” На нашу думку, це положення є не досить повним, а процеси дезінтеграції та вторинної інтеграції спрямовані, перш за все, на руйнування домінуючих хворобливих (астенічних, стресових, фобічних, невротичних, депресивних і т. п.) та здобуття і закріплення нових продуктивних, гармонійних станів життєдіяльності, які дозволяють краще адаптуватися до постійно змінюваного середовища та більш повно самореалізуватися.

Стани – це психічні явища, які характеризуються відносною тривалістю при збереженні однорідності. Якщо процес створення та збереження певних станів відзначається систематичністю і певною тривалістю, то стабільні домінуючі стани поступово стають властивостями особистості (процес, у якому досягнуті позитивні зміни зберігаються надовго, часто назавжди). Це відбувається наступним чином. Стани і відношення людини найтіснішим чином взаємопов'язані. Стани виступають як частковий або ситуативний прояв відношень і визначаються останніми. Якщо у ході активного соціально-психологічного навчання створювати у членів групи необхідні або бажані стани, регулювати їх характер і тривалість, то ми поступово змінюємо і їхні відношення (професійні, діяльнісно-продуктивні, інтелектуальні, етичні та ін.) Відповідно, шлях до

особистого зростання майбутнього спеціаліста та його професійного становлення пролягає через створення та підтримку певних станів.

Виходячи з цілей, задач та специфіки роботи педагога, вибудовується логіка його підготовки: індивідуально-психологічні особливості суб'єкта – притаманна йому система відношень – адекватність системи відношень (індивідуального стилю) умовам діяльності – успішність та продуктивність діяльності. Очевидно, що корекційна робота у ході активного соціально-психологічного навчання має будуватися не лише на базі оволодіння студентами універсальною системою відношень спеціаліста, але й обов'язково на основі формування індивідуальної системи відношень або індивідуального стилю професійної діяльності.

Виходячи із мети нашого дослідження, ми пропонуємо наступну типологію активного соціально-психологічного навчання залежно від специфіки діяльності і особистісних характеристик суб'єктів:

1) особистісна корекція (тренінг сензитивності, психологічної компетентності, особистісного зростання тощо);

2) розвиток професійно-важливих навичок та вмінь у сфері спілкування (ведення дискусії, ділової бесіди, наради, проведення консультування, тренінгу та інше);

3) рефлексивно-акмеологічний тренінг креативності, спрямований на розвиток проєктивних, гностичних, організаторських та інших компонентів професійної діяльності;

4) індивідуальний стиль діяльності. Конкретизується вибір, відбувається вдосконалення адекватних суб'єкту засобів діяльності.

Для педагогічної діяльності керування своїми станами (самопочуттям) має ключове значення (В.А. Кан-Калік, Ю.Л. Львова, А.С. Макаренко, В.О. Сухомлинський, К.С. Станіславський та інші). Становлення педагогічно доцільних станів як бази для більш ефективного засвоєння майбутніми спеціалістами необхідних знань, навичок, умінь, з нашої точки зору, є головною функцією активного соціально-психологічного навчання.

При *інтегрованому підході* яскраво не виражена ключова тенденція організації навчально-виховного процесу. Він добре представлений у побудові курсу “Основи педагогічної майстерності”, розробленому в Полтавському педагогічному інституті ім.

В.Г.Короленка; у системі підготовки студентів вищих закладів освіти до виконавсько-мовленнєвої діяльності, розробленій А.Й.Капською; у дослідженнях Г.Я.Цибулько, М.С.Коваль, Г.М.Мешко та багатьох інших.

На основі вивчення психолого-педагогічної літератури, зарубіжного та вітчизняного педагогічного досвіду в досліджуваній сфері нами було виявлено педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту.

Під підготовкою студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту розуміємо спеціально організований процес формування гуманістичної спрямованості та оволодіння студентами відповідними знаннями, вміннями й навичками з метою становлення комплексного новоутворення (системи функцій) у діяльній сфері для реалізації конструктивних підходів до педагогічних конфліктів.

Педагогічні умови підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту – це багатопланова дефініція, яка вміщує сукупність обставин, у яких вона здійснюється, та обставин життєдіяльності її суб'єктів (педагог-студент). Ці та інші обставини розглядаються як чинники, що сприяють або не сприяють успішності педагогічної діяльності та особистісному зростанню індивіда. Особливістю педагогічних умов є те, що вони акумулюють мотиваційну, ціннісно-орієнтовану спрямованість особистості; спонукають до взаємозумовленої дії суб'єктів.

Специфіка педагогічних умов полягає і в тому, що вони самі по собі, без діяльності індивіда, не можуть стати визначально продуктивними для становлення особистості. Умови лише створюють можливість для суб'єкта, зумовлюючи розвиток творчого начала особистості. Завдяки наявності відповідних педагогічних умов значущі духовно-моральні властивості особистості переходять з можливості у дійсність, сприяють формуванню готовності до діяльності у новій соціокультурній ситуації.

Індивідуальний підхід реалізації функцій, необхідних для конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту здійснюється у процесі спільної діяльності викладача та студентів, яка передбачає педагогічне стимулювання на засадах діалогізму, з одного боку, та творчу самостійну діяльність студентів, спрямовану на їх професійне самовдосконалення, особистісне зростання та становлення гуманістичних ціннісних орієнтацій.

У дослідженні визначено педагогічні умови підготовки майбу-

тнього вчителя до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту, а саме: діалогічна взаємодія у навчально-виховному процесі; організація діяльнісної підготовки студентів за принципами активного соціально-психологічного навчання; створення сприятливого соціально-психологічного середовища для розвитку активної рефлексії.

Виявлені педагогічні умови можуть бути диференційовані на зовнішні та внутрішні. Зовнішні умови передбачають відповідну недирективність взаємин „педагог-студент”, розробку адекватної системи взаємодії „студент-студент”, яка реалізує суб'єкт-суб'єктний підхід, спеціальну організацію навчального процесу за принципами активного соціально-психологічного навчання; застосування сучасних педагогічних технологій.

Щодо внутрішніх психолого-педагогічних умов, то до них відносимо такі, що проявляються у розвитку професійно-особистісних якостей студентів на основі актуалізації активної рефлексії і сприяють підвищенню ефективності впливу об'єктивних (зовнішніх) умов.

Дані умови знайшли своє подальше відображення у побудові технології підготовки майбутнього вчителя до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту, а саме у структурі тематичних модулів (змістова, діяльнісна та рефлексивна підструктури).

Методологічною основою побудови визначеної технології є концептуальна модель формування загальної психологічної культури студентів вищих навчальних закладів В.А. Семиченко [32]. Головною ознакою курсу підготовки майбутніх педагогів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту є його поліструктурність. Курс поділено на 8 тематичних модулів, кожен з яких складається із трьох підструктур (модуль об'єднує одну-дві лекції, одне-три практичних заняття).

Змістова підструктура представлена у вигляді певної послідовності тем. На цьому рівні відбувається лекційний виклад теоретичного матеріалу, обговорення базових положень на практичних заняттях, індивідуально-самостійна робота з опрацювання рекомендованих першоджерел, підготовка повідомлень (рефератів), робота в Інтернеті тощо. При оцінюванні студентів враховують такі рівні:

- 1) знання – репродуктивне відтворення базових теоретичних положень;
- 2) пояснення – передача іншим смислу основних понять, положень;

3) ілюстрація – демонстрація смислів (підбір прикладів).

Одним з найбільш значних бар'єрів при вивченні нового матеріалу є термінологія, значення цілих блоків понять, використання для опису речей, якими доведеться оперувати у професійній діяльності. Єдина причина, за якої студенти відчують невпевненість, нездатність сприймати знання, виникає через те, що вони поверхово розуміють значення ключових слів (термінів). Положення про те, що не можна пропускати незнайомі слова, є найважливішим у процесі навчання, оскільки виникає помилкове розуміння об'єктивного смислу та неспроможність використовувати знання на практиці. Розглянемо негативні звички у процесі навчання та шляхи їх подолання. Якщо студент використовує багато термінів, знає правила, факти, то, на думку викладача, він добре володіє матеріалом. Викладач дуже часто дозволяє використовувати слова та ідеї, які для студентів нічого не означають. Момент демонстрації знань є ключовим у процесі підготовки студентів. Перевірка студентів за допомогою таких завдань, як відтворити певні принципи, ідеї, зробити повідомлення на певну тему, дати відповідь на запитання, - ще не свідчить про засвоєння і осмислення матеріалу.

Ефективний контроль за вивченням теоретичних положень здійснюється шляхом відповідей студентів на такі питання:

1. Значення термінів (інтерпретація поняття).

2. Демонстрація смислу (демонстрація значень у підібраних ситуаціях, фактах, прикладах).

Практична (діяльнісна) підструктура визначає процес оволодіння студентами певними навичками, вміннями, прийомами на прикладі педагогічної діяльності. На даному рівні студент випробовує власні сили у виконанні тих чи інших фрагментів діяльності, виконуючи тренінгові завдання (активне психолого-педагогічне навчання). Майбутні педагоги оцінюються за двома рівнями:

1) рівень демонстрації застосування смислу (використання контекстуальних смислів – актуальних педагогічних значень – у нових ситуаціях, формах та методах навчально-виховного процесу);

2) рівень ілюстрації необхідних вмінь та навичок.

Розглянемо співвідношення між теорією та практикою, акцентуючи увагу на останнє. Практика послуговується простою мо-

деллю, а теорія науково обґрунтовує, чому необхідно діяти саме за такою моделлю. Теоретична підготовка передбачає оволодіння студентами певним обсягом знань. Знання лише тоді можна вважати власними, реальними, а не формальними (А. Маслоу), коли вони застосовуються у діяльності. Формальні знання лише приховують незнання, від них немає ніякої користі, і вони не реалізовані у практичній діяльності. Реальні знання розширюють досвід спеціаліста, викорінюють із його свідомості внутрішню скутість, корупцію, ведуть до свободи творчості, без якої неможливе педагогічне натхнення. Для цього необхідно їх глибоке розуміння. Розуміння не варто ототожнювати зі знаннями. Знання – це здатність людини засвоювати й відтворювати сукупність фактів, в правильності яких вона не сумнівається. Одного розуміння теорії недостатньо, щоб змінити у майбутнього педагога його взаємовідношення з реаліями навчально-виховного процесу школи, тому що знання, здобуті під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін, як правило, залишаються фікцією, не залучаються до практичної діяльності. Отже, щоб теоретична підготовка студентів приносила користь, її необхідно зорієнтувати на демонстрацію знань та демонстрацію застосування смислів.

Розглянемо співвідношення між значенням та смислом. Значення – це узагальнена форма відображення суб'єктом суспільно-історичного досвіду відносно об'єкту пізнання, це об'єктивний зміст або об'єктивний смисл. Людина, яка прагне оволодіти певними значеннями, існуючими у вигляді понять, демонструє власну активність, визначену суб'єктивним досвідом. Виникає певна розбіжність між об'єктивним змістом значень та їх суб'єктивною інтеріоризацією. Цьому сприяють певні причини: недостатньо повно розкрито значення у літературі чи викладачем, негативне емоційне ставлення до тих чи інших фактів, індивід не володіє необхідними пізнавальними засобами тощо. У такому разі у людини формуються суб'єктивні значення та смисли і, як наслідок, викривлення теоретичного матеріалу та його практичної реалізації. Сам процес презентації студентами значень є показником глибокого розуміння (на цьому етапі домінує формальна логіка), а процес демонстрації застосування смислів у певній мірі свідчить про те, що знання стали власними (такими, що розширюють досвід) і можуть бути реалізованими у практичній діяльності.

Демонстрація застосування смислу і є тим містком, який по-

в'язує теорію з практикою, вказуючи доцільність та ефективність певних дій. Практична підготовка передбачає тренування: розвиток здібностей і формування вмінь та навичок. Щоб система, за якою працює практика, не перетворювалась у схему (що веде до деградації педагога), тобто була саморозвиваючою, необхідно постійне поглиблення осмисленості знань (смыслотворчість). Опановані знання бажано негайно застосовувати у діяльності. Для цього крім глибокого розуміння базових теоретичних положень потрібний тренінг необхідних навичок та вмінь. На нашу думку, найкраща практична педагогічна підготовка здійснюється у ході активного соціально-психологічного навчання (соціально-психологічний тренінг).

Головне під час проведення тренінгу у професійній поведінці майбутніх педагогів – сформувані такі основні вміння:

1) передбачати результат, який бажано досягти під час міжособистісної взаємодії з учнями у ситуації конфлікту, усвідомлюючи кінцевий результат педагогічної діяльності (маючи за основу виховний ідеал);

2) демонструвати досить гнучку поведінку під час міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту, тобто генерувати велику кількість позитивних поведінкових реакцій для досягнення бажаного результату;

3) володіти розвиненою соціально-перцептивною проникливістю, яка дозволяє миттєво оцінювати, аналізувати ситуацію конфлікту та приймати рішення;

4) вміти „бачити”, чи досягнуто бажаного розвивального педагогічного ефекту у процесі вирішення конфлікту.

Без постійного тренінгу неможливо зберегти діяльну творчу педагогічну форму. Він постійно повинен бути присутнім на навчальних заняттях у підготовці майбутніх педагогів і перейти у професійне життя вчителя у вигляді щоденної психолого-педагогічної зарядки.

Відзначимо ряд вимог, котрі ставляться до викладача вищого навчального закладу в процесі підготовки студентів до практичної діяльності: необхідно якомога раніше встановити з кожним студентом відношення взаємної довіри і поваги; необхідно зосереджуватись на предметі викладання, намагатися проникнути в сутність справи і не займатись сторонніми речами на зразок вияснення стосунків зі студентами; не захищати студентів, котрим ви симпа-

тизуєте; не давати стягнення студентам; не критикувати студентів; не давати жодних порад особистісного плану; не поспішати з висновками; не потрапляти у залежність від власних амбіцій.

Рефлексивна підструктура: осмислення студентами власних індивідуальних особливостей, а також тих труднощів, які виникають у них при виконанні тренінгових завдань; здійснення самоаналізу та самооцінки, отримання та осмислення зворотного зв'язку між викладачем та іншими членами групи про успішність дій, формування здатності неупереджено та об'єктивно розглядати власну поведінку з позиції професійної доцільності. Студенти оцінюються за двома рівнями:

- 1) рівень аналізу;
- 2) рівень розвитку системи відношень (синтез – доповнення власного досвіду новими смислами та значеннями).

Таким чином, маємо базову модель підготовки студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту.

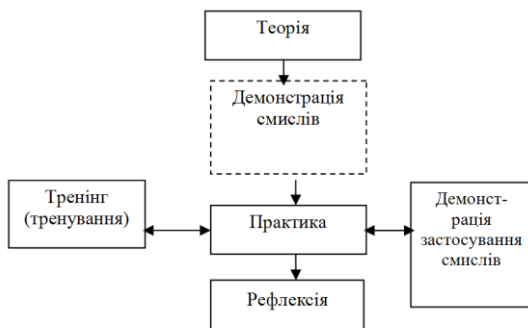


Рис. 1. Модель підготовки студентів до міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту

Запропонована модель дозволяє студентам опанувати реальними, а не формальними знаннями, оволодіти необхідними навичками конструктивної міжособистісної взаємодії у ситуації конфлікту. Зазначимо, що саме синтез знань та навичок складає підґрунтя для формування дієвих умінь, що постають одним із критеріїв професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів.

2.7. ВПЛИВ ПОЗАШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ФОРМУВАННЯ ДУХОВНОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Реформування освіти в Україні є частиною процесів оновлення освітніх систем, що відбуваються останні двадцять років у європейських країнах і пов'язані з визнанням значимості знань як рушія суспільного добробуту та прогресу. Ці зміни стосуються створення нових освітніх стандартів, оновлення та перегляду навчальних програм, змісту навчально-дидактичних матеріалів, підручників, форм і методів навчання. Цілеспрямоване набуття молоддю знань, умінь і навичок, їх трансформація в компетенції сприяє особистісному культурному розвитку, розвитку технологій, здатності швидко реагувати на запити часу.

Під поняттям «компетентісний підхід в освіті» розуміється спрямованість освітнього процесу на формування й розвиток основних *ключових* і *предметних* компетентностей особистості. Результатом такого процесу повинно бути формування загальної компетентності людини, яка є інтегрованою характеристикою особистості.

За визначенням експертів країн Європейського Союзу поняття „компетентність” слід розглядати як здатність застосовувати знання та вміння ефективно й творчо в міжособистісних стосунках – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях. Компетентність – поняття, що логічно походить від ставлень до цінностей та від знань до умінь ¹⁰⁶.

Поняття компетентності відповідно до Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти визначається як спроможність кваліфіковано проводити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить в собі знання, вміння та навички і ставлення, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності.

Теорія і практика реалізації компетентісного підходу демонструє безліч варіантів класифікацій компетенцій, серед яких

¹⁰⁶ Закон України «Про освіту» // Голос України. – № 77. – 1996.

найбільш вживані: соціальні, мотиваційні, функціональні; ключові; надпредметні, загальнопредметні, соціально-предметні; компетенції пізнавальної діяльності, компетентності діяльності, компетентності інформаційних технологій; ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудові, особистісного самовдосконалення; компетентність у сфері самостійної діяльності, компетентність у сфері соціально-трудової діяльності, компетентність у побутовій сфері, компетентність у культурно-дозвіллевій сфері; інформаційна, соціально-психологічна, громадянська, комунікативна, методологічна, життєва, професійна, психологічна, рефлексивна; предметні, соціальні, особистісні

На сучасному етапі розвитку суспільства позашкільна освіта України стає однією з важливих складових системи освіти. Це зумовлено здатністю позашкільної освіти задовольняти різноманітні творчі, пізнавальні, особистісні потреби, відігравати значну роль у становленні морально активної, творчої особистості як основної продуктивної сили держави

Згідно Закону України «Про позашкільну освіту» – позашкільне навчання і виховання спрямоване на забезпечення потреб особистості у творчій самореалізації, здобуття додаткових знань, умінь, навичок за інтересами, а отже, і духовний розвиток особистості, підготовку її до активної професійної та громадської діяльності.

Позашкільні навчально-виховні заклади – широко-доступні заклади освіти, які надають молоді додаткову освіту, спрямовану на здобуття знань, умінь і навичок за інтересами, забезпечують потреби особистості у творчій самореалізації та організації змістовного дозвілля.

Система позашкільної освіти — це система, яка характеризується цілеспрямованим функціонуванням навчання, виховання, розвитку та соціалізації особистості у вільний час, з її особливими структурами, зв'язками та відносинами між елементами.

Для того щоб дитина отримала відповідні знання, досягла успіху в житті і відбулася як особистість, в навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу створюються відповідні умови для розвитку її суб'єктної активності, що, у свою чергу, є однією з головних передумов формування пізнавальної та практичної компетентностей, набуття знань, умінь та навичок. Особистісні якості, роз-

виток творчої та соціальної компетентності, розуміння морально-духовних цінностей формуються тільки в процесі соціальних відносин у соціокультурному середовищі.

Головна мета позашкільної освіти детермінована соціальними потребами та цілями суспільства. Мета конкретизується в державних планах та програмах, урядових рішеннях. Відповідно до чинних державних документів, основна мета позашкільної освіти полягає у навчанні, вихованні, розвитку та соціалізації особистості у вільний час у позашкільних навчальних закладах та інших соціальних інституціях.

Основними завданнями позашкільної освіти є: виховання громадянина України поваги до прав і свобод людини, почуття власної гідності, відповідальності перед законом за свої дії; вільний розвиток особистості та формування її соціально-громадського досвіду; виховання у вихованців, учнів і слухачів патріотизму, любові до України, поваги до народних звичаїв, традицій, національних цінностей українського народу, а також інших націй і народів; виховання у вихованців, учнів і слухачів шанобливого ставлення до родини та людей похилого віку; створення умов для творчого, інтелектуального, духовного і фізичного розвитку вихованців, учнів і слухачів; формування у вихованців, учнів і слухачів свідомого й відповідального ставлення до власного здоров'я та здоров'я оточуючих, навичок безпечної поведінки; задоволення освітньо-культурних потреб вихованців, учнів і слухачів, які не забезпечуються іншими складовими структури освіти; задоволення потреб вихованців, учнів і слухачів у професійному самовизначенні і творчій самореалізації; пошук, розвиток та підтримка здібних, обдарованих і талановитих вихованців, учнів і слухачів; організація дозвілля вихованців, учнів і слухачів, пошук його нових форм; профілактика бездоглядності, правопорушень;

Керівними положеннями організації і здійснення позашкільної освіти є принципи, які становлять методологічну основу навчально-виховного процесу в позашкільних навчальних закладах, оскільки надають йому наукового характеру і спрямованості. Дотримання принципів ставить особистість в природне становище, коли вона росте і розвивається у звичайному для неї середовищі, в атмосфері культури свого народу, навчається і виховується рідною мовою шляхом засвоєння культурно-історичних, духовно-національних традицій та звичаїв.

Важливим є також принцип гуманізації і демократизації позашкільної освіти. Цей принцип покликаний забезпечити свободу і можливість вибору улюбленої діяльності, демократичний спосіб набуття знань,

творчих умінь та навичок, побудову взаємин педагога і вихованця на основі добровільності, мінімуму регламентованості, максимуму взаємної симпатії і у взаємовідносинах вихованців між собою, а також стосунків із вихователями і дорослими найдоцільніше формувати на основі спільних інтересів.

Розуміння вихованців, уміння поєднати їхні особисті інтереси з інтересами колективу є важливою і необхідною умовою в роботі педагога на сучасному етапі розвитку суспільства в нашій країні. Дотримання принципу демократизації у навчально-виховному процесі позашкільних навчальних закладів вимагає відповідного рівня гуманізації, включає байдужість, черствість у відносинах між керівником гуртка (іншого творчого об'єднання) та вихованцями. Демократичні відносини — це, насамперед, взаємодія, доброзичливість, взаємна повага і вимогливість.

Важливе значення у змісті позашкільної освіти має принцип культуrowідповідності, здійснення позашкільної освіти та навчально-виховного процесу в рідному для дитини культурному середовищі або наближеному до нього.

Гармонізація особистісних і міжнаціональних відносин засобами позашкільної роботи найефективніше відбувається за максимального врахування національної специфіки та інтернаціоналізації самосвідомості особистості. Реалізація цього принципу передбачає розкриття змісту занять у взаємозв'язку з основами знань про історичні шляхи розвитку рідного народу, що створюватиме умови для виховання високоморальної, духовної особистості, відповідального громадянина своєї держави.

Особлива увага в позашкільній освіті має приділятися принципу продуктивної праці та поєднання її з навчанням. Принцип полягає в практичній спрямованості занять у позашкільних навчальних закладах, поєднанні виховання з політехнічним навчанням, у набутті учнями певних допрофесійних умінь і навичок, орієнтації на трудову діяльність та в інтеграції з наукою і виробництвом ¹⁰⁷.

Важливі також специфічні принципи, характерні для позашкільної освіти: принцип багатоманітності та варіативності забезпечує оптимальні умови і можливість вибору напрямів, часу, змісту, форми організації позашкільної освіти та методів її здійснення відповідно до освітніх потреб, особистісних інтересів, здібностей і нахилів дитини; принцип добровільності передбачає право вибору та забезпечення дос-

¹⁰⁷ Литовченко О. Різні грані творчості // Позашкільля. - № 2. - 2009. - С. 27-28.

тупності до якісної позашкільної освіти, забезпечує умови реалізації потреб особистості у самовизначенні, творчій самореалізації, духовному зростанні, підготовці до активної професійної та громадської діяльності; принцип регіональності розкриває закономірності і специфіку компонування елементів та конструювання змісту позашкільної освіти, застосування форм і методик його реалізації в навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу на основі сукупного застосування у логічній єдності дидактичних принципів навчання (науковості, системності, послідовності, доступності, наочності); сприяє формуванню цілісного уявлення учнів про динаміку проблем взаємодії людини та суспільства з навколишнім середовищем на місцевому, регіональному і глобальному рівнях; принцип міждисциплінарності й інтеграції є провідним у компонуванні змісту навчальних програм позашкільних навчальних закладів, забезпечує тісний зв'язок принципів цілісності, неперервності й наступності у побудові змісту позашкільної освіти, розкритті єдності і взаємозв'язку соціального і природного середовища в навчально-виховному процесі позашкільного навчального закладу і має на меті сприяти усвідомленню школярами універсальної цілісності природи тощо.

Позашкільний навчальний заклад — навчальний заклад, що забезпечує право громадян на позашкільну освіту. Ці заклади надають знання, формують уміння та навички особистості, розвивають її творчі здібності, обдарування відповідно до освітніх потреб, мотивів, нахилів, інтересів у вільний час.

У позашкільній освіті сфера навчально-виховної діяльності розширюється, поглиблюються знання та формується світогляд учнів. Навчання і виховання учнів у позашкільних навчальних закладах повинно не тільки забезпечувати морально-психологічну, теоретичну та практичну підготовку до праці, а й збагачувати інтелектуальне життя, наповнювати багатограним змістом розумові, творчі інтереси, одухотворяти моральну цінність та підвищувати естетичну красу особистості і колективу.

У позашкільних навчальних закладах забезпечується емоційний, фізичний та інтелектуальний та моральний розвиток особистості. Вони створюють умови для розвитку компетентностей особистості, її творчої самореалізації, підготовки до активної професійної та громадської діяльності.

РОЗДІЛ III.

УДОСКОНАЛЕННЯ СИСТЕМИ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ В УМОВАХ СТУПЕНЕВОЇ ОСВІТИ

3.1. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ТА МАГІСТРІВ

У сучасних умовах розвитку суспільства технологічність стає домінуючою характеристикою діяльності людини і означає перехід на якісно новий її ступінь ефективності й оптимальності. Освітня політика держав акцентує увагу на розвиткові особистості, її якостей, талантів і здібностей. Характеризуючи стан освіти, вчені підкреслюють, що в ній мають місце кризові явища, які є наслідком відставання освіти від науки і виробництва.

У теорії і практиці вищої школи мають місце протиріччя між:

- суспільною формою здійснення професійної ч навчальної діяльності, колективним характером праці і спілкування її суб'єктів та індивідуальною технологією оволодіння цією діяльністю;

- необхідністю здійснення діяльності на рівні активності і творчості та функціонуванням репродуктивного мислення, пам'яті, індуктивної логіки процесу засвоєння знань під час навчання;

- спрямованістю змісту навчальної діяльності на вивчення минулого соціального досвіду та орієнтацією суб'єкта навчання на результативність майбутньої професійної діяльності;

- функцією відображення педагогічної реальності у системі психолого-педагогічних понять і категорій і необхідністю реалізації конструктивно-аналітичної функції в процесі вивчення педагогічних дисциплін.

Ці протиріччя зумовлюють необхідність пошуку нових технологій навчання, зокрема у педагогічній підготовці магістрів. Розроблена нами технологія педагогічної підготовки магістрів включає концептуальні положення, змістовий, процесуальний і оцінно-результативний компоненти.

1. Концептуальні положення.

Процес підготовки магістрів ґрунтується на теорії неперервної освіти, одним із етапів якої є ступенева педагогічна освіта. Реалізація концепції забезпечується приєднанням України до Болонського процесу. Сутність його полягає у формуванні на перспективу загальноєвропейської системи вищої освіти, що побудована на спільності фундаментальних принципів функціонування, а саме: введення двоцикличового навчання, запровадження кредитної системи, встановлення стандартів транснаціональної освіти; орієнтація вищих навчальних закладів на кінцевий результат. Знання й уміння випускників мають бути застосовані і практично використані на користь усієї Європи.

Основним напрямком підготовки суб'єктів навчального процесу в умовах модульно-рейтингової та кредитно-модульної системи організації навчання є зростання ролі педагогічної та медіаосвітньої підготовки викладача, який повинен проектувати освітнє та навчальне середовище із залученням сучасних інформаційних, комп'ютерних та педагогічних технологій. Педагогічна підготовка магістрів має включати як традиційні методи і форми навчання у вищій школі, так і методи і форми навчання, які є характерними для європейської зони освіти. У зв'язку з цим актуальною потребою стає введення інтегративного курсу з педагогіки вищої школи, синергетичного підходу до організації його змісту, створення модульних програм, у яких міні-модулі легко можна замінити, поповнити, трансформувати, адаптувати.

У Житомирському державному університеті з 1999 року у педагогічній підготовці магістрів застосовується модульно-контекстна технологія, яка ставить за мету формування педагогічної спрямованості, розвиток емоційних і морально-естетичних якостей, засвоєння знань, умінь та навичок, способів розумових дій, дійово-практичної сфери та самокеруючих механізмів особистості майбутнього фахівця.

Це технологія по орієнтації на особистісні структури – всебічно гармонійна, за характером змісту гуманістична, навчально-виховна, за типом управління – система малих груп, за провідним методом навчання – проблемно-пошукова, творча, діалогічна, ігрова; за організаційними формами – академічна, індивідуально-групова, диференційована.

Вона спрямована на розвиток потреби студента в самореалізації, що посідає одне з найвагоміших місць у сфері спонукання дидактичного вибору. Виходячи з класифікації потреб А. Маслоу, самоактуалізація (самореалізація) становить вершину піраміди людських потреб. На його думку, лише за умови підготовленості особистості до духовного розвитку і бажання самовдосконалюватися, можна її досягти.

У зміст педагогічної освіти закладено модель підготовки вчителя-дослідника, вихователя-дослідника, яка відображає діяльнісну модель педагога, що включає предметно-професійний і соціальний контекст майбутньої професії. Перехід від навчальної діяльності до професійної відбувається за допомогою діяльнісного модуля – інтегрованої якості педагога-вихователя. Діяльнісний модуль включає в себе такі угруповання: методологічний, теоретичний, практичний і соціальний.

Технологічний підхід у вивченні курсу "Педагогіка вищої школи" передбачає: постановку цілей, проектування, організацію навчального процесу, діагностичну і підсумкову перевірку ефективності за допомогою тестів, контрольних питань, розв'язання задач, кросвордів тощо у кожному модулі.

Логіка викладання курсу така:

- проектування цілей навчання відбувається відповідно розробленої моделі підготовки вчителя;
- переведення цілей на мову практичних завдань у вигляді діяльнісного модуля, який має забезпечити перехід від навчальних завдань до професійної діяльності;
- реалізація моделі підготовки вчителя-дослідника, вихователя-дослідника у процесі викладання педагогічних дисциплін;
- корекція процесу засвоєння знань, умінь, навичок магістрантами;
- контроль, оцінка (поточна, рубіжна, заключна) знань, умінь, навичок магістрантів;

Ця логіка реалізується у кожному модулю (темі) курсу "Педагогіка вищої школи" через зовнішню структуру (тема, мета, об'єкт, завдання студентам, рекомендована література, теоретичний і практичний блоки, прогнозовані педагогічні якості та вміння) та внутрішню структуру, що відображає основні рівні

засвоєння знань, умінь, навичок студентами, що відповідає таксономії цілей: на рівні пізнання, розуміння, застосування, аналізу, синтезу, оцінки.

У процесі підготовки магістрів здійснюється спадкоємність.

Підготовлений членами кафебри педагогіки навчальні посібники "Практикум з педагогіки" і "Технології професійної педагогічної підготовки майбутніх учителів" для бакалаврів і спеціалістів включають загально-методичний модуль, філософську методологію, конкретно-методологічний модуль, власне теоретичний, теоретичний модуль і практичний блок, блок контролю і самоконтролю, блок професійно-педагогічних умінь та професійних якостей

108.

Модуль розглядається нами не як зміст освіти, а як мікрівдображення процесу навчання, другого циклу вищої освіти, що містить цілемотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, контрольню-регулюючий компоненти та діагностично-контролюючий інструментарій щодо оцінки діяльності студентів вищої школи (європейський, національний, регіональний підходи).

Серед основних принципів модульності відмітимо такі:

1) наявність самостійної групи ідей (знань), якими оволодівають студенти (учні) за допомогою дидактично доцільних засобів, що відповідають природі цих ідей;

2) формування самостійної планової, цілісної одиниці навчальної діяльності, яка б сприяла досягненням магістрантом чітко визначених цілей;

3) оволодіння принципом модульності досягається через застосування різних форм і методів навчання, підпорядкованих загальній темі навчального курсу або актуальній науково-технічній, соціальній чи іншій проблемі;

¹⁰⁸ Вітвицька С. С. Основи педагогіки вищої школи : підручник [за модульно-рейтинговою системою навч. для студ. магістратури] / Вітвицька С. С. – К. : Центр навч. літ-ри, 2006. – 384 с.; Педагогічні технології в неперервній освіті : монографія / [С. О. Сисоєва, А. М. Алексюк, П. М. Воловик та ін.]; за ред. С.О. Сисоєвої – К. : Віпол, 2001. – 502 с.

4) принцип модульності – це також складання автономних порцій, поділ навчального матеріалу на частини (кроки, порції, такти - на зразок розділу або теми) для груп магістрантів.

Реалізація концепції забезпечується використанням особистісно-діяльнісного і системного підходів, тобто магістр розглядається як особистість, індивідуальність, суб'єкт власної діяльності, яка є певною системою і сприяє засвоєнню систематичних і системних знань, формуванню умінь творчо застосовувати їх в нестандартних ситуаціях. Позиція магістра є цілісним проявом як внутрішніх сил (мотиви, інтереси, потреби, здібності), так і сучасних моделей побудови педагогічного процесу за європейськими стандартами та інноваційними підходами у вищих навчальних закладах України.

Розроблена нами концепція педагогічної підготовки магістрів ґрунтується на принципах евристичної педагогіки.

Дидактична евристика як педагогічна система народилася з необхідності розробити теорію і технологію практичної реалізації ідей природовідповідної освіти, орієнтованої на розвиток здібностей та обдарувань студентів.

Евристичне навчання нами розглядається як цілісне навчання через відкриття, через власне проникнення магістранта у глибини природи, сутності педагогічної інноваційної діяльності, у ньому відбувається інтеграція як об'єктів, так і способів пізнання.

Евристичне навчання є особистісним, оскільки припускає не стільки вивчення, скільки переживання магістрантом педагогічної дійсності та у власній теорії творчості.

Основні принципи евристичного навчання.

Під принципами евристичного навчання ми будемо розуміти виявлені дослідним шляхом положення, на основі яких здійснюється евристичне навчання в конкретних умовах навчального предмета. Розглянемо і прокоментуємо їх.

Принцип особистісного цілеутворення студента. Освіта кожного студента відбувається на основі і з обліком його особистих навчальних цілей.

Даний принцип спирається на глибинну якість людини – здібність постановки цілей своєї діяльності. Незалежно від ступеня усвідомленості своїх цілей людина живе з уродженою потребою і можливістю ставити і досягати їх. Великий учений І.П. Павлов розглядав постановку людиною цілей на рівні інстинктів. У роботі

«Рефлекс цілей» він називає акт прагнення людини до мети однією з головних умов її життя, а умовою плідного прояву рефлексу мети вважає наявність певних перешкод: "Якщо кожний з нас буде плекати цей рефлекс як найціннішу частину істоти, якщо батьки і усі учителі всіх рангів зроблять головною задачею зміцнення і розвиток цього рефлексу в опікуваній масі, якщо наші громадськість і держава відкриють широкі можливості для практики цього рефлексу, то ми перетворимось на тих, ким повинні і можемо бути" [1, с. 18].

Беручи за основу позицію І. П. Павлова, ми вважаємо за необхідне включити принцип особистісного цілеутворення в число ведучих дидактичних принципів не тільки евристичного, але і будь-якого іншого особистісно орієнтованого типу навчання, тому що це ключовий принцип, що забезпечує продуктивну освітню діяльність і самореалізацію студентів, магістрантів.

Принцип особистісного цілеутворення передбачає необхідність усвідомлення цілей творчої роботи як магістрантом, так і викладачем. Коли їхні цілі різні, це зобов'язує творчого викладача не домагатися зміни цілей магістранта в обраній їм темі або проблемі, а допомогти магістрантові усвідомити, сформулювати і досягти їх.

Принцип вибору індивідуальної освітньої траєкторії. Магістрант має право на усвідомлений і погоджений з педагогом вибір основних компонентів своєї освіти: змісту, цілей, задач, темпу, форм і методів навчання, особистісного змісту освіти, системи контролю й оцінки результатів.

Творчість магістрантів можлива лише за умов волевибору елементів освітньої діяльності. Для цього ми в процесі викладання педагогіки вищої школи забезпечуємо магістрантам вищої школи право вибору цілей заняття, способи їхнього досягнення, теми творчої роботи, форми її виконання і захист, заохочуємо власний погляд магістранта на проблему, його аргументовані висновки і самооцінки. Цей принцип установлює розташування створюваного магістрантом особистісного змісту освіти, у тому числі і його цілей, що задаються їм ззовні, і зміст, що мають характер базових освітніх стандартів. Практично будь-який елемент освіти забезпечується через власний вибір або пошук студента, що може не тільки вибрати освітні компоненти з наявного набору, але і створювати власні структурні елементи освітньої траєкторії.

Можливість творчого самовираження і вибору освітньої траєкторії магістранта припускають організаційно-технологічну заданість методології його діяльності. Магістрант створює творчий освітній продукт і одержує якісний освітній приріст, коли опановує основами креативної когнітивної діяльності. Ми не тільки надаємо студентам-магістрантам можливість вибору, але й озброюємо їх необхідним діяльнісним інструментарієм. Чим більший ступінь включення магістрантів у конструювання власної освіти забезпечується нами, тим повніше виявляється їх індивідуальна творча самореалізація.

На наш погляд, принцип можливості вибору освітньої траєкторії відноситься не тільки до студентів, але і до викладачів. Обговорення на заняттях різних точок зору і позицій, захист альтернативних творчих робіт на одну тему вчать толерантному ставленню студентів-магістрантів до інших позицій і результатів, допомагає їм зрозуміти закон багатотворення шляхів збагнення істини. Крім того одночасне презентація студентами різних робіт з того самого питання створює особливу освітню напруженість, що спонукує присутніх до особистого саморуку й евристичного пошуку рішення. Наприклад, семінарське заняття з теми готується студентом магістратури у декількох варіантах.

Наступний принцип – *принцип метопрдметних основ змісту освіти*. Основи змісту освітніх галузей і навчальних дисциплін (педагогіки, освітніх технологій, педагогічної творчості, психології, психології вищої школи) складають фундаментальні метопрдметні об'єкти, що забезпечують можливість суб'єктивного, особистісного пізнання їх студентами.

У Житомирському державному університеті приділяється увага спеціальним курсам розвитку різних видів мислення, пошуку різних евристичних методів (метод від протилежного, виключення зайвих даних, оцінювання надійності інформації). Когнітивний розвиток особистості визнається пріоритетним.

Ідеї самонавчання, автодидактики, перетворення учнів та студентів у центр самоосвіти, самовиховання домінують у неперервній освіті, яка включає такі компоненти: особистість суб'єкта учіння; управління процесом навчання (алгоритми подачі інформації, її перероби, контроль, самоконтроль); система модулів при побудові структури забезпечення навчального процесу; цілеутворення (структура цілей та засоби їх досягнення при органі-

зації навчального процесу); задоволення прагматичних інтересів та потреб учнів, студентів, забезпечення умов досягнення цілей, які були заплановані; диференційований підхід до суб'єктів учіння, відхід від уніфікованих планів, програм навчання; підвищення ролі самоосвіти, саморегулювання, самоконтролю, самокорекції; подовження процесу саморозвитку, самореалізації, самовиявлення особистості.

Самовизначення в пошуку шляхів самореалізації здійснюється за допомогою розробки різних модульних блоків програм, банків ідей, евристичних лекцій і бесід, формування психологічних понятійних тезаурусів, засвоєння множини понять, законів, категорій, теорій, концептуальних підходів. В цьому процесі важливими є методи: застосування теоретичних знань на практиці; абстрактного аналізу фактів, явищ складних систем, виявлення різних недоліків функціонування систем; діагностування, моделювання методів розвитку аналітичного, синтетичного, логічного, рефлексивного, асоціативного, продуктивного, критичного, творчого мислення; методи породження власних ідей і текстів, самостійного творчого викладання результатів власних досліджень. Цьому також сприяє формування груп, об'єднаних спільними науковими інтересами, пошук різних оригінальних рішень проблем соціально-психологічного управління, організації гнучких структур навчання, комплексного вивчення соціально-психологічних процесів виховання; шляхів постійного оновлення змісту освіти.

Евристичний підхід до пізнання реальних освітніх об'єктів приводить до виходу магістрантів за межі звичайних навчальних предметів і переходу на метопредметний рівень пізнання. На метопредметному рівні звичайне різноманіття понять і проблем зводиться до відносно невеликої кількості фундаментальних освітніх об'єктів – категорій, понять, символів, принципів, законів, теорій, що відбивають визначені області реальної педагогічної дійсності.

При конструюванні навчального мета предмету враховується можливість суб'єктивного пізнання кожним студентом змісту предмета педагогіки вищої школи. Магістрантам дається право на споглядальний, інтуїтивний, нелогічний, підхід до їхнього пізнання. Такий підхід передбачає одержання магістрантами продуктів пізнання, що мають індивідуальні почуттєві вираження. Єдина для всіх магістрантів узагальнена логічна схема як результат навчання

у цьому випадку не використовується, оскільки звучує межі прояву творчої індивідуальності магістрантів.

Магістранти на початку навчального року обирають теми з педагогіки вищої школи, створюють мультимедійні презентації.

Принцип продуктивності навчання. Головним орієнтиром навчання є особисте освітнє зростання магістранта, що складається з його внутрішніх і зовнішніх освітніх продуктів навчальної діяльності.

Навчання орієнтовано не стільки на вивчення відомого, скільки на створення студентами власного освітнього продукту. Сформовані магістрантами цілі навчання, складені ними плани, алгоритми діяльності, знайдені способи діяльності, рефлексивні судження і самооцінки є продуктами їхньої евристичної освітньої діяльності поряд з дослідженнями, розробками методик проведення занять, статтями, наочністю, творами та ін.

У процесі створення зовнішніх освітніх продуктів при вивченні педагогіки вищої школи у студента магістратури відбувається розвиток здібностей, які властиві фахівцям у відповідній науці та педагогічній діяльності.

Магістрант, якому дана можливість виявити себе у досліджуваному питанні, ширше розкриває свої потенційні можливості, опановує евристичною технологією діяльності, створює освітній продукт, часом більш оригінальний, чим загальноновизнане рішення даного питання. Цей принцип конкретизує особистісну орієнтацію і природовідповідність евристичного навчання, пріоритет внутрішнього розвитку студента перед засвоєнням зовнішньої заданості. У цьому реалізується і конкретизується принцип первинності освітньої продукції магістранта.

Принцип первинності освітньої продукції магістранта доповнюється істотною вимогою: об'єкти пізнання і застосовувані ними методи пізнання повинні відповідати "сьогоденним" об'єктам і методам, які є в досліджуваній галузі педагогічної діяльності.

Знання фундаментальних положень педагогіки не може бути відчужене від особистісних знань і досвіду магістранта, але знайомство з ними відбувається після одержання магістрантом власних результатів в аналогічному напрямку, що дозволяє йому мотивовано сприймати класичні зразки без втрати особистісного «Я», спираючи на наявний досвід.

У результаті освіти діяльність магістранта носить продуктивний особистісний характер, а засвоєння загальноосвітніх стандартів відбувається через зіставлення з власними знаннями.

Весь процес навчання педагогіки вищої школи на лекційних і семінарських заняттях будується на ситуаціях студентів-магістрантів, що припускають самовизначення, і евристичний пошук їхнього рішення, викладач супроводжує магістранта в його освітньому русі.

Щоб організувати евристичну діяльність магістранта, ми створюємо або використовуємо евристичну освітню ситуацію, її мета – спонукати до позитивної мотивації і забезпечити діяльність магістранта у напрямку пізнання фундаментальних освітніх об'єктів і рішення зв'язаних з ними проблем. Роль викладача на перерахованих етапах – організаційно-супровідна, тому що він забезпечує особисте рішення студентами.

Ефективна освітня ситуація, коли студентові як культурний аналог його творчого продукту надається можливість знайомства не з одним, а з декількома аналогічними зразками. Виникає освітня напруженість, у результаті якої магістрант входить у різноманітний педагогічний простір, що забезпечують динаміку його подальших освітніх процесів, що допомагає виробити навички самовизначення в поліваріантних ситуаціях.

Будь-який позитивний прояв творчості магістранта знаходить підтримку і супровід викладача. Супровідне навчання зв'язане із ситуаційною педагогікою, основний зміст якої складається в забезпеченні освітнього руху магістранта. Педагог уважно аналізує можливості студента й особливості освітнього процесу, що складається, щоб діяти виходячи з поточної ситуації і забезпечити ті освітні умови, що необхідні на даний момент для проходження магістрантом своєї освітньої траєкторії.

Освітній процес супроводжується його рефлексивним усвідомленням магістрантами – суб'єктами освіти.

Форми освітньої рефлексії різні: усне обговорення, письмове анкетування, графічне зображення змін, що відбуваються. Щоб магістранти розуміли значення рефлексивної роботи ми згодом робимо огляд їхніх думок, відзначаємо тих, у кого глибина самосвідомості підвищується.

Рефлексія – умова, необхідна для того, щоб студент (або викладач) бачив схему організації власної освітньої діяльності, констру-

ював її у відповідності зі своїми цілями і програмами, усвідомлював і засвоював способи евристичної освітньої діяльності.

Отже, навчання відбувається поетапно.

Перший етап – діагностика викладачем рівня розвитку і ступеня вияву особистісних якостей магістрантів. Фіксується початковий обсяг і зміст предметної освіти магістрантів, тобто кількість і якість наявних у кожного з них уявлень, знань, інформації, умінь і навичок з цієї теми.

Таблиця 1

Таксономія навчальних цілей у пізнавальній сфері

№ п/п	Категорія цілей	Змістова інтерпретація категорій навчальних цілей
1.	Знання (репродуктивний рівень)	<p><i>Знають:</i> історичні та соціальні передумови становлення та розвитку педагогічної освіти в Україні; теоретичні і концептуальні основи педагогічної освіти; інноваційні технології у ВНЗ; специфіку організації навчально-виховного процесу у закладах нового типу.</p> <p><i>Формулюють:</i> визначення понять "вища освіта", "педагогічна освіта", "педагогіка вищої школи", "педагогічна система", "дидактика вищої школи", "педагогічна технологія", "науково-дослідницька діяльність".</p> <p><i>Класифікують:</i> моделі освіти; підходи до організації виховного процесу у ВНЗ; методи навчання; форми навчання і виховання у ВНЗ.</p> <p><i>Визначають:</i> етапи становлення вищої педагогічної освіти в Україні; етапи розумової діяльності студентів.</p>

2.	Розуміння (ре-продуктивно-пошуковий рівень)	<p><i>Розкривають:</i> передумови виникнення і становлення вищої педагогічної освіти в Україні.</p> <p><i>Пояснюють:</i> взаємозалежність соціальних, педагогічних і психологічних чинників педагогічної діяльності викладача ВНЗ; роль педагогічної діяльності у ВНЗ.</p> <p><i>Класифікують:</i> сучасні парадигми виховання у ВНЗ; напрями наукових досліджень; способи навчання у ВНЗ.</p>
3.	Застосування (конструктивний рівень)	<p><i>Демонструють:</i> на конкретних прикладах застосування окремих технологій форм і методів.</p> <p><i>Моделюють:</i> окремі ситуації суб'єкт - суб'єктної взаємодії зі студентами.</p> <p><i>Конструюють:</i> - моделі педагогічної діяльності у закладах нового типу та вищих навчальних закладах; інноваційні моделі освіти і виховання; моделюють діяльність студентів відповідно до їх здібностей.</p>

4.	Аналіз (творчий рівень)	<p><i>Аналізують:</i> сучасні педагогічні концепції; соціально-педагогічні передумови розвитку вищої педагогічної освіти; - власну діяльність, діяльність студентів.</p> <p><i>Обґрунтовують:</i> свою педагогічну позицію; вибір методів навчання і виховання у ВНЗ, закладах нового типу.</p> <p><i>Застосовують:</i> нові технології (ігрові, проблемні); інтерактивні методи; нетрадиційні форми.</p> <p><i>Коректують</i> неточності у визначенні понять.</p> <p><i>Аргументують</i> власну педагогічну позицію.</p>
5.	Синтез (узагальнюючий рівень)	<p><i>Визначають:</i> мету власної наукової діяльності.</p> <p><i>Створюють:</i> - наукові доробки (есе, авторські програми); - програми розвитку студентів, їх нахилів і обдарувань.</p>
6.	Оцінка (аналітичний рівень)	<p><i>Оцінюють:</i> значення педагогічної підготовки; педагогічні погляди представлених різних наукових течій; - навчальні програми, посібники і підручники.</p>

Другий етап – фіксування кожним магістрантом, а потім і викладачем фундаментальних знань теми з метою визначення предмета подальшого пізнання. Кожен магістрант складає вихідний концепт теми, що йому потрібно буде освоїти.

Третій етап – вибудовування системи особистого ставлення магістранта до освоєння майбутньої теми. Кожен магістрант формує особистісне відношення до цієї теми, самовизначається стосовно сформульованих проблем і фундаментальних знань, установлює, що вони для нього значать.

Четвертий етап – програмування кожним магістрантом індивідуальної освітньої діяльності стосовно теми магістрант формує цілі, відбирає літературу, прогнозує свої кінцеві освітні продукти і форми їхнього виявлення, складає план роботи, відбирає засоби і способи діяльності, установлює систему самоконтролю й оцінки своєї діяльності.

П'ятий етап – діяльність з реалізації індивідуальних освітніх програм магістрантів і загальноколективної освітньої програми педагогіки вищої школи.

Колективні заняття містять у собі пред'явлення магістрантам фундаментальних педагогічних знань; засвоєння способів роботи зі студентами, створення евристичних освітніх ситуацій; одержання магістрантами індивідуальних освітніх продуктів; демонстрація, зіставлення й обговорення магістрантської продукції. Організуюча роль приділяється системі освітніх стандартів, що забезпечують досягнення магістрантами нормативного освітнього рівня.

Шостий етап – демонстрація особистих освітніх продуктів магістрантів і їхнє колективне обговорення. Введення викладачем культурних аналогів студентським освітнім продуктам, тобто ідеальних конструктів, що належать досвіді і знанням людства: понять, законів, теорій і інших продуктів пізнання.

Організується вихід магістрантів у навколишній науковий соціум з метою відшукування в ньому тих же питань, проблем і продуктів, елементи яких отримані магістрантами у власній діяльності. Особливість цього етапу полягає в тому, що засвоєння культурно-історичних аналогів магістрантами відбувається під кутом зору особистісних якостей магістрантів.

Сьомий етап – рефлексивний-оцінний. Виявляються індивідуальні і загальні освітні продукти діяльності (у вигляді схем,

концептів, матеріальних об'єктів), фіксуються і класифікуються застосовувані види і способи діяльності. Кожен магістрант усвідомлює й оцінює ступінь досягнення індивідуальних і загальних цілей, рівень своїх внутрішніх змін.

Діапазон можливостей, наданих магістрантові в його русі по індивідуальній освітній траєкторії, досить широкий: від індивідуалізованого пізнання фундаментальних об'єктів і особистісного трактування досліджуваних понять до побудови індивідуальної картини світу й особистого способу життя.

Отже, підготовка магістрів до науково-педагогічної діяльності у сучасних умовах – це підготовка до роботи у змінних ситуаціях, що виникають постійно.

Такий рівень педагогічної підготовки має забезпечити широкі можливості соціальної і професійної адаптації фахівців.

2. Цільові орієнтації.

Основу технології педагогічної підготовки магістрів складає уявлення про таксономію цілей, яка забезпечує її гнучку адаптацію до процесу навчання у ВНЗ та закладах нового типу, перехід від державного стандарту до врахування індивідуальних можливостей магістрів. Розробка технології реалізує процес ціле утворення на трьох рівнях: стратегічному, тактичному, оперативному (табл. 1).

На основі таксономії цілей до курсу розробляється ієрархія цілей до кожної теми.

3. Ключові поняття.

Педагогічна діяльність, підготовка до педагогічної діяльності, педагогічна технологія, інноваційна діяльність, науково-дослідницька діяльність, підготовка до інноваційної діяльності, готовність до педагогічної діяльності в умовах ступеневої освіти.

4. Особливості змісту.

Розроблена технологія забезпечує озброєння майбутніх викладачів та науковців, вчителів спеціалізованих шкіл інноваційного характеру чіткою методологією педагогіки, глибокими знаннями основних категорій педагогіки вищої школи, формами і методами організації навчально-виховного процесу та науково-дослідницької діяльності, шляхами реформування вищої педагогічної освіти.

При визначенні змісту курсу "Педагогіка вищої школи" нами враховувалося, що в умовах жорсткої міжнародної конкуренції за

оволодіння технологічними та інтелектуальними ресурсами, що створюють основу розвитку суспільства, традиційного змісту і форм вищої педагогічної освіти недостатньо. Перехід до двоциклової системи педагогічної освіти передбачає концентрацію матеріалу, спрямованого на продуктивну професійну науково-педагогічну та науково-дослідницьку діяльність, реалізацію програми підвищеного рівня складності, яка під силу найбільш цілеспрямованим і обдарованим студентам. При доборі матеріалу ми виходили з того, що магістр має оволодіти не тільки професійними знаннями і практичним досвідом, що необхідні для виконання професійних обов'язків інноваційного характеру, але й сам зміст педагогіки вищої школи має сприяти розвитку творчих можливостей особистості, активізації глибинних джерел інтелектуального потенціалу.

5. Особливості методики викладання.

Дослідженнями таких вчених як Н. В. Кузьміна, Н. Ф. Тализіна, С. І. Архангельський, С. У. Гончаренко та ін. встановлено співвідношення знань, навичок та умінь у професійній підготовці педагога, накреслені шляхи удосконалення методики викладання.

Проте глибока професійна підготовка викладача, вчителя будь-якої спеціальності можлива лише за умови тісного зв'язку фахових дисциплін, методики викладання предметів зі спеціальності з педагогікою в цілому, використання не тільки конкретних положень з окремих розділів педагогіки, але і її фундаментальних ідей і концепцій, урахування специфіки предмету.

Саме ця головна думка визначає спрямованість методики викладання педагогіки вищої школи. Специфіка педагогічних знань, як це відзначалося педагогами минулого і підтверджено дослідженнями і досвідом підготовки вчителів у наш час, полягає в тому, що самі знання не виступають керівництвом до дії. Тільки пройшовши перевірку особистим досвідом, перетворившись на переконання вчителя, вони визначають образ його дії. Одним із перших цю особливість підмітив К. Д. Ушинський, який писав, що вихователь ніколи не може бути сліпим виконавцем інструкцій: не зігріте теплою його власного переконання, вона не буде мати ніякої сили. Ця особливість педагогіки визначає як зміст, так і організацію її вивчення.

В основу лекційно-семінарських занять з педагогіки покладена технологія проблемного навчання [2].

Під проблемним навчанням ми розуміємо таку організацію навчальних занять, котрі передбачають створення під керівництвом викладача проблемних ситуацій і активну самостійну діяльність студентів по їх розв'язанню, результатом якої є творче оволодіння знаннями, навичками, уміннями та розвиток мисленевих здібностей.

Проблемні ситуації можна класифікувати:

- за змістом невідомого X (X – мета, X – об'єкт, X – спосіб діяльності, X – умова виконання діяльності);
- за рівнем проблемності (*I рівень – спонтанні; II рівень – створені і розв'язані викладачем; III рівень – створені викладачем, а розв'язані студентами; IV рівень – створені і розв'язані студентами*).

Модель навчання як дослідницька діяльність передбачає три послідовних ступеня формування мислення, що відповідає трьом типам навчально-пізнавальних завдань: формування понять; інтерпретація відомостей; застосування правил і принципів.

Основою проведення семінарсько-практичних занять з педагогіки є групові технології.

Академічна група поділяється на мікрогрупи. Технологічний процес групової роботи складається з таких елементів:

1. Підготовка до виконання групового завдання:
 - а) постановка пізнавальної задачі (проблемної ситуації);
 - б) інструктаж про зміст і послідовність роботи;
 - в) рекомендації щодо дидактичного матеріалу по групах.
2. Групова робота:
 - г) знайомство з матеріалом, планування роботи в групі;
 - д) розподіл завдань між членами групи;
 - е) індивідуальне виконання завдань;
 - є) обговорення індивідуальних результатів роботи в групі;
 - ж) обговорення загального завдання групи (зауваження, доповнення, уточнення, узагальнення);
 - з) підведення підсумків групового завдання.
3. Заключна частина:
 - і) повідомлення про результати роботи в групах;
 - й) аналіз пізнавальної задачі, рефлексія;

к) загальний висновок про групову роботу і виконання поставленої задачі.

Висновки про роботу групи та їх членів.

У процесі групової роботи викладач виконує різноманітні функції: контролює хід роботи у групах; консулює, відповідає на запитання, координує діяльність, при необхідності допомагає окремим студентам або групі в цілому. Семінарські заняття проходять у формі гри.

Гра – це вид діяльності в умовах ситуацій, спрямованих на відтворення і засвоєння суспільного досвіду, в якому складається формується і удосконалюється самоуправління поведінкою.

Концептуальними основами ігрових технологій є психологічні механізми ігрової діяльності, що спираються на фундаментальні потреби особистості у самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, саморегуляції, самореалізації.

За цільовими орієнтаціями ігрові технології поділяються на: дидактичні, виховні, розвивальні, соціалізуючі.

За характером педагогічного процесу: навчальні, тренінгові, контролюючі, узагальнюючі, пізнавальні, виховні, розвивальні, репродуктивні, продуктивні, творчі, комунікативні, діагностичні, профорієнтаційні, психотехнічні.

За ігровою методикою: предметні, сюжетні, рольові, ділові, імітаційні, драматизації.

Ігрові технології сприяють засвоєнню знань, умінь і навичок, розвитку системи розумових дій, системи естетично-моральних якостей, системи дійово-практичної сфери і самокеруючих механізмів.

Ігрова діяльність виконує такі функції:

- ◆ спонукальну (викликати інтерес);
- ◆ комунікативну (засвоєння елементів культури спілкування педагога);
- ◆ самореалізації (кожен студент реалізує свої можливості);
- ◆ розвивальну (розвиток уваги, волі та інших психічних якостей);
- ◆ розважальну (отримують задоволення);
- ◆ діагностичну (виявлення відхилень у знаннях, уміннях, навичках, в поведінці, прогалин у знаннях);

◆ корекційну (внесення позитивних змін в структуру особистості майбутніх вчителів).

Більшість ігор мають риси вільної розвиваючої діяльності, що має активний творчий характер, сприяє розвитку почуттів і позитивних емоцій.

У нашій практиці ігрова діяльність використовується:

- в якості самостійної технології для засвоєння теми, розділу, поняття;
- як елемент іншої технології;
- в якості семінару або його окремих частин (вступ, пояснення, закріплення, вправи, контролю).

У нашому досвіді ділові ігри нами використовуються для розв'язання комплексних задач засвоєння нового, закріплення матеріалів, розвитку творчих здібностей, формування загально-навчальних умінь. Ділові ігри дають можливість магістрантам зрозуміти навчальний матеріал з різних позицій. У процесі вивчення педагогіки застосовуються різні модифікації ділових ігор: імітаційні, операційні, рольові ігри, діловий театр, психо- і соціограма.

Імітаційні (імітуються події, конкретну діяльність студентів, викладачів, учнів, вчителів). Сценарій імітаційної гри, крім сюжету подій, містить інші структури і призначення імітованих процесів та об'єктів.

Операційні ігри допомагають відпрацьовувати конкретні специфічні операції. Наприклад, розв'язання педагогічних задач, проведення зборів та ін.

Рольові ігри сприяють відпрацюванню тактики поведінки дій, виконання функцій та обов'язків конкретної особистості. Для проведення гри з використанням ролі розробляється модель – ситуації, розподіляються ролі.

Діловий театр передбачає написання сценарію, де описується конкретна ситуація, функції та обов'язки дійових осіб, їх задачі.

Психограма і соціограма близькі до "ділового театру", але спрямовані на формування перцептивних умінь майбутніх педагогів (уміння відчувати стан іншої людини, уміння встановити контакт).

Технологія ділової гри складається з таких етапів (табл. 2).

В останній час нами застосовуються комп'ютерні (інформаційні) технології навчання, до яких ми відносимо технології, що використовують спеціальні технічні інформаційні засоби (ЕВМ,

аудіо, кіно, відео). Коли комп'ютери стали широко використовуватись в освіті, з'явився термін "нові інформаційні технології навчання". Ми схильні до думки вчених, які вважають, що будь-яка педагогічна технологія – це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає інформація та її рух (перетворення). Тому більш точним було б визначення для цих технологій – технічні інформаційні технології.

Таблиця 2

Етапи проведення ділової гри

<p style="text-align: center;"><u>Етап підготовки</u> (постановка мети, аналіз проблеми, обґрунтування задач, планування, загальний опис процедури гри, зміст ситуації та характеристика дійових осіб)</p>	<p>Розробка гри</p>	<ul style="list-style-type: none"> • розробка сценарію, • план ділової гри, • загальний опис гри, • зміст інструктажу, • підготовка матеріального забезпечення. • постановка проблеми, • цілей, умови, • інструктаж, регламент, правила, розподіл ролей, формування груп, консультації.
<p style="text-align: center;"><u>Етап проведення</u></p>	<p>Входження в гру</p>	<ul style="list-style-type: none"> • робота з джерелами і тренінг, • мозковий штурм.
	<p>Групова робота над завданнями</p>	<ul style="list-style-type: none"> • виступ груп, • захист результатів, • дискусії, • робота експертів.
<p style="text-align: center;"><u>Етап аналізу та узагальнення</u></p>	<p>Міжгрупова дискусія</p>	<ul style="list-style-type: none"> • вихід з гри, • аналіз, рефлексія, • оцінка та самооцінка, • висновки та узагальнення, • рекомендації.

Технічні інформаційні технології – це процеси підготовки і передачі інформації, засобом якої є комп'ютер та інші технічні засоби. Вони розвивають ідею програмованого навчання і відкривають дійсно нові, ще не досліджені варіанти навчання, пов'язані з унікальними можливостями сучасних комп'ютерів і телекомунікацій.

Комп'ютерні технології спрямовані на: підготовку особистості інформаційного суспільства; формування умінь працювати з інформацією; розвиток комунікативних здібностей; формування дослідницьких умінь та умінь вибору оптимальних рішень; забезпечення великим об'ємом якісної інформації.

Комп'ютерні технології реалізуються у таких трьох варіантах:

I – технологія як “проникнення” (застосування комп'ютерного навчання з окремих тем розділах);

II – як основна (застосування при вивченні базових тем);

III – як монотехнологія (коли весь процес навчання діагностика, управління, моніторинг, провадиться за допомогою комп'ютера).

Концептуальними положеннями комп'ютерних технологій є такі: навчання – спілкування з комп'ютером; пристосування комп'ютера до індивідуальних особливостей студента (принцип адаптивності); діалоговий характер навчання; керованість і корекція викладачем процесу навчання; здійснення взаємодії студентів з комп'ютером за всіма типами: суб'єкт, об'єкт, суб'єкт-об'єкт, об'єкт-суб'єкт; оптимальне поєднання індивідуальної і групової роботи; створення психологічного комфорту при спілкуванні з комп'ютером; необмежене навчання: зміст, його інтерпретація і додатки; комп'ютерна технологія засновується на використанні деякої формалізованої моделі змісту, котрий представлений програмними засобами, записаними у пам'ять комп'ютера, і можливостями телекомунікаційної мережі.

Головною особливістю змісту освіти засобами комп'ютерних технологій є багатократне збільшення “підтримуючої інформації”, наявність інформаційного середовища.

Комп'ютерні засоби навчання називають інтерактивними, вони мають здатність відчуватися на дії студентів і викладачів, вступати з ними в діалог, що і складає головну особливість методик комп'ютерного навчання.

Комп'ютер виконує функції: викладача (вчителя); джерела навчальної інформації; наочності; індивідуального інформаційного простору; тренажера; засобу діагностики і контролю.

Комп'ютер виконує функції робочого інструменту, оскільки він виступає в якості: засобу підготовки текстів та їх збереження;

текстового редактора; графічного редактора; обчислювальної машини; засобу моделювання.

Функцію об'єкту навчання комп'ютер виконує при: програмуванні; створенні програмних продуктів; застосуванні різних інформаційних середовищ.

Викладач у комп'ютерній технології виконує такі функції: організація навчального процесу на рівні предмету, групи; організація внутрішньо-групової активності і координації; індивідуальне спостереження за студентами, надання допомоги; індивідуальне навчання; підготовка компонентів інформаційного середовища.

Інформатизація навчання забезпечує оволодіння викладачем і студентом комп'ютерною грамотністю, до структури комп'ютерної грамотності входять: знання основних понять інформатики і обчислювальної техніки; знання сучасних операційних систем та володіння їх основними командами; знання сучасних оболонок та операційних засобів.

В останній час нами використовується на заочному відділенні магістратури нова технологія – технологія дистанційного навчання. В університеті створена електронна бібліотека. Поява дистанційної освіти не випадкова – це закономірний етап розвитку та адаптації освіти до сучасних умов.

Творчий пошук методики викладання педагогіки вищої школи проводився у таких напрямках:

- здійснення генералізації, інтеграції, збагачення змісту курсу, концентрації уваги майбутніх фахівців на вивченні його провідних ідей;

- збагачення змісту фундаментальних категорій педагогіки, її методологічних основ;

- формування у майбутніх викладачів і науковців педагогічної спрямованості;

- оволодіння практичними навичками і уміннями застосовувати знання у нестандартних ситуаціях;

- озброєння майбутніх учителів сучасними особистісно зорієнтованими технологіями навчання і виховання у вищих навчальних закладах;

- організація проблемних ситуацій і самостійного пошуку творчого розв'язання проблем;

- підготовка мікро-виступів, рефератів, проведення мікродосліджень;

- використання в процесі викладання діалогу, полілогу, ділових ігор;
- залучення магістрів до активної участі в різних видах лекцій (лекція-бесіда, лекція із заздалегідь запланованими помилками, лекція-конференція, проблемна лекція та ін.);
- побудова курсу за модульним принципом та ін.

Реалізація технологічного підходу, на нашу думку, надає можливість:

1. Створити позитивну мотивацію до педагогічної науки і педагогічної діяльності.
2. Більшою мірою реалізувати інтелектуальний потенціал кожного магістранта.
3. Поліпшити успішність магістрів і підготувати їх до професійної діяльності у вищих педагогічних закладах та закладах нового типу.

6. Впровадження педагогічної технології в освітній процес.

Дослідно-експериментальна робота виконувалася на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка протягом 1999 - 2009 років у процесі викладання курсу "Педагогіка вищої школи" для студентів магістратури. Ця технологія висвітлена у навчально-методичному комплексі, що включає авторську навчальну програму, практикум з педагогіки вищої школи, підручник з педагогіки вищої школи, які рекомендовані Міністерством освіти і науки України для викладачів, студентів, магістрантів, аспірантів вищих педагогічних навчальних закладів, і пройшли апробацію в різних регіонах України.

3.2. ОСНОВНІ ЗАСАДИ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЕТНОПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Високі вимоги до особистості майбутнього вчителя об'єктивно відображають психологічну сутність його діяльності як інтегральної і соціально значущої у суспільстві. Сучасний вчитель повинен виступати свідомим суб'єктом освітнього процесу і активним діячем науково-технічного і соціального прогресу. Вирішального значення ці положення набувають в умовах переходу до демократичного суспільства.

Тому основним пріоритетом політики вищої освіти України є визначена європейська інтеграція, підтвердженням чого є приєднання України до Болонського процесу. Європейський вибір розглядається як важливий реформостимулюючий фактор у всіх галузях народного господарства, в тому числі, і освіти. Мета реформування – створення національної системи освіти на нових законодавчих і методологічних засадах, досягнення принципово нового рівня якості освіти. Якщо виходити з інтересів і пріоритетів самої особистості майбутнього вчителя, то якісна освіта – це освіта, що відчутно присутня в людині і називається освіченістю; це освіта, що якої хочеться звертатися і надалі, після якої існує живе бажання продовжити навчатися, а не переступити через неї, як через тяжку повинність або закінчений формальний етап, необхідний для одержання професії. Ці ідеї лежать і в основі не лише наукової педагогіки, а й народної.

Адже фахова підготовка сучасного педагога включає його ґрунтовну обізнаність у досягненні вітчизняної педагогіки, першу сторінку якої становить народна педагогіка.

У професійній педагогічній освіті взаємозв'язок, взаємозумовленість процесів та рівня розвитку суспільства та особистості майбутнього вчителя вимагають глибокого осмислення шляхів і умов наближення сучасних освітньо-виховних систем до народних витоків, до високого професійного використання надбань народної педагогіки у повсякденній роботі школи.

Народна педагогіка – це емпіричні уявлення та погляди народу на життя, виховання та навчання нових поколінь, а також апробовані народом засоби і шляхи розв'язання основних навчально-виховних завдань. Без знання народної педагогіки не можна усві-

домити національної системи виховання, розвивати національну школу.

Створені концепції національної школи відродження під керівництвом С.У.Гончаренка, П.Р. Ігнатенка, В.Р. Кузя, Ю.Д. Руденка, М.Г. Стельмаховича, О.В. Сухомлинського, Є.І. Сявавко і багатьох інших окреслюють шляхи розвитку та інколи формулюють нові вимоги до підготовки вчителя, якому необхідно не тільки знати історію, культуру українського народу, а й розуміти педагогічні основи народної мудрості, глибоко осмислити їх освітньо-виховний потенціал.

Обізнаність у традиційно народних поглядах на мету і засоби виховання та навчання сприятиме збагаченню педагогічного процесу, вдосконаленню його змісту, організаційних форм, методів і прийомів.

Отже, майбутній вчитель ще в роки навчання в університеті буде поставлений в умови, наближені до його практичної діяльності за допомогою певної компетентності в тому чи іншому процесі в даному випадку етнопедагогічному.

Адже саме актуальність компетентнісного підходу до етнопедагогічної обізнаності дітей і молоді зумовлена поступом українського суспільства до постіндустріального етапу цивілізації, що ініціює загострення уваги до етнічної сутності людини, її вивільнення від наслідків антропогенної діяльності, соціальної одноманітності й пасивності. Опанування й відтворення скарбів етнопедагогіки у кожному наступному поколінні є чи ненайвищим виміром людяності, професійної та громадянської зрілості педагога. Інакше кажучи, етнопедагогічна компетентність є функціональним чинником довготривалого процесу реанімування, опанування, застосування та поширення етнопедагогічних знань у різних варіантах їх соціокультурної трансформації, оскільки звернення до витоків свого роду є визначальною тенденцією для сьогодення.

Зрозуміло, що процеси, які відбуваються в кожному зі 121 етносу на соціокультурному тлі сучасної України, передбачають вирішення цілої низки настільки нестандартних питань, що загострює й проблеми формування етнопедагогічної компетентності.

В педуніверситетах України до останніх років формування етнопедагогічної компетентності здійснювалося стихійно, спираючись лише на регіональні можливості та на власну ініціативу окремих освітньо-виховних систем та вчених, педагогів-практиків,

народознавців. Так, проблему визначення сутності компетентнісного підходу до організації народознавчого освітнього простору вивчають С.У. Гончаренко, Н.В. Лисенко, О.Я. Савченко, І.І. Тараненко та інші; питання історичного розвитку етнопедагогічної компетентності аналізують у своїх статтях І.Ю. Курляк, М.Г. Стельмахович, Б.Г. Ступарик, О.В. Сухомлинська та інші, зарубіжний досвід впровадження етнопедагогічно орієнтованої освіти – О.О. Будник, Т.К. Завгородня, О.О. Пометун, А.В. Василюк, А.А. Сбруєва та інші. Питання професійно-педагогічної підготовки студентів у вищих навчальних закладах є в працях О.О. Абдуліної, Ю.К. Бабанського, О.А. Дубасенюк, Л.В. Кондрашової, Н.К. Кузьміної, І.Я. Лернера, В.О. Сластьоніна, Н.Ф. Тализіної та ін.

Різні аспекти проблеми підготовки педагога до роботи в школі розкриті в працях вітчизняних вчених А.М. Алексюка, С.У. Гончаренка, І.А. Зязюна, М.П. Лещенко, О.Г. Мороза, Н.Г.Ничкало, О.Я. Савченко, С.О. Сисоєвої, М.Д. Ярмаченка, Т.С. Яценко. Питання професійної підготовки майбутніх фахівців є предметом вивчення у контексті теорії і практики особистісно орієнтованої освіти (Г.О. Бал, І.Д. Бех, С.І. Подмазін, В.В. Рибалка). Важливі теоретичні положення, які стосуються формування особистості, відкритої для нових інноваційних підходів, здатної до вибору власної професійної позиції, розробляються в працях відомих учених-психологів Л.І. Анциферової, Г.С. Костюка, О.О. Леонтєєва, Л.М. Мітіної, І.О.Синиці, Г.К. Ушакової, І.В. Фастовець та ін.

Суттєвий внесок у вдосконалення компетентності майбутнього вчителя внесли здійснені на Україні дослідження: теоретичних основ і практики розвитку педагогічного покликання (Л.М. Ахмедзянова), теоретичних і практичних основ педагогіки вищої школи (С.С. Вітвицька), теоретичних і методичних основ виховної діяльності педагога (О.А. Дубасенюк), теорії і практики формування в студентів педвузів готовності до професійної діяльності (А.Ф.Линенко), професійного мислення (Нагорна Г.О.), індивідуалізації професійно-педагогічної підготовки вчителя (О.М. Пехота), теоретико-методичних основ підготовки майбутніх педагогів до професійного спілкування (Л.О. Савенкова) та ін.

В галузі компетентнісного підходу в професійній діяльності плідно працюють П.О. Бех, Н.О. Бражник, Л.В. Биркун, О.І. Вишневський, С.В. Гапонова, Т.І. Олійник, С.Ю. Ніколаєва, В.М. Плaxотник, В.Л. Скалкін, Н.К.Скляренко, Л.П. Смелякова, Е.Г. Хоменко

та ін. Дослідження останніх років вказують на зростання уваги до проблем формування професійної компетентності майбутніх учителів (В.В. Баркасі), їх мовної міжкультурної підготовки (Н.Ф. Бориско) і культури педагогічного спілкування (С.О. Рябушко), психолого-педагогічної та дидактичної підготовки вчителів до здійснення навчально-виховного процесу (С.В. Будає, Н.А. Молодиченко, Ю.С.Стиркіна, О.М. Трубіцина).

Разом з тим за наявності значної кількості загальних праць, присвячених історії розвитку української педагогіки, педагогічної думки, національної школи, системи освіти (В.І. Бондар, Я.І. Бурлака, В.О. Вихрущ, Л.П. Вовк, О.В. Глузман, Н.М. Гупан, М.Б. Євтух, С.Т. Золотухіна, Д.Ю. Коржов, М.В.Левківський, Н.А. Лескевич, В.І. Луговий, В.К. Майборода, Н.С.Матвійчук, О.І. Пометун, Л.В. Потапова, Б.М. Ступарик, О.В.Сухомлинська, М.Д. Ярмаченко), ще відчутно бракує досконалого й системного вивчення конкретних тем і проблем, які б висвітлювали актуальні педагогічні явища в історичному, соціокультурному, антропологічному контексті певного етносу. Серед невеликого числа тих досліджень, які стосуються етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя, слід відзначити дослідження проблем професійної майстерності (Г.Ф. Гринченко, Л.І.Кондратенко), загальнопедагогічної підготовки (Н.М. Дем'яненко), практичної професійно-педагогічної підготовки (О.А. Лавріненко), професійно-педагогічної підготовки вчителів історії певного фаху (С.О. Нікітчина, О.М. Семиног), методичної освіти вчителя суспільних дисциплін (В.Є. Прокопчук), післядипломної освіти педагогічних кадрів (С.В. Крисяк), колективні праці співробітників Науково-методичного центру „Українська етнопедагогіка і народознавство” АПН України при Прикарпатському національному університеті ім. В. Стефаника та науково-методичної лабораторії „Освітньо-виховні системи Полісся” при ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка.

Проте формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя, здатного це реалізувати в практичній професійній діяльності ще недостатньо досліджені як у теоретичному, так і в методичному аспектах, що суттєво позначається на практичній діяльності вчителів і викладачів у освітньо-виховних системах професійної освіти.

Створення цілісної системи етнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя. Актуальність компетентнісного підходу до етнопедагогічної обізнаності дітей та молоді зумовлена й українознавчою освітньою політикою. Саме об'єктивні потреби гуманізації освіти, її олюднення, об'єктивізація, народність лягли в основу перегляду ставлення до української етнопедагогіки, до цінностей світової цивілізації тощо.

Адже, етнопедагогічна компетентність особистості – це цілісний процес формування і розвитку в особистості народознавчих, етнографічних, психолого-педагогічних, методичних знань, відповідних умінь, здібностей, цінностей, досвіду ініціативної діяльності при моделюванні різних педагогічних ситуацій, а також у процесі повсякденного спілкування, пізнання навколишньої дійсності, самовдосконалення та ін.

Звідси випливає, що є три основні аспекти етнопедагогічної професійної компетентності, а саме: змістовий проблемно-практичний і комунікативний. Кожен з них враховує принцип полікультурності як загальнодержавну особливість інтелектуального простору України.

Очевидним є те, що у відриві від етнодидактичних підходів, без урахування органічної єдності етносу, його мови неможливо створити ефективну модель навчання. Для цього потрібно залучати широкий дидактичний матеріал, використовувати можливості всіх циклів навчальних предметів, методику позанавчальної діяльності з метою змістового наповнення шкільного компоненту освіти. Зміст етнодидактики постійно змінюється. На відміну від наукової дидактики, де основним джерелом знань є книга, в етнодидактиці освітнє значення має все, що оточує дитину. Це забезпечує вільний вибір джерел знань, які змінюються відповідно до навчальної ситуації. Нерідко народ віддає перевагу таким могутнім освітнім джерелам, як навколишнє середовище, стосунки між людьми, спілкування тощо.

Громадянський напрям етнопедагогічної компетентності характеризує рівень національної свідомості, патріотизм особистості, повагу до рідного та інших народів світу, любов до рідної землі.

Етносоціальний напрям – це знання про народні традиції міжособистісних взаємин, етнічні уявлення про ідеальну модель особистості, якій притаманні типові риси етнічної спільності, мен-

тальності народу, прилучення молоді до життєвих норм та цінностей старшого покоління, розвиток кращих рис народу в діяльності молодіжних об'єднань, визначення власного місця у суспільстві, здатність та готовність до конструктивно-критичної взаємодії з існуючою соціальною реальністю.

Етнокультурологічний напрям етнопедагогічної компетентності характеризує культурологічне світобачення особистості, вміння сприймати відображення реальності в народному мистецтві, готовність до самовдосконалення відповідно до опанування народними традиціями, до рис національного характеру. Сюди ж відносимо й збагачення особистості досягненнями національної і світової культур, забезпечення наступності в оволодінні існуючим рівнем художньо-естетичної культури народу, збереження своєрідності нації, загальнолюдських цінностей, використання народних традиційних засобів творчого розвитку особистості; сприяння самовизначенню особистості по відношенню до соціокультурних цінностей народу тощо.

Етновалеологічний напрям – це оволодіння етнічним досвідом збереження та зміцнення свого здоров'я (фізичного, соматичного, психічного, духовного). При цьому застосовуємо народнопедагогічні засоби оздоровлення: рухливі ігри, забави, танці, а також ознайомлення з народним календарем, народною медициною, шанобливе ставлення до природи, знання народних символів, звичаїв, традицій, пов'язаних з тілесним вихованням та посильною природоохоронною діяльністю.

Фамілістичний напрям ґрунтується на знаннях багатомілітної історії розвитку родинного життя, це знання про практичний досвід українського народу в галузі організації шлюбу та створення міцної здорової сім'ї. Національні традиції, менталітет етносу через міжособові взаємини сім'ї та стереотипи поведінки дорослих передаються дітям. Саме в родині дитина успадковує генетично й соціально дійсні та вдавані цінності, що стають її життєвим надбанням. Сім'я уподібнюється соціальному мікрокосмосу: її структура представляє мікромодель суспільства, в ній сконцентрована палітра суспільних відносин (соціальних, економічних, культурних). Саме з утворенням сім'ї як осередка виховання особистості можна говорити про зародження народної педагогіки та психології, народної етики, взаємовідносин людей. Народ створив таку виховну систему, в якій відображаються такі провідні засоби вихо-

вання як поведінка й вчинки батьків, рідна мова, праця, фольклор, родинно-побутова культура, народні звичаї й традиції, мистецтво, ремесла й промисли, вірування, свята, обряди, символи, дитячі ігри та іграшки.

Отже, етнопедагогічна компетентність – це, передусім, результативно-діяльнісна характеристика народознавчої освіти. Вона є яскравим взірцем культивування в молодій людині українознавчого спрямування, забезпечення органічного взаємозв'язку із сучасними принципами демократизації та європеїзму.

Крім того, дана модель суттєво залежить від організаційних форм її втілення. У вищому навчальному педагогічному закладі освіти формами організації навчального процесу є лекція, семінар, лабораторний практикум, індивідуальні та групові консультації, колоквиуми, ділові ігри, навчальні конференції тощо. Проте серед методів навчання обдарованих студентів мають переважати самостійна робота, пошуковий і дослідницький підходи до засвоєння знань, умінь на навичок. Контроль за їх навчанням повинен стимулювати поглиблене вивчення, систематизацію, структурування навчального матеріалу, перенесення знань у нові ситуації, розвиток творчих елементів у їх навчанні.

Крім того, етнопедагогічна компетентність майбутнього вчителя завжди залежить від конкретних ситуацій, тому важливо ще у період навчання у вищому педагогічному закладі освіти навчити студентів бачити ситуацію, аналізувати її, виділяти провідні ідеї, які лежать в основі пошуку її розв'язання, розробляти конструктивні схеми і варіанти практичних рішень. На такий підхід орієнтовані такі види діяльності як мікрОВикладання фрагментів уроку, моделювання фрагментів виховних заходів, розв'язування педагогічних задач, ділові ігри, аукціони народознавчих ідей, конкурси-імпрОВізації на тему „Педагогіка народного календаря”, проведення семінарів, науково-практичних, методичних конференцій молодих науковців, присвячені етнопедагогічним проблемам. Такі лише в Житомирському державному університеті на базі науково-методичних лабораторій „Освітньо-виховні системи Полісся” було вже 8 як Всеукраїнського, так і регіонального рівня.

Згідно з рекомендаціями науково-методичного центру середньої освіти Міністерства освіти і науки України та лабораторії дидактики Інституту педагогіки АПН України для лабораторій є актуальними проблеми розбудови національної системи освіти,

зокрема її регіонального компоненту, що й передбачено директивними документами, насамперед Державною національною програмою „Освіта” (Україна ХХІ століття), Доктриною національної освіти та ін. Для вивчення цих проблем створено 15 червня 2005 року на базі кафедри педагогіки та споріднених кафедр філологічного факультету Житомирського державного університету імені Івана Франка науково-методичну лабораторію „Освітньо-виховна система Полісся” як структурний підрозділ університету та регіональна філія Інституту педагогіки АПН України (м. Київ), яка входить у наукову школу проф. Дубасенюк О.А. „Професійна підготовка майбутнього вчителя”.

Мета науково-методичної лабораторії дослідити: організаційно-педагогічні основи побудови поліської школи як регіонального українського національно-виховного закладу (етнодидактичний аспект); розробити концепцію поліської школи, програму народознавства Полісся, навчальні посібники та методичні рекомендації з етнопедагогіки, літературного краєзнавства, етнографії та ін.; налагодження наукової співпраці з середніми та вищими навчальними закладами України та інших країн, введення в науковий обіг науково-методичного матеріалу.

Напрями наукової та організаційної діяльності

1. Ініціювання та координація проведення наукових досліджень у галузі професійної педагогічної діяльності шляхом:

- залучення до проведення досліджень викладачів, співробітників, студентів університету, вчителів середніх навчальних закладів Житомирської, Рівненської та Київської областей;

- створення дослідницьких та проблемних груп;

- виявлення перспективних науковців серед студентів, випускників університетів, працівників галузі освіти, залучення їх до проведення досліджень у рамках діяльності лабораторії;

- співпраця з навчальними закладами Поліського регіону, громадськими організаціями та державними установами для досягнення поставленої мети.

2. Допомога учасникам науково-дослідних груп у проведенні досліджень:

- встановлення та координація співпраці з провідними навчальними закладами України та інших країн;

- рекомендація кафедр та затвердження тем бакалаврських, магістерських дипломних робіт, тем дисертаційних досліджень у рамках діяльності лабораторії;

- накопичення, опрацювання та розповсюдження інформації про конференції, семінари з проблем поліської педагогіки.

3. Введення в науковий обіг нового наукового матеріалу:

- участь у роботі всеукраїнських та міжнародних конференцій, роботі семінарів та круглих столів;

- популяризація ідей та наукових здобутків науково-методичної лабораторії „Освітньо-виховна система Полісся”;

- рекомендація кращих досліджень до публікації у вітчизняних та зарубіжних наукових виданнях.

4. Науково-методична лабораторія „Освітньо-виховні системи Полісся” сприяє поширенню міжнародної співпраці у галузі професійно-педагогічної діяльності, краєзнавства, етнографії, зокрема має тісні наукові зв'язки з університетом м. Оломоуць (Чехія).

Лабораторія має чотири відділи: аналітико-інформаційний та історіографії; інноваційних технологій викладання педагогічних дисциплін етнопедагогіки в педуніверситетах; інноваційних технологій освітньо-виховних систем України; народознавчої компетентності та етичної соціалізації особистості майбутнього вчителя в педагогічному університеті.

Отже, формування етнопедагогічної компетентності майбутнього вчителя є важливим компонентом його фахової підготовки, одним із шляхів реалізації завдань вищої школи щодо підвищення його ефективності.

3.3. ФОРМУВАННЯ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації засвідчує, що в Україні відбувається складний і суперечливий процес національного відродження, який потребує уважного підходу до осмислення історичних, політичних, соціальних етнокультурних факторів, що визначають особливості культурно-освітнього життя держави загалом та її окремих регіонів; стає необхідним створення і налагодження конкретного механізму, у якому б етнічна самосвідомість виступала каталізатором не стільки усвідомлення причетності до рідної етнічної культури, скільки розуміння її значущості в консолідації української політичної нації, у формуванні її національно-державних інтересів.

Аналіз наукових джерел вітчизняної педагогіки засвідчує, що в теорії та практиці професійної освіти накопичено значний досвід, який може стати основою модернізації професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу. Крім того, виявлено провідні тенденції в цій сфері, визначено наукові підходи та парадигми.

Сучасні тенденції полікультурної підготовки майбутніх педагогів досліджують як вітчизняні дослідники (І.Д. Бех, О.В. Дубовік, І.Ф. Лощенова, О.В. Сухомлинська), так і зарубіжні (П. Вебер, О.Н. Джуринський, В. Міттер, Т. Рюлькер). Культурознавчі аспекти підготовки майбутніх учителів розглядають О.В. Волошина, І.А. Зязюн, М.П. Лещенко, О.П. Рудницька, Т.В. Іванова.

Попри всю безсумнівну наукову і практичну значущість вказаних досліджень, їх важливість у розв'язанні актуальних проблем педагогічної науки, сьогодні відсутній цілісний науково обґрунтований підхід до професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів для організації взаємодії суб'єктів освітнього процесу в полікультурному просторі. У процесі розв'язання цієї проблеми виникає ряд суперечностей, серед них найбільш суттєвими є такі:

між орієнтацією класичного університету на фундаментальне загальнокультурне, полікультурне знання і нереалізованістю його в професійно-педагогічній діяльності;

між нагальною потребою формування в майбутніх учителів основ міжкультурної взаємодії і неадекватними можливостями сучасної системи освіти;

між необхідністю організації освітнього процесу в дусі діалогу культур і недостатньою розробленістю міжкультурної складової в професійній підготовці вчителя;

між потребою в міжкультурній толерантній взаємодії суб'єктів освітнього процесу і недостатньою розробкою її в науково-теоретичному та методичному аспектах.

Відповідно, актуальність проблеми, її недостатня розробленість і вимоги педагогічної практики зумовили вибір завдання нашої статті, яке полягає в окресленні концепції психолого-педагогічних основ полікультурного підходу до особистості й діяльності вчителя.

Провідна ідея нашої концепції ґрунтується на розгляді професійної підготовки майбутніх учителів до взаємодії суб'єктів освітнього процесу в умовах окремого регіону як автономного соціокультурного загальнопедагогічного феномену з усіма якостями системи (цілями, принципами, функціями, структурою, змістом) на основних засадах концепції сталого розвитку. Дослідження визначеного феномену потребує врахування світових глобалізаційних та інтеграційних процесів розвитку теорії і практики педагогічної освіти, принципів мультикультурності, гетерогенності й поліетнізму в поєднанні з тенденціями регіоналізації. Відзначимо особливий вплив на соціалізацію та професійне становлення особистості регіональних полікультурних умов: історичних, природно-географічних, соціально-географічних, соціально-економічних, соціально-демографічних, культурологічних. Полікультурна складова професійної педагогічної освіти виступає як теоретико-методологічна стратегія, спрямована на формування в майбутніх учителів досвіду міжкультурної взаємодії. Полікультурність відображує культурне і національне розмаїття українського суспільства, сприяє визнанню права за всіма громадянами зберігати, розвивати і збагачувати свою культурну спадщину; сприяти вихованню в громадян взаєморозуміння, поваги і толерантності, здатності до міжкультурного діалогу.

Сукупність головних методологічних підходів до проблеми професійної підготовки вчителя дозволила виділити серед них особистісно-орієнтований і діяльнісний як базові для вирішення

дослідницьких завдань. Вивчення особистісно-орієнтованого аспекту проблеми професійної підготовки вчителя розпочнемо з розгляду протиріччя, що характеризує професійний розвиток у процесі аналізу його рушійних сил (І.Д. Бех, О.М. Леонтьєв, М.М. Забродський, О.В. Киричук, С.Д. Максимов, М.Г. Чобітько й ін.. У контексті проблеми нашого дослідження вказане протиріччя виглядає як суперечність між необхідністю формування полікультурного змісту професійної підготовки у зв'язку зі створенням нової соціокультурної реальності, з одного боку, та традиційно організованим освітнім процесом, що не має достатніх ресурсів для розвитку відповідного рівня готовності фахівця до здійснення професійної діяльності в умовах полікультурного освітнього простору – з іншого.

Іншими словами, рушійною силою професійного розвитку студента є протиріччя між досягнутим рівнем розвитку його знань, умінь, набутого досвіду і особливостями полікультурного педагогічного середовища.

Спираючись на основні ідеї Л.С. Виготського, зауважимо, що система полікультурної професійної підготовки майбутнього фахівця у ВНЗ має орієнтуватися не на зону найближчого розвитку студента, а на перспективи його професійно-особистісного росту. Дослідженню різних проблем особистості приділяли велику увагу С.Л. Рубінштейн, К.К. Платонов, чії ідеї сумарно можна сформулювати як принцип особистісної зумовленості всіх її психічних явищ, діяльностей, індивідуальних психологічних особливостей¹⁰⁹. Особистісно орієнтований підхід означає, що в центрі навчання знаходиться його суб'єкт – його мотиви, цілі, індивідуальний психічний склад. Тому викладач ВНЗ може вважати освітній процес продуктивним тільки в тому випадку, якщо він спрямований на розвиток особистості студента й удосконалення власної особистості. Дане теоретичне положення спрямовує нас на розгляд студента як активного суб'єкта входження в професію вчителя. Активність у цьому випадку передбачає постійну дію процесів "самості": само-

¹⁰⁹ Платонов К.К. Личностный подход как принцип психологии / К.К. Платонов // Методологические и теоретические проблемы психологии / под ред. Е.В. Шороховой. – М. : Педагогика, 1969. – С. 217–226.; Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования / С. Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1985. – 147 с.

визначення, самореалізації, самооцінювання, самоствердження, самовдосконалення.

Усе сказане вище дозволяє нам визначити професійно-особистісний зміст як значущість (корисність), яку об'єкт (життя в полікультурному суспільстві), подія (ситуація полікультурної взаємодії), факт із міжкультурного спілкування або слово набувають для студента в результаті його особистого життєвого, пізнавального і міжкультурного досвіду.

Таким чином, система професійно-особистісних змістів, будучи особистісним утворенням, визначає весь навчально-виховний освітній процес і буде якісною лише за умови належної організації освітньої діяльності студентів, яка має свої методологічні засади, розроблені на засадах культурологічного підходу.

Діяльнісний підхід привертає дедалі більшу увагу науковців з кількох основних причин. Насамперед варто зазначити, що змінюється місце освітньої діяльності в сучасній вищій освіті, в процесі якої формуються такі її характеристики, як свідомість, цілеспрямованість, наукова обґрунтованість, продуктивність, що є одночасно предметом спеціальних наукових пошуків; існує й інший досить актуальний нині аспект проблематики діяльності – це її самодіяльність, що дозволяє успішно протікати різноманітним процесам "самості": самовизначенню, самореалізації, самокорекції та іншому, – які відіграють величезну роль у становленні сучасного, конкурентноздатного фахівця-педагога. Крім того, в межах культурологічного підходу студент як майбутній фахівець окреслюється також і як суб'єкт культуротворчої діяльності в умовах полікультурного освітнього простору.

Ще однією причиною особливої уваги вчених до категорії навчальної діяльності є розробка проблем, пов'язаних з організацією міжкультурно орієнтованого навчального процесу, що сприяє засвоєнню студентами знань про інші культури, з'ясуванню загального та особливого в традиціях, способі життя, культурних цінностях народів, вихованню молоді в дусі поваги до інокультурних систем.

На думку В.А. Семиченко, педагогічна діяльність має поліфункціональний, варіативний, прогностичний, інтегративний харак-

тер, характер багаторівневої взаємодії та багатоконтекстність відносин ¹¹⁰.

Основою аналізу проблеми професійної полікультурної підготовки вчителя з точки зору діяльнісного підходу є концепція педагогічної підтримки. Педагогічна підтримка являє собою гуманістичний спосіб взаємодії викладача зі студентами на засадах розширення й поглиблення особистісно орієнтованої та розвивальної парадигми освіти, що ґрунтується на внутрішній волі та творчості особистості, реальному гуманізмі та демократизмі.

Наукова ідея та наукове поняття педагогічної підтримки як педагогічної допомоги дітям у вирішенні їх індивідуальних проблем, пов'язаних із здоров'ям, навчанням, відносинами, життєвим самовизначенням, були сформульовані О.С. Газманом ще в 1995 році. Він вважав, що за своєю сутністю вона являє собою "...процес спільного з дитиною визначення її власних інтересів, цілей, можливостей і шляхів подолання перешкод (проблем), що заважають їй зберегти своє людське достоїнство й самостійно досягнути бажаних результатів у навчанні, самовихованні, спілкуванні, способі життя..." ¹¹¹.

Інший напрям в інтерпретації феномена педагогічної підтримки передбачає розгляд її як принципу всієї гуманістично орієнтованої системи освіти (усіх її суб'єктів).

Поняття "педагогічна підтримка", на думку Н.Б. Крылової, слід вивчати в більш широкому соціокультурному контексті як елемент будь-якого співробітництва і взаємодії, оскільки вважає педагогічну підтримку "проявом позитивного відношення до діяльності людини й готовності сприяти її починанням і самореалізації" ¹¹².

Аналіз вищенаведених підходів дозволяє нам зробити висновок, що всі автори у визначенні сутності підтримки включають

¹¹⁰ Семиченко В. А. Пріоритети професійної підготовки : діяльнісний чи особистісний підхід / В. А. Семиченко // Неперервна професійна освіта, філософія, педагогічні парадигми, прогноз : [монографія] / За ред. В. Г. Кременя. – К. : Наукова думка, 2003. – С. 176–203.

¹¹¹ Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности / О. С. Газман // Базовая культура личности : теоретические и методические проблемы : сб. науч. тр. / Под ред. О. С. Газмана, Л. Н. Романова. – М. : Изд. АПН СССР, 1989. – С. 4–15.

¹¹² Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – С. 54.

три основні позиції: проблема-перешкода, співробітництво, самодіяльність.

Розглянемо докладніше склад педагогічної підтримки. Проблема-перешкода розглядається в науці як: у широкому змісті – складне теоретичне або практичне питання, що вимагає вивчення, вирішення; у науці – суперечлива ситуація, що виступає у вигляді протилежних позицій у поясненні будь-якого явища, об'єктів, процесів і потребує адекватної теорії для її вирішення.

У нашому розумінні – проблема – це індивідуальна характеристика, що виражає домінуючий негативний стан особистості в даний момент, пов'язана з неможливістю усунути його причину.

Друга позиція – співробітництво. Співробітничати – працювати, діяти разом, брати участь у загальній справі. Співробітництво базується на відкритості, щирості, сильній ініціативі, ретельній роботі з інформацією, ефективним потоком індивідуальних і загальних цілей, відкритому вираженні поглядів, конструктивному підході до розв'язання конфліктів, раціональній роботі над собою. Воно має на увазі зразкову рівність сил, позицій педагогів та студентів, наявність їхніх загальних інтересів і відповідних методів: взаємодопомога, договір, діалог, захист і так далі ¹¹³.

Перейдемо до розгляду останнього компонента педагогічної підтримки – самодіяльності, що тлумачиться як результат спільної діяльності суб'єктів освітнього процесу, і виражається в їх здатності без сторонньої допомоги і контролю вирішувати власні про-

¹¹³ Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности / О. С. Газман // Базовая культура личности : теоретические и методические проблемы : сб. науч. тр. / Под ред. О. С. Газмана, Л. Н. Романова. – М. : Изд. АПН СССР, 1989. – С. 4–15.; Горячева Е. И. Концепция самореализации как основа гуманистической педагогики / Е. И. Горячева // Гуманизация воспитания в современных условиях. – М. : УВЦ "Инноватор", 1995. – С. 139–149.; Забродський М. М. Психологія особистості : навч. посіб. / М. М. Забродський, О. М. Савиченко, І. М. Тичина. – Житомир : Вид-во ЖДУ, 2005. – 206 с.; Идеи и технологии педагогической поддержки в образовании США, Великобритании, Голландии / [Т. В. Анохина, К. Валстром, П. Зваал, К. Маклафлин, П. Понте, Д. Романо] // Воспитание и педагогическая поддержка детей в образовании : материалы Всероссийской конференции / под ред. чл.-корр. РАО О. С. Газмана. – М. : Инноватор, 1996. – с. 57–77.; Крылова Н. Б. Культурология образования / Н. Б. Крылова. – М. : Народное образование, 2000. – 272 с.; Леонтьев О. М. Как сделать современное образование продуктивным / О. М. Леонтьев // Школьные технологии. – 1999. – № 4. – С. 91–97.

блеми (О.С. Газман, Н.Б. Крилова, Г.І. Сорока та ін.). Самодіяльність – більш широке поняття, яке вмщує різні "самості", головною з яких є самореалізація. Вона розглядається як одна з основних цінностей кожної людини, що відображає її прагнення найбільш повно виявити свої здібності в процесі діяльності, і є основою самодіяльності при подоланні труднощів і перешкод, а також у процесі вирішення особистісно значущих проблем. О.І. Горячова під самореалізацією в гуманістичній психології розуміє психологічне зростання та дозрівання, набуття і прояв прихованих можливостей особистості.

У сутності гуманістичної спрямованості ціннісних орієнтацій, що формуються за допомогою педагогічної підтримки, пріоритетні позиції повинні займати "самоцінність" і "прийняття іншої людини". Учені (К. Хорні, Е. Фромм, Х. Салліван, Р. Штайнер та ін.) вважають здатність до любові здібністю, що розвивається. На їх думку, позитивне ставлення до себе не тільки не перешкоджає позитивному ставленню до інших людей, але і є його необхідною умовою та підґрунтям, на якому будуються стосунки з іншими людьми.

Очевидно, що для кожної особистості надзвичайно важливо відчувати себе самоцінною. Самоцінність можна визначити як суб'єктивне відчуття цінності власної особистості, сили свого "Я", власної гідності, що характеризується вірою в себе і свої можливості. Іноді поняття "самоцінність" і "самоприйняття" ототожнюються, хоча К. Роджерс відрізняє самоприйняття (прийняття індивідуальності не тільки з достоїнствами, але і з недоліками) від самооцінки, що допускає найчастіше порівняння своїх досягнень з досягненнями інших людей і оцінку себе як носія визначених властивостей і достоїнств. Отже, проблема емоційно-ціннісного ставлення до себе або самовідношення є актуальною і для практичної педагогіки, яку ми розглядаємо в контексті педагогічної підтримки.

Важливим фактором, що зумовлює самоприйняття, є доброзичлива атмосфера, створення ситуації успіху, психологічний клімат у мікросоціумі (родині, навчальному колективі, робочій групі й т.д.).

Однозначним є зв'язок понять "самоприйняття" і "саморозвиток". У філософії саморозвиток розглядається як та частина саморуху складних систем, що виходить за рамки їх мимовільної,

спонтанної зміни і знаменує перехід на більш високий рівень організації.

Усі наведені вище положення педагогічної підтримки дозволили сформулювати умови її успішного здійснення: згода студента на допомогу й підтримку; пріоритет у розв'язанні власних проблем належить самому студентові; взаємодія, співробітництво, сприяння; дотримання конфіденційності; доброзичливість і безоцінність; захист прав та інтересів студента на всьому просторі його життя. Такий підхід дозволяє здійснити цілеспрямовану діяльність у плані підтримки студента на його шляху до саморозвитку в професії.

Отже, педагогічна підтримка – це педагогічне співробітництво (захист, договір, діалог), спрямоване на розвиток самодіяльності студента, що веде до реалізації його творчого потенціалу в подоланні проблем-перешкод (у тому числі і проблем-перешкод у міжкультурній взаємодії) для успішного здійснення професійно-життєвих планів.

Діагностика і систематизація причин, проблем й особливостей становища студентів у полікультурній взаємодії дозволяють побудувати шляхи і перспективи захисту та підтримки особистості в процесі її інтеграції в інокультурне середовище за допомогою професійної підготовки.

Відновлення системи освіти в багатонаціональному суспільстві за допомогою введення цілеспрямованого етноорієнтованого змісту, усвідомлення національної загальноукраїнської культури є неодмінною умовою для формування творчої особистості з розвинутими соціально-ціннісними потребами в добротворчій, миротворчій, творчій діяльності. Окреслені положення включають і необхідність знайомства не тільки зі своєю традиційною національною культурою, а й культурами інших народів світу.

Таким чином, поданий вище матеріал дозволяє стверджувати, що психолого-педагогічними основами полікультурного підходу в педагогічній науці є теорія розвитку особистості студента в умовах полікультурності освітнього процесу у ВНЗ, теорія діяльності та теоретичні положення здійснення педагогічної підтримки в процесі професійної підготовки вчителя.

Зазначимо, що в основу кардинальних змін у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів покладено певні методологічні засади, які визначають роль педагога як суб'єкта полікультурного середовища. Ця роль впливає із провідних філо-

софських ідей стосовно сучасних світових концепцій, що поширюються в освітньому просторі: концепція глобалізації, що передбачає відповідність педагогічної освіти особливостям глобального розвитку, об'єднання кращих інтелектуальних ресурсів, міжнародне співробітництво в освітній сфері, побудоване на засадах діалогу і взаємопроникнення культур; концепція регіоналізації (локалізації) про відповідність педагогічної освіти регіональним полікультурним особливостям; положення про розвиток культур корінних народів та етнічних груп; розвиток локального партнерства міжкультурної взаємодії в освіті; відповідність навчальних програм педагогічної підготовки майбутніх учителів потребам регіону; концепція індивідуалізації, спрямована на посилення у майбутніх учителів мотивації, ініціативи, творчості в навчанні; їх залучення до світової та національної спадщини; розвиток ціннісних орієнтацій, знань, технологій, норм поведінки; розвиток особистісного потенціалу майбутнього педагога в соціальному, культурному, освітньому аспектах.

Окреслені ідеї покладені в основу модернізації педагогічної освіти та пов'язані з урахуванням багатовекторного феномену культури як специфічного способу людської діяльності, яка, насамперед, реалізується в умовах полікультурного суспільства у сфері міжкультурної взаємодії у сфері освітнього середовища.

При цьому важливу роль у формуванні особистості майбутнього вчителя як суб'єкта культури відіграють філософські ідеї: діалогова концепція культури як своєрідної сфери діалогових відносин у просторі та часі людей різних культур; культурно-історична теорія про провідну роль соціокультурного оточення у формуванні розвитку особистості; ідеї культурної антропології про множинність культур, їх унікальність та необхідність обміну культурними досягненнями як провідної умови розвитку народів.

Як засвідчує аналіз наукових джерел, ще однією важливою умовою підвищення якості педагогічної освіти майбутніх учителів є застосування різнорівневої методології, детермінованої діалектичним взаємозв'язком і взаємозумовленістю загального, особливого і одиничного в межах культурологічного підходу до професійної підготовки вчителя в умовах певних регіонів України. Визначене методологічне підґрунтя передбачає врахування сучасних наукових підходів.

Загалом, в основу професійної полікультурної підготовки майбутнього вчителя покладено розуміння сутнісних соціально-психологічних механізмів полікультурного розвитку особистості, опис яких потребує спеціального наукового інструментарію, відображеного в таких поняттях, як: сутність полікультурного розвитку особистості, принципи культуровідповідності, полікультурності, суб'єктності, толерантності та ін.; процес ціннісної та діяльній інтеграції особистості в культурну сферу різних народів; інтеріоризація культурних надбань людства в структуру особистості; взаємозв'язок загальної й педагогічної культури в професійній діяльності вчителя, її інтегруючі функції; набуття професійного і життєвого досвіду за допомогою механізму педагогічної підтримки.

Сукупність цих методологічних підходів конкретизує поняття "професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів (в контексті проблеми полікультурності)" як складну поліфункціональну відкриту педагогічну систему, спрямовану на формування особистості фахівця, здатного працювати в соціальній системі, що характеризується взаємодією різних культур, готового до професійної діяльності в межах полікультурного освітнього простору на засадах суб'єкт-суб'єктної взаємодії, діалогу культур та індивідуальної моральної відповідальності в мультикультурному суспільстві.

Провідним чинником і засобом, що впливає на процес професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя, є культура як особливий цивілізаційний феномен, що являє собою єдність безпосередньої діяльності людей з трансляції соціального досвіду і результатів цієї діяльності, закріпленої у знаннях, уміннях, навичках, формування яких ефективно здійснюється на засадах полікультурної освіти. У цьому процесі важливу роль відіграє нова наукова галузь – культурологія освіти, яка розглядає освіту як органічну складову культури будь-якого суспільства. Саме тому необхідно враховувати полікультурні особливості Кримського регіону на всіх рівнях – "культура – освіта – культурне освітнє середовище"; "освітня установа – учень", "викладач – суб'єкт навчання", "учень – учень" та ін.

Отже, професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя має бути наповнена культурними смислами і бути полікультурною за своїм змістом. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів може бути ефективно реалізована в певному регі-

оні за таким умов: урахування регіональних тенденцій, природно-географічних, соціально-географічних, соціально-економічних, соціально-демографічних особливостей регіону, які безпосередньо впливають на його освітню політику; створення у ВНЗ особистісно-розвивальної системи навчання; демократичної атмосфери щодо реалізації свобод та прав людини; формування мотивації до міжкультурної взаємодії; набуття знань, умінь та навичок міжкультурної взаємодії; розвиток ціннісно-сислової сфери особистості, зокрема позитивних моральних особистісних якостей; створення цілісного полікультурного освітнього простору в регіоні; суб'єктивізація та діалогізація освітнього простору та засадах толерантності та міжкультурної взаємодії.

Міжкультурна спрямованість, як свідчить досвід організації професійної освіти в ряді ВНЗ України, має бути забезпечена гармонійним поєднанням фундаментальних та практичних знань.

Визначений міжкультурний підхід до професійної підготовки вчителя виступає її теоретико-методологічною стратегією. Основним призначенням такого підходу є формування в майбутніх педагогів міжкультурної професійної компетентності (цілісного уявлення про сучасний світ та освіту, збагачення закону наступності, залучення до культурної світової спадщини, визнання рівності і позитивних рис всіх культур і права на культурну самобутність, посилення ролі вчителя як посередника у спілкуванні учнів з іншомовною культурою тощо).

Зазначені вище теоретико-методологічні підходи до професійної підготовки майбутніх педагогів передбачають розробку концептуальної моделі їх цієї підготовки до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього процесу, в основу якого покладена ідея суб'єктності, для якої характерною є цілісність спілкування, динамічність, активність, цілепокладання і свобода вибору.

Це дозволяє визначити пріоритетні цілі полікультурної педагогічної освіти, до яких можна віднести формування конкурентоспроможного фахівця, здатного до активної життєдіяльності у багатонаціональному і полікультурному середовищі. При цьому компонентами конкурентоздатності майбутнього педагога можна вважати: компетентність, професійна майстерність, наявність іміджу, підтримка, позитивна "Я-концепція", знання і досвід у сфері гуманітарних та професійних дисциплін, технологія міжкультурної продуктивної взаємодії суб'єктів освіти.

Важливо, що зазначена вище концептуальна модель ґрунтується на методології загального, особливого, одиничного. Теоретичні засади моделі спираються на системний, професіографічний, діяльнісний, особистісно орієнтований, акмеологічний, аксіологічний, культурологічний, технологічний підходи. Дана модель може бути реалізована у трьох площинах:

1) структурній (мета; суб'єкти; предмет їх спільної діяльності; засоби комунікації);

2) процесуальній (цілемотиваційний, змістовий, операційно-діяльнісний, оцінно-результативний компоненти моделі);

3) аксіологічній (цінності професійної діяльності).

У моделі визначено результат професійно-педагогічної підготовки майбутнього вчителя до міжкультурної взаємодії суб'єктів освітнього простору у вигляді сформованої готовності майбутнього педагога до здійснення міжкультурної взаємодії та його компетентості в міжкультурній взаємодії суб'єктів освітнього простору.

Зазначене вище дозволяє виділити основні риси концепції полікультурної освіти: рухливість, мінливість, відкритість, здатність до діалогу, психокультурна адаптивність, толерантність. Ці риси реалізуються у контексті проблемами спілкування в освітньому процесі, яким присвячено роботи, пов'язані з теорією зв'язку і теорією інформації та дослідження з комунікацій. Тут розвиваються такі напрями наукових досліджень:

– проблема субкультури молоді (традицій, цінностей, системи відносин);

– ідеї продуктивності; когнітивний напрям сучасної психології;

– теорія мультикультурної освіти.

Такі підходи розширюють міжкультурну взаємодію суб'єктів освіти, розвивають полікультурний діалог, що сприяє зближенню представників різних етнічних та культурних груп.

Відтак, узагальнення результатів наукового пошуку дозволяє обґрунтувати концептуальні положення полікультурної освіти, розробити концептуальні положення полікультурної педагогічної освіти суб'єктів освітнього простору в контексті сучасних наукових підходів: головна мета вищої освіти (підготовка конкурентоспроможного педагога, здатного до життєдіяльності в полікультурному просторі), наукова основа освітньої діяльності (структур-

но-системні, особистісно орієнтовані, професійно орієнтовані, історико-культурологічні підходи), провідні складові педагогічної освіти (знання, вміння, навички), інноваційні технології (продуктивні, проєктивні, інформаційні), характер відносин (суб'єкт-суб'єктні стосунки), кінцевий результат (сформований рівень готовності та міжкультурної компетентності).

Слід сказати, що проведене дослідження не вичерпує всіх проблем професійної підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії. Подальшого дослідження потребують такі аспекти зазначеної проблеми:

- розробка Концепції полікультурної освіти і виховання;
- теоретичні та методологічні засади неперервної професійної освіти полікультурного спрямування;
- особливості взаємодії соціальних інститутів в умовах полікультурності;
- вивчення можливостей розширення полікультурного компонента освіти в різних регіонах України;
- наукові засади інтеграції полікультурної освіти в освітню систему України;
- науково-методичне обґрунтування системи професійної підготовки майбутніх учителів за окремими профілями, напрямками, спеціальностями;
- дидактичні засади розробки комплексу навчально-методичного забезпечення, зокрема відповідних навчальних планів, програм, підручників та посібників, методичних рекомендацій;
- засоби та форми проведення педагогічного моніторингу;
- підготовка педагогів до розв'язання та корекції конфліктів у ситуації міжкультурної взаємодії.

3.4. ФОРМУВАННЯ В МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ РОЗВ'ЯЗУВАТИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАДАЧІ

Сьогодні серед української педагогічної громадськості, на сторінках педагогічної преси, у змісті нормативних документів, що регламентують розвиток освітніх процесів, активно пропагується теза про необхідність запровадження компетентнісного підходу. Основними ознаками визначення професійної компетентності вчителя на сучасному етапі розвитку освіти і виховання є наявні знання для успішної діяльності; розуміння цих знань для практики; набір операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності. Як підтверджують численні педагогічні дослідження (Є.С.Барбіна, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, В.І.Маслов, О.М.Пехота та ін.) у образі талановитого професійно компетентного вчителя повинні гармонізуватися інструментальні компоненти (знання, вміння, активність, самостійність, індивідуальність) та професійні якості (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна врівноваженість тощо).

У сучасній науковій психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” характеризується як готовність на професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог та стандартів.

Аналіз літератури з цієї проблеми показує складність, багатомірність трактовки понять компетентність і компетенція. Українська освіта тільки починає оперувати поняттям компетентності в тому сенсі, який пропонують європейські країни. Великий тлумачний словник сучасної української мови визначає, що компетентний – це такий працівник, який має достатні знання у якій-небудь галузі, який ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний¹¹⁴. А компетенція включає сукупність взаємозв'язаних якостей особистості (знань, умінь, способів діяльності, досвіду), що задаються по відношенню до певного кола

¹¹⁴ Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. І голов. ред. В. Т. Бусел. – К., Ірпінь: ВТФ „Перун”, 2001. – С. 445.

предметів і процесів, і необхідних для якісної продуктивної діяльності. Поняття компетенції не можна зводити лише до знань, умінь і навичок. Компетенцію необхідно розглядати як можливість встановлення зв'язку між знаннями і ситуацією або, в більш широкому розумінні, як здатність знайти, виявити процедуру (знання і дія), яка підходить для вирішення проблеми. Головним ми визначаємо єдність означених якостей, позитивне ставлення до тієї сфери, що охоплена компетенцією, а також особистісні якості, які сприяють ефективному вирішенню проблем.

Задачний підхід у навчально-професійній діяльності майбутніх педагогів є особливо ефективним, оскільки значною мірою спрямовується на поєднання педагогічної теорії та виховної практики; активізацію мислительної діяльності студентів, формування гнучкого, творчого професійного мислення, розвитку їх здібностей, професійних інтересів; поглиблення рівня засвоєння психолого-педагогічних понять, оволодіння науково-педагогічним інструментарієм. Як зазначає Дубасенюк О.А., такий підхід дає можливість посилити проблемну подачу навчального матеріалу під час лекційного викладу матеріалу, спонукає студентів до роздумів, творчого пошуку інформації, самостійним висновкам, узагальненням¹¹⁵.

Педагог виступає носієм не лише професійних функцій, мотивів, інтересів, знань та умінь, але й носієм соціального досвіду, накопиченого людством. І учень, який також має відповідний соціальний досвід, потребує педагогічного керівництва і підтримки у своєму соціальному становленні. Особливо це характерно у підлітковому та юнацькому віці, коли активно здійснюється процес соціалізації, тобто відбувається включення молоді в життя суспільства, формування соціальних зв'язків, засвоєння загальних способів практичної діяльності, розвитку національної свідомості, самосвідомості, систем соціальної орієнтації. Тому закономірним є визначення поняття „соціально-

¹¹⁵ Дубасенюк О.А. Практичні завдання та задачі з курсу педагогіки: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2006. – С. 7.

педагогічна задача", розв'язання якої складає досягнення поставленої мети соціально-педагогічної діяльності вчителя.

Зрозуміло, що на практиці навіть у дуже висококваліфікованого вчителя є стереотипні системи дій; навички, що оптимізують соціально-педагогічну діяльність вчителя, дають більше можливостей для творчості, а будь-яке досконале уміння обов'язково вміщує в себе цілу систему різнобічних навичок. Однак професійна компетентність щодо розв'язання соціально-педагогічних задач не є механічною комбінацією навичок, а кожний раз новим „сплавом” знань, умінь, цілеспрямованості і творчих можливостей вчителя. Тому формування професійно-педагогічної компетентності розв'язання соціально-педагогічних задач у вчителя насамперед спрямоване на розвиток здатності створювати такий „сплав”, що допускає кількісний вираз, вимір, діагностику рівня сформованості уміння розв'язувати соціально-педагогічні задачі студентами.

Розглядаючи компетенцію як наперед задану соціальна вимога (норму) до професійної підготовки майбутнього вчителя, необхідної для його якісної продуктивної діяльності в педагогічній сфері, при конструюванні структури професійно-педагогічних компетенцій розв'язання соціально-педагогічних задач ми вважаємо необхідно враховувати наступні вихідні положення:

❖ Мету та завдання соціально-педагогічної діяльності вчителя;

❖ технологію розв'язання соціально-педагогічних задач;

❖ типологію соціально-педагогічних задач;

❖ особливості професійної соціально-педагогічної діяльності вчителя.

Діяльність вчителя в процесі розв'язання соціально-педагогічних задач має бути спрямована на вивчення та врахування системи чинників, явищ, умов, фактів, що зумовлюють соціалізацію та виховання соціально компетентної особистості; при цьому визначаються шляхи, засоби та методи виховання та навчання, що дозволяють здійснити соціалізацію найбільш ефективно.

Теоретичні та практичні висновки з даної проблеми зроблені на основі проведеного наукового дослідження, яке здійснювалося впродовж 1995-2005 років на базі Житомирського державного педагогічного університету імені Івана Франка, Вінницького держав-

ного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського, Ізмаїльського державного педагогічного інституту, Житомирського обласного інституту післядипломної освіти, ЗОШ №№26, 28, 34, 14 м. Житомира. Всього дослідженням було охоплено 205 учителів, 726 студентів, 12 викладачів кафедри педагогіки названих навчальних закладів.

Визначення рівнів сформованості у майбутніх учителів професійно-педагогічної компетентності розв'язання соціально-педагогічних задач можна проводити на основі оцінювання теоретичних знань студентів (опитування, тестування), розв'язування ними різних типів соціально-педагогічних задач.

З цією метою необхідно використовувати наступні види завдань:

- ❖ діагностичні (на аналіз фактів, явищ та чинників соціально-педагогічної діяльності);
- ❖ проєктувальні (на проєктування змісту та гуманістично орієнтованих способів педагогічного впливу);
- ❖ практичні (на практичне застосування педагогічних прийомів та методів у соціально-педагогічній діяльності).

Рівневий аналіз можна здійснювати на основі розроблених спеціальних критеріїв.

Власне педагогічний критерій характеризується знанням сутності і особливостей соціально-педагогічної діяльності і відповідно специфіки соціально-педагогічних задач; умінням аналізувати соціально-педагогічні явища, факти, чинники; умінням конструювати зміст та способи майбутнього педагогічного впливу (методичний інструментарій).

Соціально-психологічний критерій розкриває знання і уміння вчителя інтерпретувати міжособистісні стосунки учасників ситуації, оцінювати поведінку та вчинки, виявляти мотиви, причини, прагнення і бажання, що спонукали до здійснення того чи іншого вчинку або дії учасників ситуації.

Узагальнюючий критерій полягає в тому, що оцінюється знання, уміння вчителя співвідносити конкретну соціально-педагогічну задачу чи ситуацію з типом (відповідно типології соціально-педагогічних задач).

Виховний критерій характеризується визначенням знання і уміння вчителя знайти гуманний спосіб розв'язання даної ситуації і переведенням її у площину самопомогі суб'єкту (учню,

батькам), у його саморозвитку, самовихованні. Одиницею аналізу може виступати соціально-педагогічна задача. Основою виділення необхідних професійно-компетенцій є технологія розв'язання соціально-педагогічних задач різних типів. Взаємозв'язок етапів розв'язання соціально-педагогічної задачі та необхідних професійно-педагогічних компетенцій показано на рисунку 1.

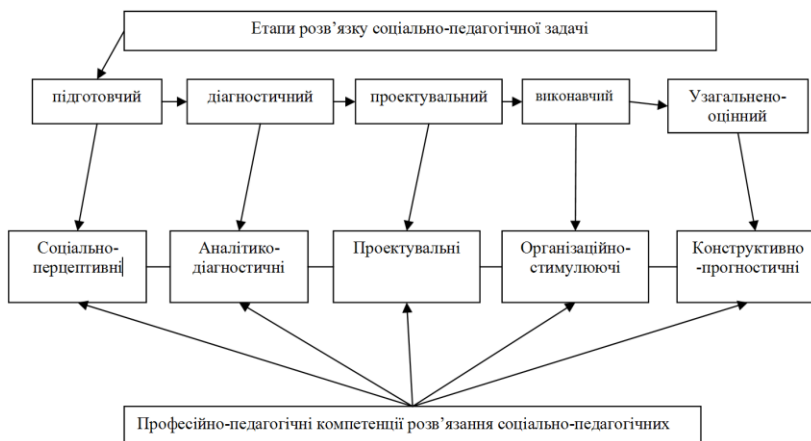


Рис.1. Система професійно-педагогічних компетенцій розв'язання соціально-педагогічних задач

Подано характеристику виділених професійно-педагогічних компетенцій розв'язання соціально-педагогічних задач.

I. Соціально-перцептивні компетенції

❖ Вивчати та аналізувати соціологічну, психолого-педагогічну літературу, різні соціально-педагогічні концепції, підходи до процесу виховання, методики використання засобів педагогічного впливу.

❖ Формувати провідні цілі соціально-виховної роботи відповідно до вимог суспільства і практичних вимог школи

❖ Виділяти і формулювати соціально-педагогічні задачі, котрі виникають у вигляді ускладнень, суперечностей, труднощів в соціально-педагогічній діяльності як результат дії соціально-педагогічних чинників.

- ❖ Критично оцінювати умови, особливості соціально-педагогічних ситуацій, їх значущість (вагомість).

- ❖ Вчити учнів пояснювати свою поведінку вчинки, а також поведінку і вчинки інших людей.

- ❖ Вивчати, осмислювати індивідуальні, вікові особливості своїх учнів, рівень їх соціального розвитку.

- ❖ Адекватно сприймати і критично оцінювати соціальні проблеми життя учнів, їх поведінку, мотиви та причини їх вчинків.

II. Аналітико-діагностичні компетенції

- ❖ Використовувати безпосередню та опосередковану інформацію для визначення рівня соціального розвитку учнів.

- ❖ Аналізувати соціально-педагогічну ситуацію та чинники, що її спричиняють.

- ❖ Складати обґрунтовані соціальні паспорти класу, групи, окремого учня.

- ❖ Давати аргументовану оцінку фактів, соціально-педагогічних явищ і висновків про їх педагогічну доцільність.

- ❖ Діагностувати умови та чинники оптимальної дії обраних методів розв'язання соціально-педагогічної задачі.

- ❖ Визначати домінанту серед інтересів, захоплень, здібностей учнів.

III. Проектувальні компетенції

- ❖ Передбачати реакцію вихованців на застосування системи методів педагогічного впливу при розв'язуванні соціально-педагогічних задач.

- ❖ Проектувати форми і методи самоосвіти, самовиховання та саморозвитку з метою формування високого професіоналізму

- ❖ Моделювати можливі соціально-педагогічні ситуації, моделі поведінки своїх учнів та методи виховного впливу на них.

- ❖ Формулювати систему соціально-педагогічних задач в роботі з учнівським колективом та батьками.

- ❖ Вчити учнів прогнозувати результати своїх дій, вчинків, передбачати можливі труднощі у соціумі.

- ❖ Проектувати програму соціального та індивідуального розвитку учнів та способи виховного впливу на них.

IV. Організаційно-стимулюючі компетенції

- ❖ Створювати умови, які б спонукали учнів до розвитку в них прагнення до самовиховання, самовдосконалення.

❖ Засобами навчальної і позанавчальної діяльності сприяти соціалізації учнів.

❖ Навчати учнів орієнтуватися в різних соціально-педагогічних ситуаціях і самостійно приймати доцільні рішення.

❖ Встановлювати з учнями доброзичливі стосунки, знаходити гуманні способи розв'язання соціально-педагогічних задач.

❖ Встановлювати педагогічно доцільні стосунки з батьками учнів.

❖ Застосовувати різні педагогічні методи для стимулювання в учнів накопичення соціального досвіду, позитивних навичок поведінки, ініціативи.

❖ Виявляти педагогічний такт, керувати власними емоціями, поведінкою в процесі соціально-педагогічної діяльності.

V. Конструктивно-прогностичні компетенції

❖ Оцінювати результати застосування методичного інструментарію розв'язання соціально-педагогічних задач.

❖ З метою ефективного вирішення соціально-педагогічної задачі планувати етапи її розв'язання.

❖ На основі аналізу досягнутих результатів прогнозувати нові соціально-педагогічні задачі.

❖ Навчати учнів знаходити оптимальні способи розв'язку соціально-педагогічних задач в реальному житті.

❖ Вчити учнів виділяти головні напрями в своїй життєдіяльності.

❖ Аналізувати свою соціально-педагогічну діяльність, її сильні та слабкі сторони.

На основі цих результатів нами виділено чотири групи студентів, в яких професійно-педагогічні компетенції розв'язувати соціально-педагогічні задачі знаходяться на відповідних рівнях: емпіричному, аналітичному, конструктивному, творчо-професійному.

На *емпіричному* рівні студенти не можуть диференціювати сутність і явище соціально-педагогічної ситуації, мають певні утруднення на етапі аналізу ситуації (не вміють виділяти впливові соціально-педагогічні чинники, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки і залежності між ними і тими обставинами, в котрих вони відбуваються. Інколи зовсім не можуть правильно здійснити аналіз ситуації і сформулювати соціально-педагогічну

задачу. В основному на цьому рівні студентами розглядається ситуація з позиції суб'єкт-об'єктної педагогічної взаємодії.

Студенти, що досягли *аналітичного* рівня, не здатні глибоко аналізувати соціально-педагогічну ситуацію, у них відчувається недостатність знань про впливові соціально-педагогічні чинники, актуальні проблеми школи, особливості розвитку школярів підліткового та юнацького віку. Простежується спроба спростити ситуацію; проблема, суперечності виявляються у досить загальному плані; увага студентів акцентується на тому, що саме слід зробити, а не на тому, як це має відбуватися. Таким чином, у них нерозвинені уміння використовувати методи та засоби розв'язку соціально-педагогічної задачі. Рішення приймаються скоріше з орієнтацією на досвід, а не на знання психолого-педагогічної теорії. Розумовими операціями студенти володіють частково, а не повною мірою.

Студенти, що досягли *конструктивного* рівня, володіють аналітичним підходом до розгляду соціально-педагогічних ситуацій, з опорою на достатньо розвинений категорійний апарат педагогічного мислення, знання впливових соціально-педагогічних чинників, явищ, проблем, індивідуально-типологічних особливостей підлітків та юнаків; уміннями бачити проблему, виявляти суперечності. Висування гіпотези, способу педагогічного впливу співвідноситься із змістом конкретної ситуації, хоча виникають труднощі у виборі оптимального способу розв'язку (гуманного) соціально-педагогічної задачі.

Студенти, що досягли *творчо-професійного* рівня намагаються досить об'єктивно, ґрунтовно аналізувати соціально-педагогічну задачу. Вони мають достатньо розвинене педагогічне мислення, що характеризується самостійністю, оперативністю, конструктивністю, економічністю, супроводжується активною пізнавальною діяльністю і творчістю у виборі педагогічних засобів і методів впливу на вихованців. Студенти намагаються при аналізі, моделюванні можливих засобів соціально-педагогічної задачі, підійти до її розв'язання як цілісного системного явища. Добре знають типологію соціально-педагогічних задач, що дає змогу ефективно розв'язувати, а також проектувати шляхи гармонізації взаємостосунків суб'єктів ситуації.

Загальна логіка реалізації технологічного підходу підготовки майбутніх вчителів до розв'язання соціально-педагогічних задач базується на дедуктивному підході і становить:

1. Проектування цілей навчання студентів.
2. Засвоєння студентами загальних опорних знань (типологія соціально-педагогічних задач, алгоритм розв'язку, методичний інструментарій тощо).
3. Поетапне виконання студентами практичних завдань, що вміщують різний рівень складності, утруднення і забезпечують перехід від навчання до професійної соціально-педагогічної діяльності.
4. Контроль, оцінювання та корекція процесу засвоєння знань, умінь студентів та основи рівнів сформованості умінь розв'язувати соціально-педагогічні задачі.

З метою формування у майбутніх учителів професійно-педагогічної компетентності розв'язувати соціально-педагогічні задачі ми пропонуємо застосувати розроблену технологію. Вона передбачає корекцію *цілей* цього процесу. Реалізується інноваційний підхід в осмисленні нової соціальної ролі вчителя, цілісного уявлення про соціально-педагогічну діяльність; на основі стимулювання самостійності, активності, розвитку творчості здійснюється підготовка спеціаліста, спроможного кваліфіковано вирішувати соціальні професійні завдання і, разом з тим, виховання гуманної особистості майбутнього вчителя.

Оновлюється *зміст* навчально-виховної підготовки студентів з педагогіки з опорою на сукупне соціально-філософське, психологічне, педагогічне знання про людину, сучасні теоретико-методологічні концепції особистісно-діяльнісного напрямку, альтернативні виховні системи, педагогічні інновації, комплекс методичного інструментарію стосовно розв'язку соціально-педагогічних задач.

Формування у майбутніх педагогів професійно-педагогічної компетентності розв'язання соціально-педагогічних задач передбачає реалізацію *принципів* системності, діагностичності, оптимальності, варіативності, гуманізму.

Принцип системності передбачає необхідність впровадження в практику діяльності закладів вищої освіти системи підготовки майбутніх педагогів до розв'язання соціально-педагогічних задач. Розробка системи, що охоплює курс вивчення «Педагогіки» (і,

можливо, всіх педагогічних дисциплін), вміщує визначення мети, завдань та засобів підготовки студентів до професійної соціально-педагогічної діяльності. Водночас обґрунтовуються умови ефективності функціонування та діагностика результативності реалізації мети й завдань цієї системи.

Принцип діагностики передбачає формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх педагогів розв'язувати соціально-педагогічні задачі з урахуванням змін у рівнях сформованості необхідних компетенцій. Отримані результати дослідження впливають на добір відповідних методів, форм, а також на контроль і корекцію цієї підготовки студентів.

Принцип оптимальності відображає відбір таких засобів, форм та методів, застосування яких забезпечувало б ефективність процесу переходу знань в уміння, тобто перехід від репродуктивної до продуктивної творчої діяльності студентів.

Принцип варіативності, виражає необхідність подолання одноманітності змісту, форм і методів у процесі формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх вчителів розв'язувати соціально-педагогічні задачі. Кожен етап цього процесу характеризується певною змістовністю і інноваційністю.

Принцип гуманізму спрямований не лише на засвоєння студентами загальнолюдських цінностей фахових знань, й орієнтує на глибоке вивчення, збереження духовної, національної скарбниці, традицій, творчих здобутків народної педагогіки, народної системи виховання. Центральне місце відводиться підготовці студента до формування суб'єкт-суб'єктних відносин, усвідомлення ним виховання як соціально-особистісного феномена, єдності природного та соціального факторів.

Цей процес передбачає зміни і в *засобах* педагогічної комунікації, формах і методах педагогічної взаємодії. Наші дослідження показують, що зростанню рівня професійно-педагогічної компетентності сприяють активні форми і методи навчання, що відтворюють контекст майбутньої професійної діяльності, причому не лише предметний, але й соціальний.

Нова позиція передбачає зміну *статусу* студента, який перетворюється в суб'єкт пізнавальної діяльності за умови створення стимулюючого середовища для розвитку його здібностей, інтересів, нахилів, потреб. Здійснюється перехід від масово-репродуктивного до індивідуально-творчого підходу.

В нових умовах особистість студента формується під провідним впливом особистості і діяльності **викладача**, який через свою особу транслює соціальний освітній досвід.

Таким чином, технологічний підхід до формування в майбутніх вчителів професійно-педагогічної компетентності розв'язання соціально-педагогічних задач передбачає якісні зміни всіх складових дидактичної системи: мети, змісту навчальної інформації, засобів педагогічної комунікації, форм та методів педагогічної взаємодії, суб'єктів педагогічного процесу, а також розвиток професійної і пізнавальної мотивації, і формування педагога як творчої особистості.

Процес формування в майбутніх вчителів професійно-педагогічної компетентності розв'язання соціально-педагогічних задач має наступні компоненти: цільовий, змістовий, технологічно-процесуальний, контрольно-оцінний. Охарактеризуємо більш детально виділені компоненти.

Цільовий компонент.

Головні цілі процесу формування в майбутніх вчителів професійно-педагогічної компетентності розв'язання соціально-педагогічних задач спрямовані на формування професійних знань та умінь, цілісного уявлення про професійну діяльність, стимулювання їх самостійності, активності, творчості. Модель спеціаліста виступає як результат діяльності, представлений як система навчальних проблем, ситуацій, задач соціально-педагогічного змісту.

Технологічний процес формування в майбутніх вчителів професійно-педагогічної компетентності розв'язання соціально-педагогічних задач являє собою поєднання двох складових частин: діяльності викладача та діяльності студента. На думку А.О.Вербицького, оволодіння методами і засобами діяльності не зводиться до самої діяльності і не тотожне їй. Необхідно створити відповідні умови, за яких засвоєні знання набудуть розвиненої практики їх використання стосовно логіки предмету тієї чи іншої професійної діяльності¹¹⁶.

¹¹⁶ Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Методическое пособие. - М., 1991. - С. 58.

Таким чином, у межах цільового компоненту змістом (завданнями) діяльності викладача є:

- ❖ створення позитивної мотиваційної установки у студентів на оволодіння технологією розв'язання соціально-педагогічних задач;

- ❖ створення сприятливих умов для засвоєння теоретичних основ і методичного інструментарію розв'язання соціально-педагогічних задач (дидактичного середовища);

- ❖ організація навчального процесу, де б студент був у позиції суб'єкта, що усвідомлює цінність соціально-педагогічного досвіду та його професійно-компетентного використання на практиці;

- ❖ сприяння підвищенню рівня сформованості професійних умінь розв'язувати соціально-педагогічні задачі.

До змісту діяльності студентів включається:

- ❖ оволодіння основами знань як передумова успішного засвоєння технології розв'язання соціально-педагогічних задач;

- ❖ творчий підхід до виконання завдань, висока трудова активність, ініціатива, самостійність та добросовісність;

- ❖ розвиток умінь соціальної взаємодії і спілкування.

Змістовий компонент.

Традиційно вважалось, що зміст підготовки спеціаліста зводиться до тріади - знання, уміння, навички, які утворюють знакову систему, що знайшла своє відображення в текстах підручників і навчальних посібників, задач, алгоритмів і програми дій, які засвоюється студентами.

І.Я.Лернер виділив нові компоненти змісту освіти (стосовно змісту загальної середньої освіти) - досвід творчої діяльності і досвід емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. З цієї позиції випливає, що зміст освіти має подвійну природу: з одного боку, це соціальний досвід, відображений у предметній формі програми, підручника, а з іншого - діяльність студента (учня) з цим формалізованим досвідом, організована з допомогою діяльності викладача.

Н.Ф.Тализіна вважає, що при організації засвоєння будь-яких знань потрібно, насамперед, спланувати діяльність, до якої вони мають увійти і яка забезпечить досягнення мети. Іншими словами, „...при побудові змісту навчання необхідно передбачити всі

головні види діяльності, необхідні для роботи з даними знаннями, для розв'язання задач, що складають мету навчання"¹¹⁷.

Тому, відповідно до принципу єдності змістового та процесуального боку навчання під час проектування змістового компоненту ми не лише виділяли зміст сам по собі (в обсязі вивчення курсу педагогіки), але й спосіб передачі студентам і засвоєння ними змісту, через комплекс спеціально добраних навчальних завдань (соціально-педагогічні задачі, вправи, тести тощо). Змістовий компонент вміщує три аспекти: соціальний, професійно-педагогічний, методичний.

Соціальний аспект включає: знання ідей, теорій, концепцій, законів та закономірностей розвитку соціально-педагогічних явищ; знання соціально-педагогічних чинників і фактів соціалізації особистості школяра; знання головних соціально-педагогічних проблем, що спричинюють виникнення конфліктів.

Професійно-педагогічний аспект включає: систему загальнопедагогічних знань і умінь; знання структури, головних функцій та особливостей соціально-педагогічної діяльності вчителя; розвинене професійне мислення; моральні емоційно-вольові якості.

Методичний аспект включає: знання структури, властивостей, типології, алгоритму та етапів розв'язку соціально-педагогічної задачі; знання системи засобів, форм та методів розв'язання соціально-педагогічних задач.

Технологічно-процесуальний компонент.

Підґрунтям діяльності викладача в межах цього компоненту є організація і управління процесом оволодіння студентами технологією розв'язання соціально-педагогічних задач, що включає: підготовчий, тренувальний і творчий етапи.

Діяльність студентів - творче виконання практичних завдань, самостійна та індивідуальна робота.

Як вже зазначалось, здійснюване нами дослідження проводилось у процесі вивчення курсу „Педагогіка” в педагогічних університетах. Було проаналізовано зміст навчального матеріалу з метою введення нових знань для експериментального навчання,

¹¹⁷ Талызина Н.Ф. Методика составления обучающих программ. - М., 1980. - С. 9.

що стосувалося наукового дослідження; визначився зміст інформації щодо соціально-педагогічних проблем, а також чинники, головні закономірності розвитку соціально-педагогічних явищ; щодо структури і типології соціально-педагогічних задач та методичного інструментарію для їх розв'язання. Була здійснена розробка завдань та вправ, добирались соціально-педагогічні задачі для практичної частини дослідження.

Підготовчий етап передбачав оволодіння студентами головними теоретичними знаннями з курсу педагогіки. Завданнями підготовчого етапу стало дослідження особливостей застосування студентами алгоритму розв'язку соціально-педагогічних задач, допомога у засвоєнні теоретичних і операційних знань, що лежать в основі механізму розв'язання цього типу задач. На цьому етапі здійснювалось також розв'язання соціально-педагогічних задач найнижчого ступеня складності (інваріантного характеру), виконання педагогічних вправ, тестових завдань.

Тренувальний етап характеризувався подальшим поглибленням теоретичних знань, розв'язанням студентами типових соціально-педагогічних задач підвищеного рівня складності (репродуктивного, прогностичного та конструктивного). Завдання цього етапу були спрямовані на подолання стереотипів суб'єкт-об'єктних відносин вчителя та учнів, вчителя та батьків; розширення категорійного апарату педагогічного мислення студентів, сприяння його активному розвитку; організацію завдань для самостійної роботи, питома вага якої упродовж навчання постійно збільшувалася. Використовувались тестові завдання, педагогічні вправи, ділові ігри, соціально-педагогічні задачі різних ступенів складності.

Творчий етап вмщував розв'язання студентами соціально-педагогічних задач, які моделювали б професійний контекст діяльності вчителя. На цьому етапі студенти розв'язували соціально-педагогічні задачі найвищого ступеня складності - творчого характеру (проектування власної гіпотези розв'язання задачі, її наукове обґрунтування, бачення місця ситуації у цілісному навчально-виховному процесі). Студенти також самостійно створювали соціально-педагогічні проблеми, комбінуючи різні варіанти їх розв'язання.

Контрольно-оцінний компонент.

Упродовж всього періоду навчання необхідно здійснювати контроль та корекцію перетворення навчальної діяльності у професійну. Контролювати рівень засвоєння знань, хід і результати дій на основі засвоєних знань, рівень сформованості пізнавальної професійної діяльності в цілому, в разі необхідності вносити корективи.

Контроль та оцінювання здійснювати не лише з боку викладача, але й самим студентами на основі розробленої системи критеріїв. За таких умов реалізовується зацікавлена участь самого студента в процесі переходу від навчання до професійної соціально-педагогічної діяльності.

Велику увагу в процесі формування професійно-педагогічної компетентності необхідно звертати на розробку системи завдань, основу якої може скласти типологія соціально-педагогічних задач.

Для ефективного застосування системи навчальних завдань ми пропонуємо враховувати наступні дидактичні умови:

- ✓ структура кожного завдання (як і соціально-педагогічної задачі) повинна бути дещо складніша, аніж структура предметних знань і умінь студентів з тим, щоб завдання виконували свою розвиваючу, виховну і навчальну функції;

- ✓ завдання повинні бути взаємопов'язані, соціально-педагогічні проблеми, що в них розв'язуються, повинні поступово ускладнювалися з урахуванням рівня знань та умінь студентів;

- ✓ розв'язання завдань здійснювалось на вербальному та невербальному рівнях.

Розробка системи навчальних соціально-педагогічних задач повинна передбачати також врахування таких характеристик, як утруднення та ступінь складності, що теж виступає як дидактична умова застосування. На думку І.Я.Лернера, утруднення характеризує можливість суб'єкта перебороти об'єктивну складність задачі. Ступінь складності задачі ми розуміємо як складність процесів її розв'язку. Виходячи з цього положення, за ступенем складності можна виділити соціально-педагогічні задачі:

- ❖ інваріантного характеру (вибір правильного розв'язку із запропонованих і обґрунтування свого вибору);

- ❖ репродуктивного (психолого-педагогічний аналіз ситуації і висунення стандартних розв'язків);

❖ творчого характеру (проектування власної гіпотези розв'язання задачі, її наукове обґрунтування, бачення місця ситуації у цілісному виховному процесі).

Для визначення ступеня утруднення ми виходили з позиції Г.О.Балла, котрий пояснював цю характеристику задачі на основі взаємодії об'єктивних і суб'єктивних факторів. До об'єктивних він відносив предмет задачі, вимоги та умови, в яких має здійснюватись розв'язок задачі. До суб'єктивних - здібності та підготовку особи, що розв'язує задачу, її мотиви та установки, ставлення до задачі, фізичний та психічний стан¹¹⁸.

Важливо також виділити головні дидактичні функції соціально-педагогічних навчальних задач:

1) формування методології і володіння соціально-педагогічними знаннями;

2) формування професійних педагогічних навичок та умінь як головна функція ;

3) формування професійно значущих психічних якостей особистості і, перш за все, розвиненого педагогічного мислення, який ми тлумачимо як сукупність таких властивостей, як критичність, самостійність, гнучкість, організованість, глибинність, ґрунтовність, оригінальність, технологічність тощо;

4) діагностична (психолого-педагогічний аналіз і сам розв'язок студентами соціально-педагогічних задач дає можливість отримати різнобічну інформацію стосовно рівня професійного розвитку студента),

Соціально-педагогічна задача дає можливість конкретизувати пошук загальних закономірностей навчально-виховного процесу стосовно даної ситуації. Розв'язуючи соціально-педагогічні задачі, вчитель включається в самостійну пошукову діяльність - він пізнає раніше невідомі властивості своїх учнів як суб'єктів педагогічної взаємодії, розкриває причинно-наслідкові зв'язки соціально-педагогічних чинників, знання яких дозволяє більш глибоко орієнтуватися у педагогічних явищах, оволодіває новими способами, методами, прийомами вивчення фактів, закономірностей, теорій. На думку Ю.О.Тихомирова, розв'язок

¹¹⁸ Балл Г.А. Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. - М, 1990. - С. 118-120.

задачі – це момент свідомої і вольової дії, пов'язаної з усвідомленням цілі та шляхів її досягнення. Л.Ф.Спирін підкреслює, що педагогічні рішення – це соціальні акти, що виконуються на основі варіантного (альтернативного) аналізу і оцінки конкретної педагогічної ситуації¹¹⁹.

Проблема формування у майбутніх учителів професійної компетентності розв'язувати соціально-педагогічні задачі буде більш ефективно вирішуватись на основі розробки педагогічної технології (системи дій, методів, прийомів), розробленої відповідно до етапів розв'язку соціально-педагогічної задачі. Оволодіння даною технологією виступає як свого роду власний педагогічний інструментарій педагога, що дає йому самопомогу в процесі вирішення різних проблем, конфліктів, утруднень у процесі педагогічної взаємодії.

Технологічний підхід у формуванні у майбутніх учителів професійної компетентності розв'язувати соціально-педагогічні задачі різних типів забезпечує:

- 1) розвиток цілісного уявлення про професійну соціально-педагогічну діяльність вчителя та її окремі фрагменти;
- 2) формування творчого професійного мислення, професійних мотивів та інтересів;
- 3) навчання студентів розв'язувати соціально-педагогічні задачі різних типів,
- 4) формування професійно-педагогічної компетентності, взаємодії і спілкування, виховання відповідального ставлення до праці вчителя.

¹¹⁹ Спирин Л.Ф., Фрумкин М.Л. Обучение студентов решению педагогических задач //Советская педагогика. - №7, 1984. - С.18-22.

3.5. ФОРМУВАННЯ СОЦІОКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ ПРИ ВИВЧЕННІ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН У СТУДЕНТІВ МЕДИЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Освітня система України безперервно модернізується з урахуванням принципів гуманізації, гуманітаризації, демократизації, науковості, неперервності, адаптивності, що забезпечує поступове входження у світовий освітянський простір.

В свою чергу формування нових стратегічних підходів у розвитку і вдосконаленні системи охорони здоров'я передбачає нові технологічні зміни і в медичній освіті.

В часи потужних міждержавних міграцій людей, зокрема вчених та фахівців різних галузей науки, в тому числі й медицини, міжнародних конгресів, конференцій, обміну студентами, тотальної комп'ютеризації всіх видів людської діяльності спонтанно виникає потреба не лише урізноманітнювати методику формування соціокультурної компетенції у студентів вищих навчальних закладів, але й певною мірою оновлювати методику та зміст навчання студентів гуманітарних дисциплін, зокрема української та іноземних мов. Оволодіння соціокультурною компетенцією, як відомо, передбачає засвоєння необхідного мінімуму соціокультурних знань, а також системи навичок та вмінь узгоджувати свою поведінку відповідно до цих знань та вмінь ¹²⁰.

Професійно орієнтована міжкультурна комунікативна компетенція - це мотиви, інтереси, знання, навички та вміння, які забезпечують кваліфіковану професійну діяльність у приватній, суспільній, професійній та освітній сферах спілкування в багатонаціональному суспільстві іноземною мовою, а також невербальними та паралінгвістичними засобами спілкування у контексті цільової культури.

Головним напрямком навчального процесу все-таки залишається "здобуття професійних знань та вмінь їх використовувати у

¹²⁰ Власенко Л.В., Божок Н.О. Соціокультурна компетенція при вивченні іноземної мови // Актуальні питання науки та практики: досягнення та перспективи. - Полтава, 2008.

конкретній ситуації"¹²¹. Незаперечним залишається також твердження педагогів і психологів, що де б людина не працювала, що б вона не робила, її діяльність може бути продуктивною та ефективною тільки в тому разі, коли ця діяльність має наукове підґрунтя. Якщо ж йдеться про навчання гуманітарних дисциплін, то викладач вищої школи (зрештою, не тільки вищої) повинен знати не лише те, чого і чому він навчає студентів, але й особливо те, як потрібно це навчання здійснювати практично. Інтерес та мотиви для навчального процесу є основою, на якій виникають, закріплюються та розвиваються знання, навички і практичний досвід студентів. Ця відносна чи відносно абсолютна істина відкрита давно, але має бути чинною і сьогодні в практичній чи науковій діяльності кожного викладача. Оскільки культура розглядається як сукупність етичних та естетичних цінностей, способів їх творення і споживання, формування орієнтації особи на загальнолюдські етичні цінності неможливе без знання про ціннісні уявлення, що лежать в основі тієї або іншої культури. Цінності як життєві орієнтації зазнають змін - в різних культурах і в різні епохи вони сприймаються неоднаково і, все ж таки, наявність фонду загальнолюдських цінностей визначає ставлення однієї людини, окремої особистості, до іншої як до складової частини єдиного цілого - людства¹²². Генеральна конференція ООН з питань освіти, науки і культури розробила рекомендації про виховання в атмосфері міжнародного взаєморозуміння, співпраці, миру. Актуальним є це питання і для нашого університету, де здобувають фахові знання іноземні студенти з багатьох країн світу.

Етичне і моральне виховання студентів в рамках навчання в медичному вузі є одним із важливих завдань, що сприяють формуванню якостей, необхідних для самореалізації особистості та пов'язаних з комунікативним характером їх майбутньої професійної діяльності. Оскільки мова йде про методiku формування соціоку-

¹²¹ Ковальчук Л.Я. Навчально-виховний процес в аспекті вимог сьогодення // Актуальні питання оптимізації навчально-виховного процесу у медичному вузі - Тернопіль: Укрмедкнига, 1998. - Частина I.

¹²² Ушата Т.О., Ніколаєнш О.В. Особливості формування соціокультурних та морально-етичних цінностей у студентів немовних ВНЗ засобами перекладу та аудіювання літературно-художніх творів // Актуальні питання науки та практики: досягнення та перспективи. - Полтава, 2008

льтурної компетенції у студентів медичних вищих навчальних закладів, то й належить акцентувати увагу на такому дидактичному аспекті, як проблеми інтеграції окремих дисциплін у процесі навчання. Для прикладу, скажімо про велику користь інтегрованого навчання латинської та іноземних мов, тим більше, якщо йдеться про вищі медичні навчальні заклади. Хоча завдання, які стоять перед навчанням латинської та іноземних мов, різні, їх все-таки об'єднує спільна професійна спрямованість; вони мають спільну мету - допомогти студентам навчитися усвідомлено користуватися латинською та іноземною медичною термінологією, читати та розуміти іноземну літературу зі спеціальності ¹²³. При формуванні соціокультурної компетенції у студентів інтегроване навчання добре прислужиться при викладанні суспільних наук, зокрема при розгляді ряду філософських аспектів суспільно-політичного життя античною філософією та філософською думкою сучасності. У формуванні світогляду студентів, розвитку зовнішньої і внутрішньої культури певну позитивну роль відіграють античні афоризми, крилаті латинські вислови тощо.

Коли ж йдеться про вдосконалення професійної мови медичного працівника, про збільшення об'єму термінологічного багажу студента чи викладача, то тут ефективність навчання чи вивчення залежить не лише від оптимальної методики, але й від наукового розуміння закономірностей та специфіки термінотворення в різних галузях медицини. Безсумнівно, тут дуже велику роль відіграє систематичне використання латини при семантизації іноземної лексики, яка вводиться на практичних заняттях. Йдеться, власне, про вироблення механізмів інтегрованого викладання іноземних мов (як, зрештою, й української ділової мови) та латинської мови. Такий комплексний підхід сприяє легшому залам'ятовуванню мотивованої лексики та закріпленню знань на царині наукової термінології. І це важливим є хоч би з тієї причини, що вивчення латини та певною мірою й іноземних мов має термінологічну спрямованість, оскільки термін посідає особливе місце на всіх етапах медичної освіти, виступає і як інструмент пізнання, і як словесний

¹²³ Закалюжний М. Інтеграція латинської та іноземних мов при навчанні медичної термінології // Лінгво-дидактичний плюралізм навчального процесу з іноземних мов у вищих навчальних закладах.-Тернопіль, 1999.

знак, який закріплює результат цього пізнання. Студенти охоче сприймають таку методику, бо вона поглиблює раціональне осмислення нової лексики, а зорова і слухова опора на латинську лексику при вивченні іноземної розвиває здатність аналізу і синтезу в поглибленні термінологічної та загально-наукової лексики, сприяє виживанню знань, що є далеко не останнім вартим уваги чинником у навчальному процесі.

Щодо вивчення практичного курсу української мови, то, на наш погляд, слід приділяти формуванню у студента-медика культури терміновживання, адже вона є важливим складником мовної особистості лікаря, медсестри, фельдшера. Оволодіння будь-якою галуззю медичного знання передбачає обов'язкове "входження" студента у відповідну термінологію і використання саме у комунікативних актах, адже слово-термін - це засіб професійного мислення і спілкування. Кожен медичний працівник зобов'язаний правильно, точно, доречно застосовувати медичні терміни під час спілкування з колегами і пацієнтами. Помилки та недоліки у вживанні термінів можуть не тільки утруднювати взаєморозуміння між колегами-лікарями, лікарями і пацієнтами, а й несприятливо вплинути на психіку хворого, стати причиною важкої душевної чи фізичної травми, призвести до появи ятрогенних захворювань. Тому створення передумов для ефективного застосування медичними працівниками української та латинської медичної термінології є гарантом успішної навчальної та професійної діяльності. Крім того, лікареві також треба знати й уміти застосовувати термінологію офіційно-ділової сфери ¹²⁴.

Будь-який спеціаліст, насамперед в системі охорони здоров'я, повинен:

- 1) володіти культурою конструктивного діалогу та полілогу;
- 2) вміти сприймати, відтворювати готові та створювати наукові фахові тексти;
- 3) володіти прийомами підготовки і виголошення публічного виступу;
- 4) вміти застосовувати фахову українську термінологію у різноманітних комунікативних процесах;
- 5) вміти користуватися загальномовними та спеціальними словниками.

Для оволодіння цими навичками і умінями слід засвоїти основні

¹²⁴ Юкало В.Я. Формування культури терміновживання у майбутнього лікаря//Медична освіта.-1999.-№ 1.-С. 83-86.

поняття культури мови та споріднених з нею дисциплін, усвідомити основні принципи культури користування українською мовою.

Формування культури терміновживання у майбутнього медичного працівника треба будувати з урахуванням міжпредметних зв'язків: встановлювати співвідношення з латинською мовою й основами термінології, з іноземною мовою (німецькою, англійською, французькою), проводити паралелі з вивченням анатомії, клінічних дисциплін, медичної деонтології, основ педагогіки і психології, етики й естетики, інших дисциплін.

Практичний курс сучасної української мови за професійним спрямуванням сприяє розвитку професійних якостей майбутніх медичних працівників і є запорукою вільного самовираження особистості у науково-навчальній та офіційно-діловій сферах спілкування, важливим етапом процесу формування тих національно свідомих кадрів, які надалі зможуть розвивати як медицину, так і сучасну українську літературну мову (її науковий, офіційно-діловий, розмовний функціональні стилі).

Дане дослідження підтверджує значення мовних знань, котрі є необхідними для формування етичної культури в сучасних умовах реального освітнього середовища, здатності студентів до комунікативної взаємодії та осмислення ситуації плюралізму культур. Формування у студентів професійно орієнтованої міжкультурної комунікативної компетенції здійснюється на основі взаємодії іншомовної комунікативної компетенції, фахової, соціокультурної, навчальної та стратегічної компетенції.

3.6. ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО СПЕЦІАЛІСТА

Досліджуючи проблему формування інформаційної компетентності майбутнього спеціаліста, проаналізуємо поняття „інформація”, „інформаційна компетентність”, „формування інформаційної компетентності”, які є базовими для нашого дослідження.

Інформаційна компетентність базується на понятті „інформація”. Залежно від галузі використання „інформація” означає: відомості або повідомлення про щось (побутове); роз’яснення, виклад; оригінальність, новизна; комунікація та зв’язок, у процесі якого усувається невизначеність (теорія зв’язку К. Шеннон); міра неоднорідності розподілу матерії та енергії у просторі та у часі, міра змін, якими супроводжуються всі процеси, що протікають у світі (В. М. Глушков); заперечення ентропії, міра хаосу в системі (термодинаміка, Л. Боюлюен); передача різноманітності (У. Р. Ешбі); міра складності структур (А. Моль); відображена різноманітність (А. Д. Урсул); властивості матеріальних об’єктів породжувати та зберігати певний стан, який в різних матеріально-енергетичних формах може передаватись між об’єктами; фундаментальний генералізаційно-єдиний безпочатково-нескінченний законопроцес автоосциляційного, резонансно-сотового, частотно-квантового та хвильового відношення, взаємодії, взаємоперетворення та взаємозбереження (у просторі та часі) енергії, руху, маси та антимаси на основі матеріалізації та дематеріалізації в мікро- та макроструктурах Всесвіту (інформаціологія, І. Й. Юзвішин); універсальна субстанція, що пронизує усі сфери людської діяльності, слугує провідником знань та думок, інструментом спілкування, взаєморозуміння та співробітництва, утвердження стереотипів мислення та поведінки (ЮНЕСКО); документовані або публічно оголошені відомості про події та явища, що відбуваються у суспільстві, державі та навколишньому природному середовищі.

На II Міжнародному Конгресі ЮНЕСКО „Освіта і інформатика” представлена структура предметної галузі „Інформатика”. Ця структурна схема включає чотири розділи: теоретична інформатика, засоби інформатизації, інформаційні технології, соціальна інформатика. Теоретична інформатика містить філософські основи інформатики, математичні й інформаційні моделі та алгоритми, а також методи розробки і проектування інформаційних систем і технологій.

Таким чином, можна виділити таку систему базових понять інформатики: інформація, інформаційні процеси, формальні системи, інформаційні моделі (алгоритми, структури даних), архітектура обчислювальних (комп'ютерних) систем, обчислювальний експеримент, інформаційні технології.

Практично всі чисельні погляди на сутність інформації групуються навколо двох концепцій — атрибутивної та функціональної. Прихильники першої розглядають інформацію як об'єктивну властивість усіх матеріальних об'єктів (інформація — атрибут матерії); прихильники другої стверджують, що інформація є умовою і результатом спрямованої активності й тому вона виникає тільки на соціально-свідомому рівні.

Не викликає сумніву, що інформація, якою обмінюються члени суспільства, обов'язково пов'язана з відбиттям реальності. Н. Вінер розумів під інформацією позначення змісту, який надходить із зовнішнього світу в процесі пристосування до нього людини. При цьому необхідно підкреслити різницю у ставленні до пошуку та обробки інформації людини та машини.

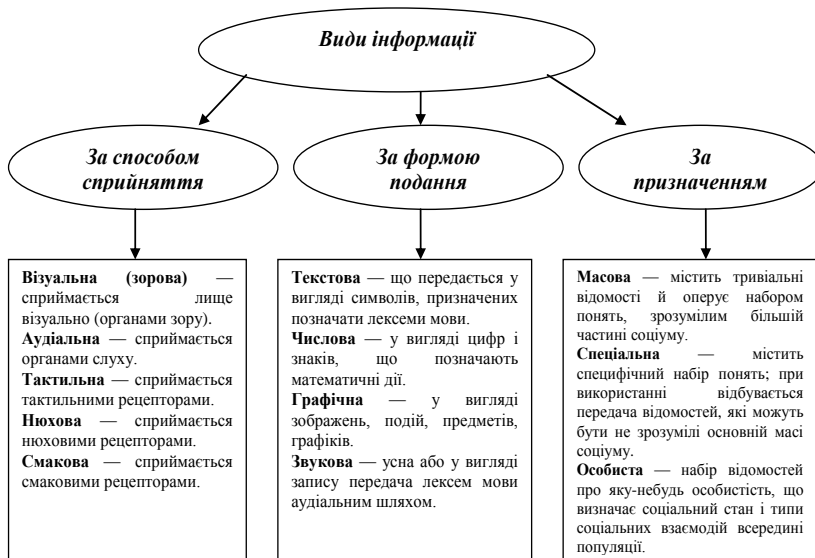


Рис. 1. Основні види інформації

Інформацію можна поділити на види за кількома ознаками:

– за способом сприйняття інформація поділяється на види залежно від типу рецепторів, що сприймають її: візуальна (зорова), аудіальна, тактильна, нюхова та смакова;

– за формою подання інформація поділяється на наступні види: текстова, числова, графічна та звукова;

– за призначенням інформація поділяється на наступні види: масова, спеціальна та особиста (див. рис. 1).

Аналіз філософської, соціологічної, психологічної, педагогічної літератури показав неоднозначність підходів до визначення поняття „інформаційна компетентність”.

В. С. Гершунський, аналізуючи інформаційну компетентність (рівень, власне, професійної освіти), включає її до основних результативних компонентів освіти.

Так, В. Л. Акуленко, М. Г. Дзугоева, О. Б. Зайцева, А. В. Семенова, Н. Ю. Таїрова та інші поняття „інформаційна компетентність” трактують як складну індивідуально-психологічну освіту на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь у галузі інноваційних технологій та певного набору особистісних якостей.

А. М. Зав'ялов, А. В. Семенова та інші вважають, що це нова писемність, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації людиною, ухвалення принципово нових рішень у непередбачених ситуаціях з використанням технологічних засобів. На думку А.М. Зав'ялова, інформаційна компетентність – це володіння знаннями, уміннями, навичками і здатністю їх застосовувати при розв'язанні задач за допомогою нових інформаційних технологій.

В.В. Недбай визначає інформаційну компетентність як здатність знаходити, оцінювати, використовувати і подавати інформацію у всіх її видах.

Ряд американських дослідників визначають інформаційну компетентність як володіння комп'ютерною грамотністю, вмінням працювати з традиційними видами інформації у бібліотеці, знаннями, технологічною грамотністю, етикою, критичним сприйняттям комунікаційних технологій.

Найбільш сучасним, на нашу думку, є визначення інформаційної компетентності, зроблене в політехнічному інституті м. Помона США. Так, учений Кетлін Дюн вважає, що інформаційну компетентність у загальному вигляді можна розуміти як сукупність компетенцій, пов'язаних з пошуком і аналізом інформації в

традиційній друкованій формі, рівень комп'ютерної компетенції, компетенції критичного сприйняття і аналізу, комунікативної компетенції, медіа-компетенції (як уміння працювати з різними формами подання інформації).

Інформаційна компетентність фахівця вказує на рівень оволодіння і використання інформації в освітньому процесі: це знання і застосування раціональних методів пошуку й зберігання інформації в сучасних інформаційних масивах, володіння навичками роботи з різними видами комп'ютерної інформації; уміння подати інформацію в системі Інтернет; організувати самостійну роботу за допомогою Інтернет-технологій тощо.

Поняття „інформаційна компетентність”, на думку О. А. Кизик, включає культуру пошуку нової інформації; уміння читати й сприймати інформацію, розуміння особливостей сучасних текстових повідомлень і необхідність аналізу досліджуваного напрямку; усвідомлення того, що будь-який пошук інформації є засобом одержання нових знань (на противагу тому, що це спосіб усунення інформаційного дефіциту, що виникає при розв'язуванні проблемних завдань; уміння перетворювати інформацію за допомогою інформаційних (комп'ютерних) технологій; володіння інтелектуальними нормалізованими методиками (поаспектного аналізу текстів, конвент-аналізу, класифікаційного і кластерного аналізу тощо); розуміння важливості міжособистісного професійного спілкування для успішності будь-якої трудової діяльності; прагнення до підвищення рівня комунікаційної компетентності; готовність не тільки одержувати, а й віддавати знання; уміння знаходити партнерів за спільною діяльністю для телекомунікаційних каналів зв'язку; уміння чітко і доказово подавати результати власної діяльності; знання норм, що регламентують використання інтелектуальної власності тощо .

У дослідженнях Н. Х. Насирова пропонується розглядати інформаційну компетентність як мотивацію, потребу та інтерес до нових знань, умінь і навичок у галузі технічних, програмових засобів інформації; сукупність світоглядних знань, які відображають сучасне інформаційне суспільство; знання інформативних пошуків основ пізнавальної діяльності; способи і дії, що визначають операційно-діяльнісну основу інформаційної компетентності; досвід роботи у сфері програмового забезпечення та технічних ресурсів певної інформації; досвід відносин „людина-комп'ютер” тощо.

Психологічні дослідження М. І. Лук'янової, А. К. Маркової, В. Ю. Стрельнікова доводять, що інформаційна компетентність – це мотивація, потреби та інтерес до нових знань, умінь та навичок, які відображають систему сучасного інформаційного суспільства, володіння способами і діями, що визначають операційну основу пошуково-пізнавальної діяльності у сфері програмового забезпечення.

А. О. Вербицький визначає інформаційну компетентність через систему усвідомлення знань, бо „щоб бути теоретично й практично компетентним” необхідно зробити подвійний перехід від знань до думки, а від думки – до вчинку, дії, перехід від інформації до її використання опосередковується думкою, що і робить цю інформацію знанням.

Інформаційна компетентність це уміння особистості адекватно використовувати наявні інформаційні ресурси, вмiло їх комбiнувати, досягаючи нових якiсних результатiв своєї дiяльностi, вiдчуваючи при необхiдностi потребу в заміні або розширенні їх компонентів.

Отже, під інформаційною компетентністю ми будемо розуміти складну інтегративну якість особистості, що включає сукупність знань, умінь і навичок виконання різних видів інформаційної діяльності (збір, аналіз, перетворення, зберігання, пошук й поширення інформації).

Американські дослідники М. Дойл, В. А. Леднев, М. Нудельман дають таке визначення: інформаційно компетентною особою є людина, яка розуміє, що точна і повна інформація – основа для правильних рішень; розуміє потребу в інформації; формулює інформаційні запити; ідентифікує потенційні джерела інформації; розвиває успішні пошукові стратегії; має доступ до джерел інформації для всіх дисциплін, зокрема, за допомогою комп'ютерних технологій; оцінює інформацію й організує її для практичного використання; інтегрує нову інформацію до знань, що вже є у неї; використовує інформацію для критичного аналізу та розв'язання проблем.

Первинним для визначення структурного і змістового наповнення системи формування інформаційної компетентності є вивчення діяльності фахівця в певній галузі. Діяльність є джерелом відомостей, відповідно до яких будуть визначені конкретні компетенції, поряд із діяльністю виникає необхідність у вивченні професійних якостей. Саме особистісні якості визначають успішність ба-

гатьох видів діяльності, а відсутність тих чи інших якостей може бути перешкодою для отримання визначеної спеціальності. Тому інформаційна компетентність має велике значення для професійної діяльності.

Вважаємо за доцільне звернутися до тлумачного словника, щоб з'ясувати значення слів „форма”, „формувати”, від яких утворена назва педагогічного поняття „формування”. Форма (лат. *forma* – зовнішність, устрій) – 1) зовнішній обрис, зовнішній вид, контури предмета; 2) зовнішнє вираження якого-небудь змісту; 3) встановлений зразок чого-небудь. У філософському словнику (за ред. І. Т. Фролова, 1987 р.) формувати – 1) надавати певної форми, завершеності, породжувати; 2) створювати, складати, організовувати.

В енциклопедичному словнику (за ред. А. М. Прохорова, 1989 р.) "формування" тлумачиться як „дія за значенням дієслова „формувати”; формувати – надавати чому-небудь яку-небудь форму, вид; організовувати, складати, створювати.

А. С. Макаренко назвав процес формування в педагогіці цілеспрямованим вихованням, „ліпленням”, „конструюванням”, „проекуванням особистості”.

Р. С. Немов „формування” визначає як процес розвитку та становлення особистості під впливом зовнішніх дій виховання, навчання, соціального середовища; цілеспрямований розвиток особистості чи яких-небудь її сторін, якостей під впливом виховання та навчання; процес становлення людини як суб'єкта та об'єкта суспільних відносин.

Поділяючи погляди В. А. Сластьоніна, під формуванням ми розуміємо процес оволодіння особистості сукупністю стійких властивостей та якостей.

У такому ж напрямку пропонує визначення англійський учений Дж. Равен: формування компетентності – це формування специфічної здатності для ефективного виконання конкретної дії у певній галузі, яка включає вузькоспеціальні знання, уміння, способи мислення, а також відповідальність за свої дії. Вчений Г. М. Курдюмов та інші вважають, що компетентність – це еталонна мета розвитку, досягнення якої забезпечує успішність професійної діяльності дорослої людини в умовах, що постійно змінюються.

Учений С. Е. Шишов визначає формування інформаційної компетентності як процес формування загальної здатності особистості, що ґрунтується на накопиченні знань, досвіду, цінностей, набу-

тих завдяки навчанню. Формування компетентності не зводиться лише до знань, вмінь і навичок, бути компетентним ще не означає бути вченим чи освіченим.

Європейські експерти визначають формування компетентності як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання. За Н. А. Бугаєць, кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати в особистості для активної дії.

Ця ідея підтверджена в працях С. П. Бондар, яка наголошує, що „формування інформаційної компетентності – це формування здатності розв’язувати проблеми, що забезпечують не лише володіння інформацією, а й інтенсивну участь розуму, досвіду, творчих здібностей студентів у їх професійному зростанні” .

Російський учений А. В. Хуторської пропонує здійснювати формування інформаційної компетентності особистості у відповідних вимірниках загальноосвітньої підготовки через виокремлення таких структурних компонентів: тип у загальній ієрархії (ключова, загально-предметна, предметна); коло реальних об’єктів дійсності, відносно яких уводиться компетентність; соціально-практична обумовленість і значущість (для чого вона є необхідною в соціумі); смислові орієнтації, особистісна значущість; знання про коло реальних об’єктів; уміння та навички, які стосуються цього кола реальних об’єктів; способи діяльності щодо них; мінімально необхідний досвід діяльності особистості у сфері цієї компетентності (за ступенями навчання); індикатори – приклади, зразки навчальних та контролюючих завдань з визначення ступеня сформованості компетентності.

Формування інформаційної компетентності студентів полягає у виявленні сукупності компетенцій, які дозволяють працювати з інформацією, вирішувати всі проблеми та розв’язувати всі задачі, що виникають у фахівця як під час професійної діяльності, так і в повсякденному житті, а також – використовувати інформаційні, комп’ютерні та телекомунікаційні технології при здійсненні інформаційних процесів пошуку, обробки, організації та використання інформації; вміти вибирати оптимальні засоби інформаційних, комп’ютерних та телекомунікаційних технологій для розв’язання задач; розуміти економічні, соціальні, юридичні аспекти викорис-

тання інформації; критично оцінювати і відбирати інформацію; бути готовим до перетворення отриманої інформації у професійні знання; постійно стежити за новинками в галузі своєї професійної діяльності і бути готовим до вивчення нових засобів у сфері інформаційних технологій (див. табл. 1).

Таблиця 1.

Загальна структура процесу формування інформаційної компетентності студентів

<i>Формування інформаційної компетентності з використанням засобів традиційних (паперових) технологій</i>	<i>Формування інформаційної компетентності з використанням засобів нових інформаційних (електронних) технологій</i>
Суб'єкт-ресурсна діяльність	
<p>1. Використання в якості джерела знань основних типів друкарських документів і видань:</p> <p>а) вивчення матеріалу за підручником, навчальним посібником;</p> <p>б) використання неперіодичних видань (науково-популярних, виробничих, офіційно-документальних (нормативних), масово-політичних, рекламних, художніх, видань для дозвілля, інформаційної літератури) в якості джерела знань;</p> <p>в) використання періодичних видань (газет, журналів) як джерело знань.</p>	<p>1. Використання в якості джерела знань різних електронних документів і видань, освітніх мультимедійних продуктів:</p> <p>а) вивчення матеріалу за допомогою електронного підручника і різних типів комп'ютерних програм навчального призначення;</p> <p>б) використання різних типів мультимедійних продуктів як джерело знань;</p> <p>в) використання електронних газет і журналів як джерела знань.</p>
<p>2. Складання інформаційного запиту для пошуку інформації.</p>	<p>2. Складання інформаційного запиту для введення в автоматизовану пошукову систему.</p>
<p>3. Пошук інформації:</p> <p>а) у довідкових виданнях (енциклопедії, словники, довідники);</p> <p>б) у бібліотеці.</p>	<p>3. Пошук інформації:</p> <p>а) у електронних довідкових виданнях (електронній енциклопедії, електронному словнику, електронному довіднику); б) у мережі Інтернет, електронних базах і банках даних.</p>
<p>4. Володіння формалізованими методами аналітико-синтетичної переробки інформації – складання:</p> <p>а) бібліографічного опису, б) плану, в) виписки; г) цитати; д) тез; е) резюме; є) конспекту; ж) анотації; з) рецензії; і) огляду літератури; д) реферату.</p>	<p>4. Володіння формалізованими методами аналітико-синтетичної переробки інформації – складання за допомогою різних комп'ютерних засобів:</p> <p>а) бібліографічного опису; б) плану; в) виписки; г) цитати; д) тез; е) резюме; є) конспекту; ж) анотації; з) рецензії; і) огляду літератури; д) реферату.</p>

Процес формування інформаційної компетентності, який пов'язаний з умінням використовувати інформаційні ресурси суспільства, можна подати у вигляді такої послідовності: постановка задачі, формування предметної галузі інтересів, усвідомлення потреб в інформації і формулювання запиту, пошук інформації в документах та інших інформаційних джерелах, аналіз і синтез інформації, співвідношення її з обсягом накопиченого знання і соціальним досвідом індивіда, оцінка, критичне і творче переосмислення інформації, практичне використання остаточного результату діяльності.

Сюди можна віднести таку послідовність дій: усвідомлення професійних задач, які можуть бути розв'язані за допомогою засобів інформаційних технологій; здатність вибору засобу розв'язання задач; можливість подання інформації в електронній формі; знання правил її обробки та організації пошуку; знання соціальних, юридичних та економічних аспектів використання інформації.

Отже, формування інформаційної компетентності включає в себе :

базові знання у галузі інформатики, уявлення про інформацію, способи її обробки, зберігання та передачі, знання про основні інформаційні процеси в системах різної природи, знання способів надання інформації в електронно-обчислювальній машині;

уявлення про будову комп'ютера, уміння вибирати і завантажувати програмне забезпечення в оперативну пам'ять, вміння орієнтуватися у різних операційних системах;

володіння основною термінологією, що стосується використання інформаційних технологій у процесі навчання;

володіння текстовими, графічними, музичними редакторами, електронними таблицями, базами даних та іншим прикладним програмним забезпеченням;

здатність до аналізу можливостей програмних продуктів з метою виявлення доцільності їх застосування в навчально-пізнавальній діяльності.

Здійснений аналіз та систематизація базових понять дослідження свідчить про різноманітність підходів у змістовному розгляді і доводить складність їх утворення, вирізняє спільне і відмінне у взаємозв'язку понять дослідження.

3.7. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЗАСОБАМИ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Аналіз сучасних соціально-економічних умов, зокрема, постійне зростання кількості інформації та інформатизація усіх сфер життя суспільства вимагають від вищих навчальних закладів підготовки професійно компетентних фахівців, у тому числі, й економічного профілю.

У процесі підготовки таких фахівців виявляються певні протиріччя, найважливішими серед яких є протиріччя між: наявними знаннями і тими вимогами, що виникають у ході вирішення нових навчальних задач; теоретичним шляхом вирішення проблем і труднощами їх практичного здійснення; різноманіттям сформованих знань і необхідністю добирати лише ті з них, використання яких тільки і може забезпечити правильне вирішення задач; сформованими способами використання знань і необхідністю застосувати ці способи в нових практичних умовах; соціальним замовленням на формування сучасного компетентного фахівця і недостатніми ресурсами окремих навчальних дисциплін для реалізації цього замовлення.

Одним із шляхів інтенсифікації зазначеного процесу та розв'язання зазначених протиріч є використання у навчальному процесі інформаційно-комп'ютерних технологій. На сьогодні завдяки дослідженням В. В. Давидова, В. Я. Ляудіса, Ю. І. Машбиця, В. В. Рубцова та інших вчених найбільш повно розроблені психологічні основи створення комп'ютерних засобів навчання.

Дидактичний аспект проектування комп'ютерних засобів розроблений менше, хоча саме він зумовлює ефективність їхнього застосування у навчальному процесі. Так, загальнопедагогічні аспекти використання комп'ютера досліджували В. Ю. Биков, І. Є. Булах, М. І. Жалдак, В. К. Цонева; дидактичні аспекти, а також функції комп'ютера – В. В. Одегова, І. В. Синельник, Н. Ф. Тализіна; методику застосування комп'ютерів аналізували Т. В. Габай, Ю. І. Лобанов. Принципи використання інформаційно-комп'ютерних технологій під час викладання різних дисциплін досліджуються О. Г. Глазуною, І. О. Теплицьким, О. Ю. Афанасьєвою, Л. С. Глобою, С. В. Росохою, О. М. Джерджулою, М. М. Козяром, Ю. В. Лук'яненком, І. В. Сальник та ін. Активно працювали в цьому напрямі такі зарубіжні вчені, як Т. Барський, С. Бандерсон, Т. Ейджер, А. Лесгодс, Г. Кедровіч, Й.-Л. Мартинанд,

Ф. Янушкевич та інші.

Доводиться констатувати, що прямих робіт, які безпосередньо розглядають проблему формування професійної компетентності у студентів економічних вузів засобами інформаційно-комп'ютерних технологій у площині наведеного вище концептуального підходу ми не знаходимо ¹²⁵.

Реалізація соціального замовлення суспільства щодо підготовки фахівців нового типу вимагає застосування сучасних, у тому числі і комп'ютерних, засобів управління навчальною діяльністю студентів. Саме тому вчені-педагоги і психологи здійснюють цілеспрямовані спроби осмислення ролі функціонального застосування комп'ютерних технологій, визначення їх реального впливу на процеси навчання, виховання, на закономірності формування знань, умінь, навичок та якостей особистості. Так, Л. І. Долинер зазначає, що "поділ навчального матеріалу на фактологічну і прикладну частини, поєднання модульності, індивідуалізації і диференціації навчання, елементів само- і взаємонавчання, використання інформаційних і комунікаційних технологій як невід'ємної частини забезпечення дисципліни (фрагменти електронних підручни-

¹²⁵ Гапонова С.А., Мартынова Н.А. Зависимость динамики психических состояний взрослых учащихся от способов предъявления информации // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 6. – С. 86 – 94.; Горобець С. М. Теоретичні моделі компетенцій майбутніх економістів // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 25. – С. 156-158; Долинер Л. И. Информационные и коммуникационные технологии обучения: проблемы и перспективы // Информатика и образование. – 2003. – № 6. – С. 125-128; Закон України "Про Національну програму інформатизації" // Відомості Верховної Ради. – 1998. – № 27-28, ст.181; Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – 256 с.; Національна доктрина розвитку освіти. – Режим доступу: http://www.mon.gov.ua/laws /Ukaz_Pr_347.doc; Ретинская И. В. Компьютерные технологии обучения в технических вузах с 70-х годов прошлого века до наших дней. – Режим доступу: http://www.computer-museum.ru/histussr/vuz_1970-2006.htm#4; 9. Ретинская И.В., Шургина М.В. Отечественные системы для создания компьютерных учебных курсов // Мир ПК. – 1993. – №7. – С. 55-60; Тимонин Ю. А. Модели реального бизнеса. – Підприємництво: проблеми становлення та функціонування. Житомир: ІПСТ. – 2002. – №2. –С. 126-130; Тимонин Ю. А. Основы теории живучести бизнеса – Матеріали ювілейної науково-практичної конференції, присвяченої 10-тій річниці заснування вищого навчального закладу. Зб. наук. пр. Житомир: ІПСТ. –2002. – С. 69-77.

ків, спеціалізовані тести, комп'ютерні задачки, довідники, демонстраційні файли тощо), дозволяють побудувати освітню систему, у рамках якої можуть досить ефективно досягатися як навчальні, так і розвиваючі цілі" ¹²⁶.

С. А. Гапонова і Н. А. Мартинова, розглядаючи проблеми впровадження комп'ютерних технологій у процес навчання, зокрема, залежність динаміки психічних станів дорослих учнів від способів подання інформації, стверджують, що "на думку фахівців, діти, які виростили в епоху телебачення, комп'ютерів, електронних ігор, сприймають інформацію зовсім не так, як ті, хто виріс в оточенні друкованих текстів. Інтелект виявляється у вербальній і образно-почуттєвій формах. Саме на розвиток останньої впливають аудіовізуальні засоби навчання" ¹²⁷.

Г. М. Коджаспірова і К. В. Петров, розглядаючи різні технічні засоби навчання і методику їх використання, дають рекомендації з їх використання у навчальному процесі різних навчальних закладів, відводячи особливу роль персональним комп'ютерам, у зв'язку з тим, що лише комп'ютер може вирішити наступні проблеми:

- адаптивності навчального матеріалу (залежно від індивідуальних особливостей учнів);
- багатотермінальності (одночасна робота групи користувачів);
- інтерактивності (взаємодія комп'ютера й користувача, що імітує певною мірою природне спілкування),
- підконтрольності індивідуальної роботи учнів у позааудиторний час.

Вони формулюють завдання застосування комп'ютера у навчальному процесі:

- забезпечення зворотного зв'язку в процесі навчання;
- забезпечення індивідуалізації навчального процесу;
- підвищення наочності навчального процесу;
- пошук інформації з найрізноманітніших джерел;

¹²⁶ Долинер Л. И. Информационные и коммуникационные технологии обучения: проблемы и перспективы // Информатика и образование. – 2003. – № 6. – С. 127.

¹²⁷ Гапонова С.А., Мартинова Н.А. Зависимость динамики психических состояний взрослых учащихся от способов предъявления информации // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 6. – С. 86.

- моделювання досліджуваних процесів або явищ;
- організація колективної і групової роботи ¹²⁸.

Завдяки дослідженням В. В. Давидова, В. Я. Ляудіса, Ю. І. Машбиця, В. В. Рубцова та інших учених на сьогодні найбільш повно розроблені психологічні основи створення комп'ютерних засобів навчання. Дидактичний аспект проектування комп'ютерних засобів розроблений менше, хоча саме він зумовлює ефективність їхнього застосування у навчальному процесі. Так, загальнопедагогічні аспекти використання комп'ютера досліджували В. Ю. Биков, І. Є. Булах, М. І. Жалдак, В. К. Цонєва; дидактичні аспекти, а також функції комп'ютера – В. В. Одегова, І. В. Синельник, Н. Ф. Тализіна; методику застосування комп'ютерів аналізували Т. В. Габай, Ю. І. Лобанов. Принципи використання інформаційно-комп'ютерних технологій під час викладання різних дисциплін досліджуються О. Г. Глазуною, І. О. Теплицьким, О. Ю. Афанасьєвою, Л. С. Глобою, С. В. Росохою, О. М. Джерджулою, М. М. Козяром, Ю. В. Лук'яненком, І. В. Сальник та ін. Активно працювали в цьому напрямі такі зарубіжні вчені, як Т. Барський, С. Бандерсон, Т. Ейджер, А. Лесгодс, Г. Кедровіч, Й.-Л. Мартинанд, Ф. Янушкевич та інші.

Інформатизація у вищих навчальних закладах є невід'ємною складовою інформатизації освіти і потужним ресурсом сучасної системи підготовки фахівців різних спеціальностей. Одним із пріоритетних напрямків цієї системи є спрямованість на формування професійної компетентності як важливого аспекту у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Різні аспекти професійної компетентності досліджують Є. С. Барбіна, Н. В. Кузьміна, А. К. Маркова, В. І. Маслов, О. М. Пехота, С. С. Вітвіцька, О. В. Вознюк, А. А. Дубасенюк, М. В. Левківський та інші. Як свідчать психолого-педагогічні дослідження, професійна компетентність спеціаліста містить такі взємопов'язані елементи: інструментальні компоненти (знання, вміння, активність, самостійність, індивідуальність) та професійні якості (тактовність, комунікативність, доброзичливість, емоційна врівноваженість тощо).

¹²⁸ Коджаспирова Г. М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Академия, 2001. – С. 195.

Відповідно, компетентність передбачає високий рівень загального розвитку людини (розуміння певних соціально-політичних і економічних перетворень, науково-філософський світогляд, глибокі знання, висока загальна професійна культура, соціальна активність, зрілі етичні погляди); професійне покликання (творче ставлення до роботи, потреба в одержанні знань, у формуванні вмінь і навичок професійної діяльності); професійно важливі якості (готовність до особистісно-професійного саморозвитку, гуманістична спрямованість діяльності, вміння швидко орієнтуватися у ситуації тощо).

Підходи до створення узагальненої моделі компетенцій фахівців-економістів розглянуті автором у статті "Теоретичні моделі компетенцій майбутніх економістів"¹²⁹. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю їх застосування у нових галузях науки та техніки, де засвоєні знання можуть виявитись застарілими. Тому у комплекс знань, умінь та навичок має входити компонент компетентності, який включає в себе момент універсалізації, синергізації і модифікації знань, здатність використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних економічних технологій. Основною спеціальністю студентів економічних вузів є економіка, тому підготовка компетентного спеціаліста значною мірою залежить від якості викладання економічних дисциплін. Одним із шляхів інтенсифікації зазначеного процесу є використання у навчальному процесі інформаційно-комп'ютерних технологій.

Вітчизняні наукові дослідження у галузі комп'ютерної підтримки навчального процесу мають більш, ніж сорокарічну історію. Ідея використання комп'ютерів для програмованого навчання і контролю знань народилась з появою перших радянських комп'ютерів Наїрі-К. І хоча у цієї моделі комп'ютера була низька швидкість та малий об'єм оперативної пам'яті (лише 16 кілобайт), оригінальна програма упаковки тексту дозволила здійснити цю ідею і впровадити в навчальний процес декілька контролюючих програм

¹²⁹ Горобець С. М. Теоретичні моделі компетенцій майбутніх економістів // Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. – 2005. – Вип. 25. – С. 156-158.

Наступний етап використання обчислювальної техніки у вищих навчальних закладах був пов'язаний з впровадженням у навчальний процес комп'ютерів серії ЕС, набагато могутніших, але позбавлених можливостей діалогу (введення даних відбувалося лише з перфокарт, виведення інформації – за допомогою алфавітно-цифрового друкуючого пристрою). На цьому етапі обчислювальна техніка використовувалася студентами лише для виконання розрахункових завдань.

Поява на початку 80-х років надбудов над операційними системами, таких як "Фокус" і "Primus", дозволила підтримувати багатотермінальну мережеву структуру, яка забезпечує діалог з користувачем в режимі розділення часу. Застосування таких програм призвело до нового могутнього розвитку ідей комп'ютерного навчання. Почалася розробка комп'ютерних навчальних і контролюючих програм, як методом прямого програмування на різних мовах (Фортран, Кобол, PL/I), так і з використанням так званих авторських систем. Вони дозволяли педагогу, при розробці інформаційного забезпечення певної дисципліни, формувати базу даних з фрагментів необхідного навчального матеріалу і на основі цього створювати спеціальні авторські навчальні курси. Було розроблено більше сорока навчальних і контролюючих програм з різних дисциплін. На цьому етапі був накопичений досвід навчання викладачів, організації учбового процесу, розвинуті деякі дидактичні моменти, пов'язані з комп'ютерним навчанням.

З появою перших персональних комп'ютерів (кінець 80-х – початок 90-х років) були здійснені спроби пристосування навчальних програм, розроблених для ЕС-ЕОМ, до нової комп'ютерної архітектури та ідеології роботи з ПЕОМ. Тоді ж почали розвиватися вітчизняні оболонки для створення комп'ютерних навчальних програм на персональних комп'ютерах, серед яких найбільш професійним підходом вирізнялись такі системи, як "АДОНІС", "АОСМІКРО", "Урок" і "Сценарій"¹³¹. Ці системи дозволяли створю-

¹³⁰ Ретинская И. В. Компьютерные технологии обучения в технических вузах с 70-х годов прошлого века до наших дней. – Режим доступа: http://www.computer-museum.ru/histussr/vuz_1970-2006.htm

¹³¹ Ретинская И.В., Шугрина М.В. Отечественные системы для создания компьютерных учебных курсов // Мир ПК. – 1993. – №7. – С. 55-60.

вати програми нового дидактичного рівня: моделюючі, адаптивні, з широким набором можливостей аналізу відповіді студента. Наприклад, навчальна система АДОНІС працює за наступною схемою. Студенту репрезентується "порція" навчальної інформації, після чого ставляться одне або декілька запитань для перевірки засвоєння матеріалу. У випадку невірної відповіді студенту або надається додаткова інформація і повторно ставиться запитання, або пропонується підказка (вірна відповідь на запитання), а потім наступна порція навчальної інформації. Якщо відповідь вірна, то відбувається перехід до наступного інформаційного блоку.

Зазначимо, що робота цих систем обмежується розрахунком величин, які характеризують рівень знань студента про чергову порцію навчальної інформації. Суттєво, що надалі цей процес ніяк не впливає на хід навчання. Системи, що підтримують фрагментарну систему побудови навчальних курсів (зокрема, "АДОНІС"), використовують контекстну репрезентацію предметної області, при цьому структура цієї області суворо відповідає методологічному сценарію навчальної діяльності. Це створює труднощі для ефективною реалізації гнучких методик навчання, оскільки в таких системах відсутнє наочне представлення структури матеріалу, що вивчається, та взаємозв'язок понять.

Подальший розвиток комп'ютерне навчання отримало на початку 90-х років завдяки розповсюдженню комп'ютерів з графічним інтерфейсом і мультимедійними можливостями. Лідерами в такого роду технологіях була комп'ютерна фірма "Макінтош". Пізніше більшою популярністю стали користуватись ІВМ-сумісні комп'ютери, що мали аналогічні мультимедійні можливості, але були значно дешевшими.

У середині 90-х років вищі навчальні заклади отримали можливість виходу в Інтернет і разом з нею з'явилися якісно нові ідеї комп'ютерного дистанційного навчання і нові програмні засоби, що реалізують цю ідею. Комп'ютерні навчальні програми різного рівня технічної і дидактичної реалізації стали доступними всім бажаним.

Досить поширений характер у навчальній діяльності має застосування пакетів програм та окремих елементів автоматизованих систем управління (АСУ) та проектування (САПР), призначених для автоматизації трудомістких розрахунків, оптимізації дослідження властивостей об'єктів і процесів. В основу їх роботи пок-

ладені функціональні та імітаційні математичні моделі. Але через певну роз'єднаність у змістовному плані і відсутність єдиної дидактичної платформи, вони менш відомі, систематизовані й узагальнені в науково-методичній літературі.

Перехід до ринкових відносин та формування інформаційного суспільства означає, що економісти будуть здійснювати свою діяльність у нових умовах, в яких кардинально змінюється зміст управління: закінчується епоха менеджменту – інтуїтивного управління на основі людського фактора. Починається епоха раціонального управління економічними процесами, для якої характерні математичне забезпечення, методи оптимального проектування і управління, застосування засобів САПР та САУ. Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Отже, процес засвоєння студентами знань з економічних дисциплін буде більш ефективним за умови використання автоматизованих навчальних програм, які дозволяють аналізувати стан та наочно моделювати поведінку економічного об'єкту в різних умовах його функціонування.

Розглянемо існуючі програмні продукти, які використовуються у навчальному процесі при підготовці студентів-економістів. Найширше застосування знаходять інформаційні системи бухгалтерського обліку, які містять модуль фінансового аналізу і найпростіші інструменти для побудови найпоширеніших типів графіків. Це, зокрема, "Audit Expert", "Компас", "Фінплан" та інші. Інколи у навчальному процесі використовують інформаційні системи, які виконують функції оцінки фінансових процесів та стану підприємства. Слід зазначити, що для наведених вище систем, як і більшості інших систем, які виконують функцію фінансового аналізу, характерним є те, що, насамперед, вони забезпечують ведення бухгалтерського обліку та автоматизацію документообігу. Функція саме моделювання стану фінансового об'єкту, є незначною і в більшості випадків зводиться до розрахунку окремих фінансових коефіцієнтів. Найсуттєвіша різниця між розглянутими інформаційними системами – це кількість показників, що розраховуються. Візуалізація бізнес-стану фінансового об'єкту у наведених вище автоматизованих системах знаходиться у зародковому стані або взагалі відсутня.

Потрібно зауважити, що використання таких інформаційних систем у навчальному процесі обмежене складністю підготовки системи до повноцінного функціонування. Для початку роботи з програмою необхідно заповнити певну кількість форм та ввести дані про здійснені фінансові операції, що потребує значних часових витрат студента на лабораторній роботі. При цьому такі інформаційні системи мають складну структуру внутрішніх взаємозв'язків між даними та елементами таблиць, звітів, запитів та надлишкову деталізацію фінансово-правових аспектів функціонування економічного об'єкта. Все це ускладнює процес сприйняття фундаментальних зв'язків між основними параметрами економічного об'єкта. При такому представленні економічного об'єкта студенту важко оцінити наслідки від зміни певних параметрів, які описують його функціонування.

Таким чином, можна констатувати відсутність повноцінних аналітичних систем моделювання, аналізу та візуалізації фінансового стану економічного об'єкта, які бажано було б застосовувати при підготовці студентів економічних спеціальностей. Саме тому автором була розроблена інтерактивна комп'ютерна система "Meta Business Modeler", в основу роботи якої покладені функціональні математичні моделі захищеності бізнесу, розроблені Ю. О. Тимоніним¹³². Під терміном "захищеність" в теорії систем розуміють властивість активних систем нормально функціонувати при наявності шкідливих впливів середовища шляхом застосування засобів захисту. Захищеність бізнесу - це інтегральна характеристика, яка описує поведінку системи в середовищі та передбачає виконання вимог надійності та керованості. Оцінка захищеності бізнесу – один із важливих показників, на основі якого приймаються певні управлінські рішення. Комп'ютерна система "Meta Business Modeler" призначена для моделювання та візуалізації стану економічних показників різноманітних об'єктів господарської діяльності та оцінки захищеності бізнесу.

¹³² Тимонин Ю. А. Модели реального бизнеса. – Підприємництво: проблеми становлення та функціонування. Житомир: ІПСТ. – 2002. – №2. – С. 126-130; Тимонин Ю. А. Основы теории живучести бизнеса – Матеріали ювілейної науково-практичної конференції, присвяченої 10-тій річниці заснування вищого навчального закладу. Зб. наук. пр. Житомир: ІПСТ. – 2002. – С. 69-77.

Цей програмний продукт застосовується при викладанні нормативних дисциплін "Моделювання економіки" та "Моделювання економічної безпеки" при підготовці економістів за напрямом підготовки "Економічна кібернетика" (галузь знань 0305 "Економіка і підприємництво") в Інституті підприємництва та сучасних технологій (м. Житомир). Основні функції системи: розрахунок показників, необхідних для моделювання та візуалізації; розрахунок оцінки фінансового стану підприємства; порівняння з еталонним значенням, визначення відхилень; побудова графічного образу стану економічного об'єкта на фазовій площині.

Процес роботи з програмою включає такі етапи:

1. Введення даних бухгалтерської звітності. На цьому етапі студенти вчаться пов'язувати дані, отримані з різних бухгалтерських форм звітності з основними узагальненими показниками функціонування економічного об'єкта.

2. Розрахунок фінансових коефіцієнтів. На основі введених даних відбувається розрахунок основних коефіцієнтів, необхідних для оцінки захищеності підприємства.

3. Моделювання стану економічних показників підприємства. На основі даних, отриманих на попередньому етапі, програма здійснює моделювання стану економічних показників підприємства. Усі необхідні розрахунки, а також побудову зображення в режимі реального часу програма здійснює автоматично. Результат відображається в межах окремого вікна інформаційної системи у вигляді графічних образів різного кольору на фазовій площині чотирьох параметрів.

4. Розрахунок відхилень від еталону відбувається шляхом порівняння отриманого значення захищеності бізнесу з еталонним значенням. Програма дозволяє розглянути додаткові механізми захисту бізнесу, зокрема, "перехід в тінь". Результат вибору типу стратегії захисту змінює інтерфейс користувача: з'являються додаткові параметри управління станом економічного об'єкта.

Такий безпосередній контакт студента з "пультом управління" станом економічного об'єкта дає змогу легко змінювати основні параметри, що характеризують поведінку об'єкта, і в режимі реального часу отримувати показники фінансового стану. Наприклад, можна дослідити, як зміниться ступінь захищеності бізнесу при зміні ставки оподаткування або при зменшенні активної частки капіталу. Студенти наочно бачать граничні значення параметрів.

рів, перебільшення яких означає втрату стійкості та банкрутство економічного об'єкта. Таким чином, застосування інтерактивної комп'ютерної системи "Meta Business Modeler" при підготовці студентів-економістів дозволяє:

- значно розширити можливості подання навчальної інформації (за рахунок використання інструментів комп'ютерної графіки);

- моделювати в режимі реального часу результати впливу керуючих дій на поведінку економічного об'єкта, тобто сприяє формуванню у студентів рефлексії своєї діяльності;

- збільшити активність студентів на заняттях за рахунок збільшення їх зацікавленості та самостійності під час інтерактивної взаємодії з системою;

- підсилити мотивацію навчальної діяльності за рахунок наближення змісту учбових завдань до реальних задач функціонування економічних об'єктів, що надає можливість подальшого використання набутих знань і вмінь у майбутній професійній діяльності;

- збагатити набори навчальних задач нестандартними умовами, що сприяє формуванню більш глибокого, творчого стилю мислення студентів;

- застосовувати мережеві (дистанційні) комп'ютерні засоби управління навчальною діяльністю студентів, що значно підсилює гнучкість управління, якість моніторингу та контролю кінцевих результатів виконання завдань.

Отже, використання можливостей комп'ютерної системи "Meta Business Modeler" при підготовці студентів економічних спеціальностей сприяє кращому засвоєнню економічних знань, насичує їх новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності у майбутніх економістів.

Завдання підвищення рівня професійної компетентності майбутніх економістів було реалізоване у авторському факультативному курсі. План проведення факультативного курсу "Формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами комп'ютерно-орієнтованих технологій" передбачав 32 заняття, які проводились протягом навчального року зі студентами старших курсів економічних спеціальностей у процесі констатувального та формувального етапів педагогічного експериментів. Серед

тем, які вивчалися на факультативних заняттях були такі:

- сучасні концепції природознавства;
- технології збереження та відновлення здоров'я;
- використання пірінгових мереж та гібридних бібліотек;
- прийняття рішень в умовах повної чи часткової невизначеності;

– професійна діяльність людини у контексті функціональної асиметрії мозку;

- сучасні теорії реінженірінгу;
- імітаційне та аналітичне моделювання в економіці.

Факультативний курс спрямовано на досягнення таких цілей:

1. Розвиток знань стосовно концепцій сучасного природознавства, у тому числі фонові знання – загальнонаукові, загальнокультурні, валеологічні знання.

2. Розвиток загальних знань та умінь володіння сучасними комп'ютерними технологіями:

- робота в Інтернеті, обмін повідомленнями через форуми, використання електронної пошти, інтернет-пейджерів та ін.
- організація та проведення інтернет-відеоконференцій;
- використання пірінгових мереж для отримання інформації;
- засоби дистанційного навчання та моніторингу (тестування та ін.)

– робота з банками даних, гібридними бібліотеками.

3. Розвиток знань та умінь моделювання стану економічного об'єкта за допомогою комп'ютерних програм ("Meta Business Modeler", "B-pro", "E-Way").

4. Розвиток рефлексивних умінь, абстрактно-логічного мислення, вміння формалізувати вербальну інформацію через формальні матриці, розвиток творчого інтуїтивного, парадоксального мислення через оперування багатозначними альтернативами за допомогою використання комп'ютерно-інтелектуальних систем, на прикладі розробки та використання систем підтримки прийняття рішень.

5. Розвиток комунікативних умінь та комунікативної культури майбутніх економістів через створення спільних проектів, взаємодію учасників у процесі виконання різних завдань, які потребують командної взаємодії з використанням комп'ютерних мереж.

6. Розвиток знань та навичок самоорганізації, саморегулятивних, вольових умінь, навичок керівника за допомогою сучасних технологій тайм-менеджменту.

7. Розвиток творчого мислення, творчих умінь та навичок за рахунок розташування навчальної інформації з урахуванням функціональної асиметрії головного мозку та особливостей обробки інформації різними півкулями.

8. Розвиток репрезентативних систем (аудіальної, візуальної, кінестетичної) через використання комп'ютерних технологій (наприклад, через використання веб-камери);

9. Розвиток умінь самопізнання через виконання комп'ютерних психологічних тестів.

10. Розвиток ціннісних орієнтацій, толерантності через ознайомлення з системами цінностей різних культур та народів за допомогою мультимедійних комп'ютерних технологій.

11. Розвиток емпатійності, емпатійних якостей за допомогою перегляду відеофрагментів морально-емпатійного змісту.

12. Розвиток комунікативних умінь через використання мультимедійних засобів, які забезпечують зворотній зв'язок у режимі реального часу (відео конференція, запис виступів).

13. Розвиток навичок самоспостереження, саморегуляції, рефлексії через використання веб-камери та спеціалізованих програм відеомонтажу.

14. Розвиток теоретичних знань та умінь з наукової діяльності за допомогою написання та видання інформаційного листка наукового характеру, участі у відеоконференціях та Інтернет-конференціях.

15. Розвиток соціально-політичних умінь через активізацію громадської діяльності студентів, участі у студентському самоврядуванні за допомогою написання та видання інформаційного листка, надавання консультацій через форуми та ін., через організацію соціологічних досліджень.

16. Розвиток організаційних умінь за допомогою організації форумів, веб-сторінок.

17. Розвиток прогностичних умінь через аналіз прогнозів, поданих на веб-сторінках, та через застосування комп'ютерних програм аналізу мікро- і макроекономічних показників.

Результати вихідного тестування, отримані після проведених факультативних занять, свідчать про ефективність запропо-

нованого факультативного курсу, який довів, що використання комп'ютерно-орієнтованих технологій навчання дозволяють викладачам та студентам:

1. Значно розширити можливості подання навчальної інформації (за рахунок використання інструментів комп'ютерної графіки).

2. Формувати вміння працювати з великими масивами інформації, вміння орієнтуватися у банках даних, вміння аналітичного та синтетичного мислення, перехід від образу до числової репрезентації та інтерпретації.

3. Моделювати в режимі реального часу результати впливу керуючих дій на поведінку економічного об'єкта, що сприяє формуванню у студентів рефлексії своєї діяльності. У контексті зазначеного типу навчальної діяльності реалізується зворотній зв'язок як наріжний аспект формування творчо-інтуїтивного мислення, рефлексивних умінь, у тому числі вміння передбачати події економічного характеру, екстраполювати економічні процеси, узагальнювати масиви інформації та динаміку становлення і розвитку економічних процесів, вміння щодо узагальнення економічних знань та проведення компаративного аналізу різних за природою економічних об'єктів.

При цьому велике значення у процесі переходу знань в уміння та навички має реалізація контекстного, тобто суб'єктно-діяльнісного аспекту навчального процесу, коли навчання моделює, симулює реальну поведінку економічних бізнес-об'єктів та процесів. Рефлексія студентами своєї діяльності сприяє формуванню у майбутніх економістів регулятивних та вольових якостей і вмінь.

4. Підвищити активність студентів на заняттях за рахунок збільшення їх зацікавленості та самостійності під час інтерактивної взаємодії з різними пакетами прикладних програм. Завдяки цьому реалізується принцип інтерактивності, активності у навчальній діяльності, яка за своїм характером наближається до життя. Це сприяє встановленню зворотного зв'язку у системі "студент – віртуальна реальність". Спостерігається своєрідне ущільнення та прискорення часу для розгортання та розвитку економічних подій, коли результат економічних процесів, наслідки зміни економічних параметрів відбуваються практично миттєво.

5. Підсилити мотивацію навчальної діяльності за рахунок

наближення змісту навчальних завдань до реальних задач функціонування економічних об'єктів, що надає студентам можливість подальшого використання набутих знань і вмінь у майбутній професійній діяльності (суб'єктно-діяльнісний аспект навчального процесу).

6. Збагатити набори навчальних задач нестандартними умовами, що сприяє формуванню більш глибокого, творчого стилю мислення студентів: творче мислення та творчі якості пов'язуються із здатністю людини діяти у нестандартних нешаблонних критичних багатозначних ситуаціях за умов невизначеності.

7. Застосовувати мережеві (дистанційні) комп'ютерні засоби управління навчальною діяльністю студентів, що значно підсилює гнучкість моніторингу й управління та якість контролю результатів виконання завдань (моніторинг навчальної діяльності через взаємодію у системі "студент – викладач" значно посилюється ресурс розвитку комунікативних умінь майбутніх економістів.

8. Розвивати рефлексію та вольові, саморегулятивні уміння студентів за рахунок зворотного зв'язку, який забезпечується через маніпуляцію комп'ютерними об'єктами у процесі симуляції (моделювання) реальних економічних ситуацій.

9. Розвивати творче уявлення, вміння моделювати економічні ситуації через використання засобів графічної репрезентації процесів та елементної бази комп'ютерної графіки.

РОЗДІЛ IV. РОЗРОБКА І ВПРОВАДЖЕННЯ СИСТЕМИ МОНІТОРИГУ ЯКОСТІ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

4.1. ГОЛОВНІ АСПЕКТИ ПРОБЛЕМИ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ОСВІТИ

Якість освіти – це багатовимірне методологічне поняття, яке віддзеркалює суспільне життя, а саме: соціальні, економічні, політичні, педагогічні, демографічні та інші життєво значущі для розвитку людини сторони життя. Як системний об'єкт її характеризують якість мети, якість педагогічного процесу і якість результату. "Національною доктриною розвитку освіти" й чинною законодавчою базою визначено якість мети освіти, а державними стандартами освіти – якість навчальних результатів.

При цьому освітній стандарт як складова якісної освіти має такі структурні компоненти: стандарт можливості навчатись, стандарт змісту навчання та стандарт навчальних досягнень. Стандарти змісту і стандарти навчальних досягнень — взаємозалежні й зумовлені критерієм можливості навчатись, що, в свою чергу, залежить від мотивації навчання, відповідності цілям навчання, запропонованої методики навчання та діяльності педагога як помічника в навчанні. Поєднання таких складників у процесі навчання дає змогу особистості обрати власний освітній стандарт, який буде задекларований концептуально і підтверджений втіленням конструктивних ідей у життя.

Суттєво, що серед характеристик так званого індексу розвитку людського потенціалу, за яким ООН порівнює рівень соціального й економічного розвитку країн, показник освітньої діяльності є одним із трьох основних індикаторів у інтегрованій оцінці людського розвитку.

Загалом, якість педагогічного процесу ще залишається предметом обговорення і дискусій, полем для наукових досліджень і практичної апробації.

Однак, як зазначає В.О. Огнев'юк, на сьогодні в Україні відсутня повноцінна система оцінювання якості освіти, яка була б адекватна стратегічним завданням трансформації не лише освіти, а й

суспільства в цілому, створення через освіту умов інноваційного розвитку держави, побудованої на "економіці знань". Проблема моніторингу якості освіти – одита із найбільш актуальних, оскільки мова йде про забезпечення зворотного зв'язку для прийняття стратегічних управлінських рішень у сфері освіти. Слід визнати, що систему моніторингу якості освіти в Україні ще не вибудовано. Показники діяльності навчальних закладів, їх керівників та педагогів, що використовуються нині, мають або декларативний, або статистичний характер, а відтак не можуть стикуватися із міжнародними системами показників якості.

Проблема якості освіти та освітнього стандарту багатоаспектна. На рівні філософського узагальнення питання якості освіти розробляли В. Вікторов, Є. Владимирська, Б. Жебровський, І. Зязюн, В. Кремень, А. Субетто; в загальній педагогіці – С. Бабинець, В. С. Раков; у соціально-психологічному контексті – О. Бажановська, М. Слюсаревський, В. Шейнгольц; психолого-педагогічний аспект проблем особистості досліджували С. Подмазін, А. Сологуб; моніторинг стандартів в освіті – А. Тайнджман; управління якістю освіти – В. Войтенко, А. Лавренюк, Т. Лукіна. Загалом, науковцями досліджуються різні аспекти якості освіти і її контролю. Аналізуються загальні питання управління якістю освіти (М. Поташник, Д. Матрос, Н. Мельникова), проблеми моніторингу якості (С. Шишов, В. Кальней, Л. Башарина), розглядається внутрішкільне управління якістю навчального процесу (В. Панасик, В. Лазарев), вивчаються методи оцінювання якості освіти і навчання (В. Краєвський, І. Лернер, М. Скаткін, Ю. Бабанський). У дослідження проблеми формування якісних знань учнів в умовах традиційного навчання значний внесок зробили А. Алексюк, Т. Давиденко, Л. Зо-ріна, Т. Коган, Є. Красновський, І. Кулібаба, І. Лернер, В. Онищук, М. Скаткін, Т. Шамова та ін.

Зазначимо, що оцінювання якості освіти залежить від мети освітнього процесу. У цьому контексті вельми важливим є інтегральний аналіз цієї мети, який був проведений авторами даного розділу. Загалом, освітні цілі відповідають закону України "Про освіту", де говориться: "метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, ку-

льтурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня народу, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями". У "Національній доктрині розвитку освіти України у ХХІ столітті" наголошується, що "головна мета української системи освіти – створити умови для розвитку самореалізації кожної особистості як громадянина України, формувати покоління здатні навчатися впродовж життя, створювати й розвивати цінностей громадянського суспільства". У цілому у державних освітніх документах йдеться про розвиток: 1) особистості як суб'єкта цінностей (аксіологічна мета: формування особистості як вищої цінності); 2) громадянина як суб'єкта мислення, члена суспільства, котрий розуміє за допомогою мислення свої права і обов'язки (гносеологічна мета: формування мислячої істоти як суб'єкта суспільних відносин); 3) фахівця як суб'єкта діяльності (праксеологічна мета: формування здатності до діяльності як передумови економічного базису суспільства).

Зазначені висновки виражають дух нової інтеграційної освітньої парадигми, яка спрямовується на соціальне замовлення суспільства, основні елементи якого, як довели М.М. Скаткін, І.Я. Лернер, В.В. Краєвський та ін. полягають в організації передачі соціального досвіду, а саме: 1) знання про природу, людину, техніку, 2) досвід способів діяльності (навички, уміння) та творчої діяльності, 3) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, своєї діяльності.

Зазначене вище пояснює те, що якість освіти зазвичай розглядається як єдність двох сторін освіти: процесуальної і результативної, де якість освіти-процесу є сукупність властивостей навчання та виховання, які визначають його пристосованість до реалізації соціальних цілей щодо формування особистості", а якість освіти-результату є "якість особистості, соціально-громадянська зрілість, рівень знань і вмінь, творчих здібностей та мотивованості (Управління якістю освіти, 2003).

Відтак, на зазначені універсальні цілі освіти мають орієнтуватися заходи як професійної підготовки спеціалістів так і заходи її оцінювання. Відмітимо, що в Україні запровадженню Державні стандарти освіти і системи незалежного оцінювання навчальних досягнень, які стосуються процедури моніторингу якості освіти, які потребують свого законодавчого та нормативного уточнення. Зазначимо, що моніторинг в освіті – це насамперед системна процедура, яка не обмежується контролюючою функцією. Його мета і

ширша, і глибша. Вона полягає не лише у відстеженні стану певного суб'єкта освітньої діяльності, а, скоріше, націлена на з'ясування чинників його розвитку, зміни стану освіти тощо. А це, швидше, належить до сфери оцінювання. Тобто констатуюча частина моніторингу – вивчення стану функціонування певного об'єкта дослідження – не мета, а лише передумова вибору стратегії змін, потрібних для розвитку цього об'єкта та пошуку способів реалізації цієї стратегії [О.І. Ляшенко].

У цілому можна визначити такі об'єкти та завдання моніторингу освіти:

- якість навчальних досягнень учнів, рівень їх соціалізації;
- зв'язок між успішністю учнів і соціальними умовами їх життя, результатами роботи педагогічних працівників, рівнем їх соціального захисту, моральними установками, запитами, цінностями тощо;

- якість кадрового, навчально-методичного, матеріально-технічного, лабораторного забезпечення й оснащення навчальних закладів;

- величина впливу на навчальний процес державних стандартів освіти, начальних програм, організації шкіл і класів, методичного і технічного обладнання та інших факторів;

- педагогічна практика та успіхи учнів залежно від соціального статусу та аналізувати політику держави в галузі забезпечення гарантій доступності освіти та поліпшення її якості;

- чинники, які впливають на хід і результати освітніх реформ з метою зменшення негативного їх впливу (або навіть і нейтралізації);

- результати функціонування закладів освіти, систем освіти з метою визначення найбільш оптимальних шляхів їх розвитку.

Зазначене вище дозволяє провести класифікацію видів моніторингу в освіті:

інституційний моніторинг (дослідження на рівні окремого навчального закладу або спорідненої групи закладів; регіональний моніторинг охоплює показники діяльності певних груп навчальних закладів на рівні району, міста, області; державний моніторинг проводиться за найбільш загальними показниками, що характеризують діяльність системи освіти в цілому або за окремими її складниками);

інформаційний моніторинг (має на меті збирання, накопи-

чення, аналіз, структурування та інтерпретацію даних за певною, наперед визначеною сукупністю показників за умови, що аналіз має констатуючий характер; зазвичай інформаційний моніторинг використовується для вироблення поточних управлінських рішень);

діагностичний моніторинг (використовується переважно для оцінювання змісту освіти, рівня навчальних досягнень тощо; для діагностичного моніторингу характерна відсутність збирання попередньої інформації про певні особистісні характеристики суб'єктів освітнього процесу, оскільки його головна мета – це ідентифікація загальних показників з метою коригування змісту освіти, підвищення рівня кваліфікації викладачів, поліпшення матеріально-технічних умов діяльності навчальних закладів тощо);

порівняльний моніторинг (проводиться для вироблення реальної оцінки стану системи, починаючи від рівня конкретного навчального закладу, коли поряд із тестами і статистичною інформацією збирається й додаткова інформація за низкою показників (наприклад, особливості соціального становища, регіональні особливості тощо), які до того ж найчастіше знаходяться поза впливом навчального закладу, але можуть суттєво впливати на показники його діяльності);

прогностичний моніторинг (призначений для встановлення і передбачення основних тенденцій діяльності системи освіти та її розвитку; зокрема, одним із найважливіших для прогностичного моніторингу є завдання визначення соціальних запитів до освіти і відповідності потенціалу системи освіти у їх задоволенні).

При цьому систему моніторингу освіти можна розглядати на таких рівнях її функціонування: *індивідуальний* (самооцінювання учнями й студентами якості своєї загальноосвітньої й професійної підготовки, суспільної, професійної та життєвої компетентностей, досвіду опанування алгоритмічними та евристичними способами діяльності, навичками критичного мислення тощо); *локальний* (оцінювання навчальним закладом якості освіти учасників навчально-виховного процесу, досягнення ними поставленої мети в опануванні вимог державного стандарту відповідного рівня освіти, коригування стратегії розвитку за соціальними, педагогічними, економічними та іншими показниками); *муніципальний* (оцінювання місцевими органами управління суб'єктів освітньої діяльності (рівень навчальних досягнень учнів і студентів, кваліфікації та педагогічної майстерності учителів і викладачів, компе-

тентності керівників навчальних закладів тощо) та порівняння результатів діяльності власної мережі навчальних закладів); *регіональний* (оцінювання ефективності функціонування місцевої системи освіти, зокрема підпорядкованих органів управління, забезпечення ними державної освітньої політики в регіоні, вибіркоче вивчення ефективності роботи окремих навчальних закладів і органів управління, вдосконалення мережі навчальних закладів на підставі аналізу одержаних даних); *державний* (акцентоване й узагальнене оцінювання якості функціонування національної системи освіти та порівняння її показників з міжнародними індикаторами й системами, забезпечення єдиної методології державної атестації випускників навчальних закладів, аналіз і порівняння стану реалізації державної політики в галузі освіти у регіонах України).

Згідно із соціально-педагогічним критерієм також виділяють три рівні якості освіти: плановий (соціальне замовлення школи); такий, що реалізується (реальний навчальний процес); досягнутий (результат).

Розглянемо *загальні вимоги до педагогічного моніторингу*¹³³.

Педагогічний моніторинг є одним із головних механізмів контролю якості освіти. Спочатку термін "моніторинг" (від лат. monitor – "той, що контролює") вживався у техніці й природознавстві, а вже потім став загальнонауковим. З-поміж багатьох визначень педагогічного моніторингу (Г. Єльнікова, Т. Єсенкова, В.Кальней, В. Кремень, А. Майоров, С. Шишов) привертають увагу узагальнення С. Пехаревої: 1)багатокомпонентний процес спостереження, оцінювання, регулювання та прогнозування розвитку діяльності педагогічної системи; 2) якісно новий вид контролю; 3) технологія безперервного спостереження діяльності об'єктів із застосуванням комп'ютера.

Моніторинг не ототожнюється із традиційним контролем, поширеним в останні десятиріччя минулого століття. Слід розмежувати поняття "контроль", "моніторинг", а також уточнити значення терміна "педагогічна діагностика".

¹³³ Климova К.Я. Теорія і практика формування мовно-комунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів: Монографія. – Житомир: ПП «РУТА», 2010. – С. 126-132

Багато вчених (М. Альберт, Л. Даниленко, Ю.Конаржевський, М. Мескон, В. Пікельна, С. Пехарева, З.Рябова, П. Третьяков, Ф. Хедури, Є. Хриков) вважають, що моніторинг успішно замінив на сучасному етапі контроль, поглибивши і розширивши характеристики останнього. На нашу думку, педагогічний моніторинг об'єднує форми педагогічного контролю і педагогічної діагностики.

Таблиця 1

Порівняльна характеристика понять
"педагогічний контроль" і "педагогічний моніторинг"

Зміст	Поняття	Відмінні ознаки	Схожі ознаки, функції
Педагогічний контроль		Діє за рішенням управлінських структур. Одноразовий акт, емпіричне збирання матеріалів. Стихийність, безсистемність, несистематичність, непристосованість до мінливих умов, спостереження об'єкта у стані стабільного функціонування. Об'єкти кожного року змінюються.	Особистісно орієнтований підхід. Функція спостереження. Функція контрольної оцінки. Функція корекційна. Функція прогнозування. Функція стимулюючо-мотиваційна.
Педагогічний моніторинг		Створює об'єктивну наукову базу для прийняття управлінського рішення, створює умови для річного, перспективного, стратегічного планування. Має статус дослідження, комплексний характер. Безперервність, спрямування на одні й ті самі об'єкти, періодична повторюваність; постійне поповнення інформаційної системи, оперативне реагування на зміну умов, спостереження об'єкта у стані розвитку.	Функція комунікативна. Функція інформаційно-просвітницька. Функція наукова. Зворотний зв'язок. Наявність критеріїв оцінювання, визначення рівнів, аналіз показників.

У наукових дослідженнях термін "педагогічний моніторинг" нерідко замінюють поняттям *педагогічного діагностування*, яке встановлює рівень готовності майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. Педагогічна діагностика (від грецьк. "здібність розрізняти") – процес встановлення рівня розвитку суб'єкта діагностики, відстежування якісних змін, аналіз зібраної інформації з метою встановлення позитивних надбань та недоліків у професійному становленні студента педагогічного ВНЗ. Лінгводидактичне тлумачення діагностики пропонує Словник-довідник з методики

викладання української мови (автори — І. Кочан, Н. Захлюпана): "Діагностика в навчанні мови — науково зумовлене з'ясування причин тих чи інших недоліків, помилок у знаннях <...>, щоб усунути обставини, які їх спричиняли".

Таблиця 2

Ключові характеристики педагогічного моніторингу

Ключова характеристика	ЗМІСТ
Мета	Спрямувати розвиток суб'єкта дослідження на досягнення бажаних результатів.
Об'єкт	Діяльність освітян (студентів — майбутніх учителів). Якість (змісту освіти, виконання навчальних планів, діяльності викладачів, управління, навчально-методичного забезпечення, засвоєння навчальних дисциплін), сформованість особистих якостей у випускників.
Предмет	Динаміка змін у діяльності суб'єкта діагностування.
Сфера застосування	Освіта. Масштабність, відкритість для ознайомлення.
Спосіб збору інформації	Опосередкований, з використанням технологій наукового дослідження, системи критеріїв і показників, зорієнтований на педагогів (майбутніх освітян), спрямований на вирішення завдань функціонування і розвитку.
Етапи проведення	Початковий, основний, завершальний.
Типологія	За характером завдань. За етапом освіти. За часовим проміжком. За періодичністю. За географією дослідження. За формами організації. За формами перевірки.
Рівні	Для моніторингу якості вищої освіти — кафедральний, факультетський, університетський, регіональний, державний, континентальний, світовий.

Термін "педагогічна діагностика" було введено німецькими педагогами у кінці 60-х на початку 70-х років ХХ століття. У своїх працях (Х.Вульф, К.Інгенкамп, І.Хартман, К.Клауер, та ін.) дослідники доводять, що педагогічна діагностика така ж давня, як і сама педагогічна діяльність, однак тільки в останніх двісті років ця діяльність набула наукового обґрунтування. К. Інгенкамп розуміє педагогічну діагностику як науку, тісно пов'язану з педагогікою: діагностична діяльність допомагає аналізувати навчальний процес і визначати результати навчання. Учитель спостерігає за учнями,

проводить анкетування, обробляє дані спостережень й опитувань — при цьому передбачається обов'язкове ознайомлення респондентів з результатами обробки даних. Педагогічна діагностика спрямована на вдосконалення навчального процесу і виявлення прогалин у навчанні; вона підказує методистові подальші кроки, регулює його професійну діяльність. Беззаперечно, сучасна педагогічна діагностика набула якісно нових ознак, отже, вживаючи термін "педагогічна діагностика", вчені нерідко мають на увазі педагогічний моніторинг.

Моніторинг у системі вищої освіти класифікується, фактично, за тими ж самими параметрами, що й моніторинг у шкільній практиці: 1) за характером вирішуваних завдань, адекватних меті; 2) за досліджуваним етапом освіти — відбірний, навчальний чи підсумковий; 3) за часовим проміжком дослідження — ретроспективний, поточний чи випереджальний моніторинг; 4) за періодичністю (як часто проводяться процедури діагностування) — разовий, періодичний чи систематичний (у залежності від мети моніторингу); 5) за географією дослідження — локальний, регіональний, державний; 6) за формами організації — індивідуальний, груповий, фронтальний; 7) за формами перевірки: зовнішній контроль, внутрішній контроль, взаємоконтроль, самоконтроль. Беруться також до уваги інноваційні технології проведення моніторингу, комп'ютерне діагностування. Досліджуючи проблему комп'ютерного оцінювання професійних знань студентів, Л. Артемчук робить цілком слушний висновок про поступове входження до системи вищої освіти інформаційних технологій оцінки рівня професійної компетенції, коли технологізація процедур контролю й оцінки рівня професійних знань студентів, упорядкування інформаційної взаємодії всіх підсистем навчання забезпечує функціонування багаторівневого моніторингу.

4.2. СИСТЕМА ТЕСТУВАННЯ ТА МОНІТОРИНГУ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНЦІЇ СТУДЕНТІВ ТА КУРСАНТІВ

Відомо, що успішне оволодіння ІМ безпосередньо залежить від ефективності процесу навчання цієї мови, яка, у свою чергу, зумовлюється управлінням, що забезпечується контролем (Ю.К.Бабанський, В.М.Єфімов, Н.Ф.Тализіна та ін.). У навчанні ІМ широкого розповсюдження набули тести завдяки своїй здатності задовольнити основні вимоги, що висуваються до контролю, такі як об'єктивність, надійність, валідність, практичність та економічність. Саме тестовий контроль виступає оптимальним засобом управління процесом засвоєння ІМ та підвищення ефективності всієї системи навчання ІМ у ВНЗ.

В освітніх системах розвинених країн тестовий контроль у навчанні ІМ посідає центральне місце і відіграє роль головного інструмента визначення рівня навчальних досягнень учнів у володінні іншомовною комунікативною компетенцією (ІКК). Проблема вдосконалення контролю у навчанні ІМ набуває особливого значення з виникненням ідеї про приєднання України до європейської спільноти, яка висуває особливі вимоги до визначення якості володіння населенням цих країн іноземними мовами. В кінці 80-х років у деяких європейських країнах були прийняті рішення про реформування системи середньої освіти, що вплинуло й на переосмислення змісту навчання ІМ та контролю навчальних досягнень вихованців.

Вивченню проблеми тестування у навчанні ІМ присвячено багато праць (Л.В.Банкевич, Ж.А.Витковская, С.И.Воскерчян, Э.М.Вырк, Ю.В.Головач, А.Ю.Горчев, Н.А.Дадыдкіна, Е.Ф.Иванова, В.А.Коккота, О.П.Петренко, О.Г.Поляков, Ф.Н.Рабинович, И.А.Рапопорт, Н.С.Саенко, Р. Сельг, И.Соттер, Е.Л.Товма, С.К.Фоломкина, И.А.Цатурова, J.Alderson, L.Bachman, C.Chapelle, C.Clapham, J.Clark, A.Cohen, A.Davis, G.Fulcher, J.Heaton, A.Hughes, D.Lussier, K.Morrow, J.Oller, A.Palmer, T.Shohamy, B.Spolsky, N.Underhill, D.Wall, C.Weir, M.Zeidner та ін.). Теоретичні положення, визначені в цих дослідженнях, складають досить ґрунтовну загальну теорію тестового контролю у навчанні ІМ.

Аналіз сучасних підходів до тестування дозволив встановити, що сьогодні в теорії тестування існує виражена тенденція пошуку шляхів валідазації тестового контролю володіння ІМ шляхом

максимального наближення процедури тестування до умов, подібних тим, за яких відбувається реальне спілкування. Зазначена тенденція формує комунікативний напрям розвитку теорії тестування, в рамках якого сформувався *інтераціональний підхід до тестування*, концептуальною основою якого постає ідея про взаємозв'язок та взаємодію всіх складників процесу іншомовної комунікації в реальних (позатестових) обставинах і під час виконання тесту (в тестових обставинах), всіх компонентів тесту і складників процесу тестування (L.Bachman, A.Palmer).

Відтак, з позицій інтераціонального підходу валідність тестового контролю забезпечується врахуванням під час цієї процедури контролю закономірностей реалізації іншомовного спілкування за умов навчання або реального життя. Співвіднесення компонентів спілкування в позатестових обставинах з компонентами спілкування в обставинах виконання тесту з ІМ дозволяє моделювати ситуацію реального спілкування з метою спонукання тестованого до виявлення саме тієї мовленнєвої поведінки, яку він здатний продемонструвати в умовах реального спілкування.

1. Таким *прямим об'єктом тестування* постає іншомовна мовленнєва компетенція тестованого. Отже тест безпосередньо вимірює рівень володіння конкретними вміннями та опосередковано рівень володіння відповідними мовними і лінгвокраїнознавчими знаннями, що загалом визначає рівень володіння курсантом іншомовної комунікативної компетенції в тому чи іншому виді мовленнєвої діяльності¹³⁴.

Застосовуючи системний підхід до розуміння явища тестового контролю ІКК, система тестового контролю може розглядатися як відносно загальна система навчання ІМ, яка виступає зовнішнім середовищем для тестового контролю. У зовнішньому середовищі умовно виділяються три сфери, зміст яких зумовлює специфіку тестового контролю у навчанні ІМ. Це сфера державної політики у галузі вищої військової освіти, сфера навчання ІМ та сфера нетестового контролю з ІМ.

¹³⁴ Петрашук О.П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 2000. – 38 с.

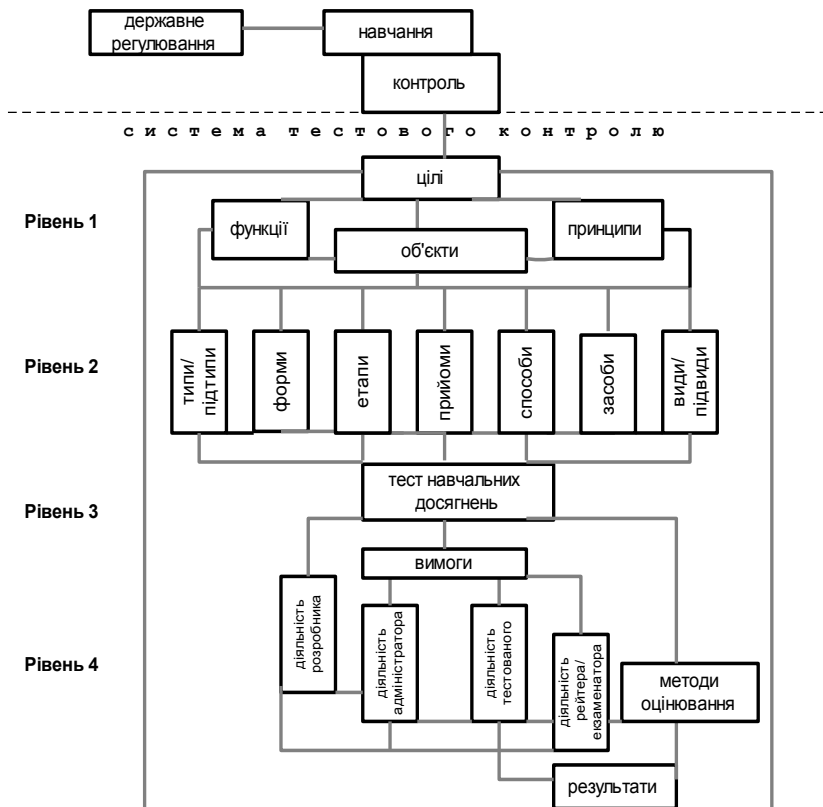


Рис 1. Система тестового контролю

Виходячи з поняття системності явищ оточуючої дійсності, виділення підсистеми тестового контролю із загальної системи дозволяє розглядати його як автономну систему, яка активно взаємодіє із зовнішнім середовищем. Отже *тестовий контроль ІКК є цілісною функціональною системою*, до складу якої входять 19 елементів, розташованих на різних рівнях віддаленості від зовнішнього середовища, що визначає ступінь інтенсивності їх взаємодії із згаданими сферами. Згідно з теорією функціональних систем (П.К.Анохин), до системи тестового контролю включається лише

кінцева кількість елементів, необхідних для функціонування цієї системи, щоб забезпечити досягнення мети. Отже систему тестового контролю ІКК утворюють такі складники: цілі, функції, принципи, об'єкти тестового контролю, його типи (підтипи), види (підвиди), форми, етапи, прийоми, способи, засоби, тест навчальних досягнень з ІМ, вимоги до якості тесту, діяльності тестованого, розробника тесту, адміністратора тестування, екзаменатора (рейтера), методи оцінювання відповідей тестованих, результати тестування (рис. 1).

Функціонування системи тестового контролю спрямоване на досягнення *головної мети* – управління процесом навчання ІМ у ВНЗ шляхом своєчасного і систематичного визначення реального рівня навчальних досягнень курсантів в оволодінні ІКК відповідно до програмних вимог за певний період навчання ІМ.

Оскільки управління здійснюється завдяки прийняттю рішень на підставі аналізу отриманих результатів про успішність або неуспішність досягнення цілей навчання, то метою тестового контролю є перевірка, аналіз, оцінювання та констатація результатів функціонування процесу навчання на кожному ієрархічному рівні, його спрямованість на досягнення цілей навчання, виховання, розвитку та освіти особистості вихованця¹³⁵.

Аналіз ієрархічного характеру навчально-виховного процесу з ІМ дозволив виділити такі організаційні етапи навчання: окремий етап заняття, цілісне заняття, серія занять у межах однієї теми (тематичного циклу), семестр, рік, ступінь навчання. З метою конкретизації головної мети тестового контролю нами визначені його основні, супутні та інші цілі.

Основні цілі тестового контролю зумовлюються ієрархією навчання ІМ і полягають у визначенні рівня навчальних досягнень учнів в оволодінні ІКК а) на окремому етапі заняття, б) по завершенні заняття, в) по завершенні роботи над темою (тематичним циклом), г) наприкінці семестру, року, д) по завершенні навчання на конкретному ступені.

¹³⁵ Петрашук О.П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 2000. – 38 с.

Супутними цілями тестового контролю виступають: а) підвищення ефективності реалізації нетестового контролю; б) отримання кількісних показників якості навчання з ІМ на відповідному відрізку навчального процесу; в) отримання підтвердження ефективності чи неефективності застосованих методів і прийомів навчання; г) сприяння актуалізації набутих знань та сформованих навичок і вмій мовлення з метою іншомовного спілкування; д) виявлення прогалин у засвоєнні змісту навчання та прогнозування подальшої успішності в оволодінні ІКК.

Головні та супутні цілі тестового контролю узгоджуються з практичною метою навчання. В інших цілях тестового контролю знаходять відображення виховна, розвиваюча та освітня цілі навчання ІМ. За цілями визначаються наступні види тестового контролю.

За основними цілями: тестовий контроль з метою визначення рівня навчальних досягнень тестованого в оволодінні окремою навичкою або вмінням протягом етапу заняття або цілого заняття; тестовий контроль з метою визначення рівня навчальних досягнень тестованого в оволодінні ІКК в межах окремої теми; тестовий контроль з метою визначення рівня навчальних досягнень тестованого в оволодінні ІКК в межах кількох тем протягом семестру або року навчання; тестовий контроль з метою визначення рівня навчальних досягнень тестованого в оволодінні ІКК за окремий ступінь навчання у ВВНЗ.

За супутними цілями: тестовий контроль з метою отримання кількісних показників якості навчання, що відбувалось на конкретному відрізку навчального процесу; тестовий контроль з метою підтвердження ефективності чи неефективності застосованих методів і прийомів навчання; тестовий контроль з метою актуалізації набутих знань та сформованих навичок і вмій мовлення з метою здійснення іншомовного спілкування; тестовий контроль з метою виявлення прогалин у знаннях та вміннях і прогнозування подальших успіхів в оволодінні ІМ.

За іншими цілями: тестовий контроль з метою виховання в учнів здатності до самодисципліни та самоорганізованості, емоційної врівноваженості до стресових впливів, формування мотивів щодо якісного оволодіння ІМ; тестовий контроль з метою формування спеціальних умінь виконання тесту з ІМ; тестовий контроль з ме-

тою подальшого розвитку в учнів умінь інтелектуальної діяльності.

Виходячи з положення про взаємовплив і взаємодію складових елементів системи тестового контролю, можна вважати, що головні та додаткові функції тестового контролю обумовлюються головною метою тестового контролю та цілями навчання. З цього випливає, що *основною функцією* системи тестового контролю буде саме *управляюча функція*, яка реалізується на всіх етапах навчального процесу з ІМ шляхом проведення тестування по завершенні окремого етапу заняття, теми (тематичного циклу), семестру, року та окремого ступеня навчання при отриманні надійних даних про успішність або неуспішність перебігу навчальної діяльності учнів в оволодінні ІКК.

Додатковими функціями тестового контролю є мотиваційно-орієнтуюча, контролююча, констатуюча, оціночна, навчальна, освітньо-виховна, розвиваюча, коригуюча і прогноуюча функції.

Мотиваційно-орієнтуюча функція реалізується у процесі формування мотивації навчальної діяльності шляхом створення в курсантів установки на засвоєння матеріалу, їх орієнтації в системі навчальної роботи, яка спрямовується на усунення прогалин у знаннях, навичках та вміннях, удосконалення набутих навичок і умінь з метою поліпшення результатів тестування.

Контролююча функція реалізується в ході визначення навчальних досягнень курсанта в оволодінні ІМ як засобом спілкування на певному відрізку навчального процесу з ІМ.

Констатуюча функція здійснюється під час прийняття рішення про рівень навчальних досягнень учня в оволодінні ІКК.

Оціночна функція реалізується у процесі оцінювання рівня навчальних досягнень з предмета "Іноземна мова" шляхом переведення числових показників (балів) успішності володіння ІМ в академічні оцінки.

Навчальна функція має місце під час виконання ТЗ, яке потребує від тестованого актуалізації набутих знань та сформованих навичок і умінь мовлення.

Освітньо-виховна функція реалізується в ході вирішення завдань виховання в учня соціальних та моральних якостей, а також спеціальних умінь виконання тесту з ІМ.

Розвиваюча функція реалізується у процесі формування особистісних якостей шляхом розвитку в учнів операціонального мислення, інтелектуальної спроможності виконувати тест з ІМ.

Коригуюча функція здійснюється на етапі виявлення необхідних змін у методиці навчання шляхом отримання узагальнених даних про якість навчання, ефективність застосованих методів та прийомів навчання, які використовує вчитель у навчальному процесі з метою їх своєчасного коригування або заміни.

Прогнозуюча функція має місце при визначенні причин успішності або неуспішності навчальної діяльності курсантів в оволодінні ІКК шляхом порівняння фактичних результатів, отриманих під час тестування, з очікуваними та прогнозування подальших успіхів конкретного учня в опануванні ІМ відповідно до програмних вимог.

Успішне досягнення цілей тестового контролю та ефективна реалізація усіх його функцій забезпечується його організацією у практиці навчання ІМ за конкретними принципами.

Виходячи з позицій інтеракціонального підходу до тестування та узагальнюючи описані в спеціальній літературі принципи навчання та контролю з урахуванням специфіки тестування, можна визначити такі принципи організації тестового контролю ІКК у ВВНЗ: автентичності тестування, наступності тестового контролю, врахування вікових психологічних особливостей тестованих, таємності тесту, врахування попереднього досвіду виконання ТЗ з ІМ, практичності, об'єктивності результатів.

Принцип автентичності тестування реалізується шляхом забезпечення комунікативної спрямованості ТЗ, відповідності змісту і прийомів тестування змісту і прийомам навчання і нетестового контролю, співвіднесеності характеристик учнів з характеристиками тестованих.

Принцип наступності тестового контролю реалізується шляхом проведення тестування на кожному завершеному відрізку навчального процесу з ІМ. При цьому кожний наступний тест, який пропонується учням для виконання, через матрицю узгоджується за характером і специфікаціями з попереднім. Це дозволяє забезпечити ефективність функціонування системи тестового контролю і реалізувати циклічність процедури тестування як у плані змісту, так і в плані структури.

Принцип урахування вікових психологічних особливостей курсантів полягає в забезпеченні посильності виконання тесту навчальних досягнень на відповідному етапі тестування.

Принцип таємності тесту дозволяє реалізувати одну з головних вимог, що висуваються до тестового контролю, а саме забезпечення таємності змісту тесту, який призначається для оцінювання рівня навчальних досягнень з ІМ за конкретний період навчання.

Принцип урахування попереднього досвіду виконання ТЗ з ІМ реалізується, в основному, на початковому ступені навчання, коли курсанти починають оволодівати прийомами навчальної діяльності, самоконтролю та самокорекції. В цей же час вони починають виконувати тренувальні ТЗ, користуватися пам'ятками щодо виконання тесту з ІМ. Оскільки курсанти на початковому ступені ще не мають достатнього досвіду виконання тесту з ІМ, вони потребують спеціальної додаткової підготовки до виконання типових ТЗ, які будуть їм пропонуватися в майбутніх тестах.

Принцип практичності передбачає доступність тестових матеріалів та засобів щодо їх використання у процесі тестування у ВВНЗ викладачами.

Принцип об'єктивності результатів досягається шляхом забезпечення тесту і ТЗ необхідними якісними характеристиками під час їх розробки і випробування, шляхом точного визначення об'єктів вимірювання та методів оцінювання відповідей тестованих за заздалегідь встановленими критеріями і схемою оцінки та процедури переведення результатів тестування в академічні оцінки успішності курсантів з предмета "Іноземна мова".

На основі вивчення праць, присвячених комплексному опису мовленнєвих умінь у чотирьох видах мовленнєвої діяльності як компонентів змісту навчання, контролю (І.Л.Бім, А.Ю.Горчев, Н.В.Єлухіна, А.Д.Климентенко, А.В.Коккота, І.М.Курдюмова, Р.К.Миньяр-Белоручев, А.А.Миролюбов, І.А.Рапопорт, В.Л.Скалкин, Н.К.Скляренко, С.Ф.Шатилов, М.Canale, А.Cohen, D.Larsen-Freeman, J.Oller, P.Rea, W.Rivers, B.Spolsky та ін.) та іншомовної культури студентів та учнів (Є.І.Пассов), аналізу закономірностей функціонування мовленнєвих механізмів у різних видах мовленнєвої діяльності в процесі навчання і контролю (І.А.Зимняя, А.А.Леонтьев, О.І.Москальська, М.МсGroarty, R.Politzer, S.Savignon та ін.) та узагальнення вимог державної програми і проекту державного стан-

дарту з ІМ, можна визначити конкретні *об'єкти тестового контролю ІКК* курсантів у межах її операціональної частини.

Такими об'єктами виступають ¹³⁶: *Мовленнєва компетенція в різних видах читання* (вивчаючому, ознайомлювальному, вибірково-вому) на рівні макровмінь: загального та повного розуміння тексту, розуміння деталей тексту. *Мовленнєва компетенція в аудіюванні* на рівні макровмінь: розуміння основного змісту та деталей усного повідомлення. *Мовленнєва компетенція в говорінні* у двох формах (діалогічній і монологічній) на рівні макровмінь вести: діалог етикетного характеру, діалог-розпитування, діалог-домовленість, діалог-обмін думками (повідомленнями), монолог-повідомлення, монолог-розповідь, монолог-опис, монолог-розмірковування. Мовленнєва компетенція в писемному мовленні *на рівні відповідних вмінь з писемного мовлення*.

Аналіз змісту організаційних складників системи тестового контролю ІКК у співвідношенні з такими ж складниками загальної системи навчання допомагає визначити етапи, види, підвиди, типи, підтипи, форми, способи, прийоми і засоби тестування з метою практичної реалізації системи тестового контролю ІКК у процесі навчання ІМ у ВВНЗ.

Відтак, тестування класифікується таким чином: *за етапами проведення* – чотири основних етапи тестування: на занятті (етапі заняття), по завершенні теми (тематичного циклу), наприкінці семестру, навчального року, по завершенні ступеня навчання; *за видами тестового контролю* – поточне, тематичне, рубіжне і підсумкове тестування; *за ступенем офіційності* тестового контролю – підвиди тестування: неофіційне з низьким статусом результатів та офіційне з високим статусом результатів; *за ступенем стандартизованості* тесту з ІМ – типи тестування: нестандартизоване, локально стандартизоване, стандартизоване; *за ступенем комунікативної спрямованості ТЗ* – підтипи тестування: дискретне, інтегративне, комунікативне; *за формами проведення* – письмове, усне та комп'ютеризоване тестування; *за способами проведення* – коле-

¹³⁶ Петрашук О.П. Теоретичні основи тестового контролю іншомовної комунікативної компетенції учнів середньої загальноосвітньої школи (на матеріалі англійської мови): Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Київський держ. лінгвістичний ун-т. – К., 2000. – 38 с.

ктивне та індивідуальне тестування; за *прийомами* – тестування, під час якого передбачається отримання від тестованих різних за характером відповідей: вибіркових, напівпродукованих, продукуваних; за *засобами* – тестування, в якому застосовуються: а) засоби для індивідуального користування тестованим (книжка з тестом, бланк для відповідей); б) засоби для забезпечення процедури тестування з боку адміністратора (методичні вказівки щодо проведення тестування); в) засоби для забезпечення діяльності екзаменатора (рейтера) відповідно до методу оцінювання результатів виконання тесту (ключі відповідей, рейтингова критеріальна шкала).

Аналіз діяльнісного аспекта системи тестового контролю, представленого діяльностями тестованого, розробника тесту, адміністратора тестування та екзаменатора (рейтера), дозволив уточнити й описати особливості діяльності цих учасників процесу тестування в системі тестового контролю ІКК у ВВНЗ.

Діяльність тестованого має подвійну природу і реалізується в а) іншомовній діяльності під час виконання ТЗ і б) організаційній діяльності, спрямованій на застосування найефективніших стратегій виконання тесту. В останньому випадку успішність діяльності тестованого зумовлюється його віковими й психологічними особливостями. *Діяльність розробника* синтезує всі вимоги, що висуваються до розробки тесту, і спрямовується специфікаціями цього тесту в залежності від цілей, змісту та умов тестування, контингенту тестованих. *Діяльність адміністратора* спрямована на забезпечення процесу тестування всім необхідним для надання тестованим найкращих умов і можливостей для успішного виконання тесту. *Діяльність екзаменатора (рейтера)* реалізується під час оцінювання відповідей тестованих за допомогою об'єктивного чи суб'єктивного методу оцінювання.

Аналізуючи методи оцінювання відповідей тестованих, описані в спеціальній літературі, а також результати, отримані під час оцінювання відповідей тестованих при проведенні випробувального тестування, можна включили до складових елементів системи тестового контролю ІКК *два методи – об'єктивний та суб'єктивний*. Об'єктивний метод застосовується при оцінюванні відповідей на ТЗ з читання і аудіювання та передбачає порівняння отриманої відповіді з її правильним варіантом (ключем). Суб'єктивний метод використовується при оцінюванні відповідей

на ТЗ з говоріння і писемного мовлення та передбачає зіставлення отриманої відповіді з вербальним описом якості мовленнєвого вміння, який складається на основі аналізу типових зразків усного чи писемного мовлення, утворених учнями з різними рівнями підготовки. Цей опис подається у вигляді критеріальної рангової шкали, спеціально складеної до відповідного ТЗ.

На основі аналізу результатів досліджень “чистоти” результатів тестування (J.Alderson, L.Bachman, A.Palmer, P.Skehan та ін.) можна уточнити чинники, які можуть суттєво впливати на успішність результатів, отриманих під час виконання курсантом тесту з ІМ. Це суб’єктивні чинники, які залежать від успішності процесу оволодіння ІМ під час навчання, та об’єктивні чинники, незалежні від цього процесу. До суб’єктивних чинників відносяться знання виучуваної тематики; рівень ІКК тестованого; наявність у тестованого попереднього досвіду виконання тесту з ІМ. До об’єктивних чинників можна віднести рівень загальної ерудиції тестованого; рівень його інтелектуального розвитку; тип темпераменту; наявність у тестованого інтересу, мотиву до виконання тесту; рівень якості тесту; зв’язок прийомів тестування з прийомами навчання; фізичні умови проведення тестування; рівень спеціальної підготовки розробника тесту і методик оцінювання результатів, адміністратора тестування, екзаменатора (рейтера).

Зазначені чинники можуть суттєво впливати на успішність мовленнєвої діяльності тестованого під час виконання ним тесту з ІМ і, відповідно, на достовірність отриманих результатів. Врахування цього впливу здійснюється на етапі підготовки тесту; у процесі навчання учнів та їх підготовки до виконання тестів з ІМ; шляхом забезпечення необхідних умов для успішної реалізації тестового контролю в цілому.

Можна говорити й про певну методику розробки тесту, яка може включати щонайменше шість послідовних етапів розробки тесту (рис. 2).

1. Проектування тесту передбачає формулювання цілей; уточнення умов реального спілкування, в яких тестований застосовує ІМ; визначення типів ТЗ для включення в тест; визначення конструкту, який вимірюється цим тестом; складання плану оцінки придатності тесту з метою визначення адекватного балансу між якісними характеристиками тесту; визначення доступних ресурсів.

2. Складання матриці тесту (тестового завдання) здійснюється шляхом описання а) структури тесту, якою визначається кількість частин тесту і ТЗ у кожній частині, підпорядкованість ТЗ за складністю, послідовність розташування ТЗ, відносна важливість кожної частини тесту в залежності від цілей; б) специфікацій включених до тесту ТЗ, якими визначається мета завдання; конструкт, що вимірюється завданням; сетінг; розподіл часу, відведеного на виконання частин тесту і ТЗ; інструкції до частин тесту і ТЗ, характеристики пред'явлення матеріалу та очікуваної відповіді; метод оцінювання відповідей тестованих. На цьому ж етапі проводиться пілотування окремих типів ТЗ з метою попереднього визначення їх якості у плані доцільності включення в тест, який розробляється.

3. Складання пілотного варіанта тесту навчальних досягнень з ІМ передбачає операціоналізацію розробленої матриці шляхом наповнення ТЗ конкретним матеріалом.

4. Пілотування тесту в типовому контингенті тестованих з метою визначення ступеня його придатності для використання в системі тестового контролю ІКК у ВВНЗ.

5. Обробка, аналіз та інтерпретація отриманих результатів для встановлення параметрів якісних характеристик тесту і визначення необхідних коректив для внесення у пілотний тест.

6. Складання остаточного варіанта тесту здійснюється у процесі коректування пілотного тесту так, щоб усунути недоліки розробленого тесту, виявлені при його пілотуванні та аналізі результатів.

Враховуючи той факт, що підсумковий тестовий контроль передбачає визначення та оцінювання навчальних досягнень курсантів в оволодінні ІКК по завершенні навчання на конкретному ступені, при розробці підсумкового тесту враховується кумулятивний характер ІКК шляхом включення до тесту комунікативно спрямованих ТЗ.

Визначення типів ТЗ, придатних для включення до цього тесту, можна здійснювати на основі аналізу комунікативних завдань, які вирішуються курсантами під час навчання іншомовного спілкування в чотирьох видах мовленнєвої діяльності.

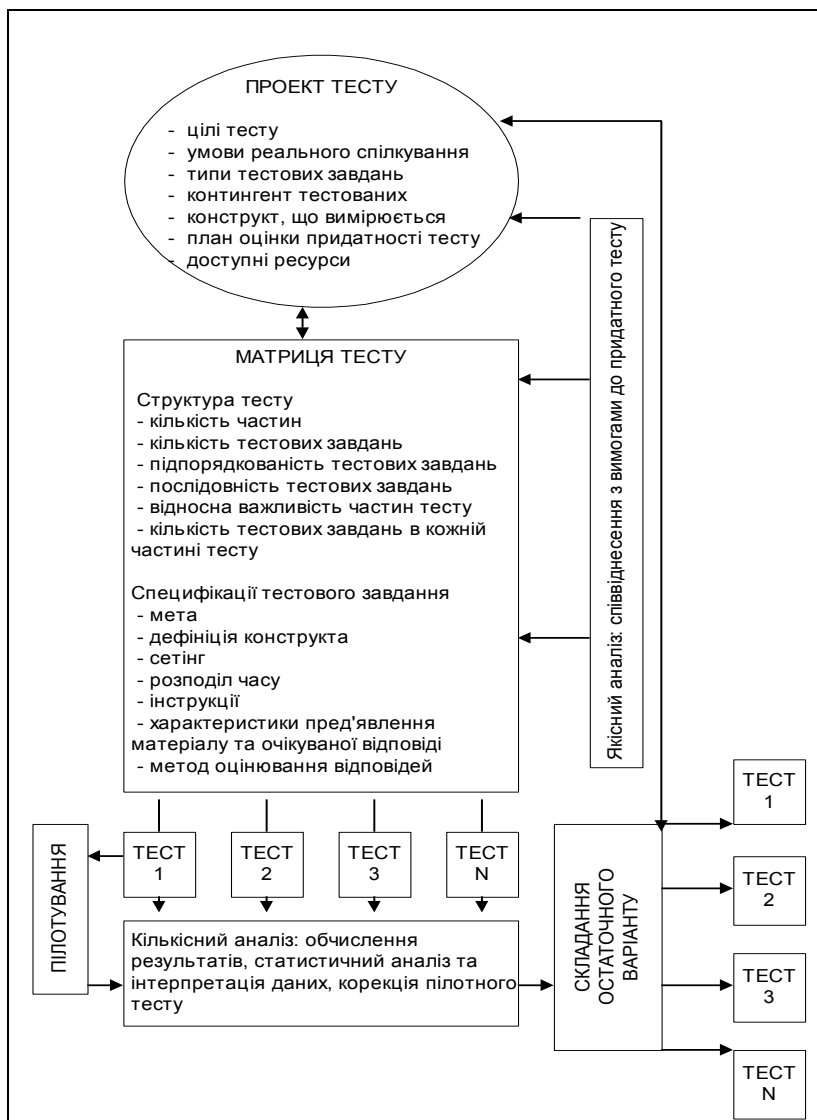


Рис. 2. Схема розробки тесту з ІМ

Суттєво, що полікультурна, комунікативна спрямованість викладання ІМ у ВВНЗ зумовлює й певні зміни до **системи тестування та моніторингу мовленнєвої компетенції студентів та курсантів**¹³⁷.

Розширення Європи привело до радикальних змін у сфері освіти. Створення до 2010 року Європейського простору вищої освіти (Болонья, 1999 рік) висуває складні завдання щодо збільшення мобільності курсантів, більш ефективного міжнародного спілкування, легшого доступу до інформації та більш глибокого взаєморозуміння.

Відтак, виявляється потреба у розвитку мовної компетенції курсантів і стратегії, які їм необхідні для ефективної участі в процесі навчання і в тих ситуаціях професійного спілкування, в яких вони можуть опинитися. В результаті введення нових курсів навчання піднімається РВМ (рівень володіння мовою) курсантів, що, у свою чергу, сприяє підвищенню їхньої комунікативної мобільності та конкурентноздатності на ринку праці.

Введення цих рівнів в українську практику викладання й вивчення іноземної мови має підняти якість вивчення та викладання мов, а також зробити оцінювання та моніторинг РВМ прозорим і таким, що визнається у широкому європейському форматі (див. табл. 1).

Таблиця 1.
Загальні рівні володіння мовою (ЗЄР, 2001)

Елементарний користувач	A1 - Інтродуктивний ("відкриття")
	A2 - Середній ("виживання")
Незалежний користувач	B1 - Рубіжний
	B2 - Просунутий
Досвідчений користувач	C1 - Автономний
	C2 - Компетентний

¹³⁷ Програма з англійської мови для професійного спілкування; Alice, M. and N. O'Driscoll; <http://www.bologna-bergen2005.no>; http://www.ielts.org/library/handbook_2003.pdf.

Відповідно до Державного стандарту базової та повної середньої освіти від 2004 РВМ випускників шкіл має відповідати рівню В1+. Таким чином очікується, що вступний рівень абітурієнтів ВНЗ має бути не нижчим рівня В1+.

Оскільки цей стандарт було введено лише у січні 2004 року, то виходимо з того, що має бути перехідний період, перш ніж рівень В1 + буде досягнутим більшістю випусків шкіл в Україні.

Якщо РВМ вступників до ВНЗ є нижчим рівня В1+ (напр., А2 - Елементарний користувач) з різних причин (напр., вивчали іншу іноземну мову у школі), то ВНЗ повинні пропонувати факультативні (підготовчі або інтенсивні) мовні курси, з тим щоб підняти РВМ вступників А2 до рівня В1 +, перш ніж вони почнуть вивчати обов'язковий курс АМПС. У такому випадку потрібно буде виділяти більше аудиторних годин, для того щоб заповнити більші прогалини у вивченні/викладанні мови (див. табл. 2.).

Визначаючи цільовий рівень випускників українських ВНЗ, необхідно брати до уваги існуючі вимоги щодо РВМ в академічному і професійному середовищах у світових масштабах, які вимірюються міжнародно визнаними мовними іспитами.

Таблиця 2.

Необхідна кількість аудиторних годин (1 година = 60 хвилин)

Цільовий рівень	A2	B1	B2	C1
Вступний рівень				
A1	200 годин	400 годин	600 годин	850 годин
A2		200 годин	400 годин	650 годин
B1			200 годин	450 годин
B2				250 годин

Міжнародна система тестування англійської мови, зокрема, (IELTS) розроблена для оцінювання та подальшого моніторингу мовних умінь кандидатів, яким необхідно навчатися чи працюва-

ти у середовищі, де англійська є мовою спілкування. IELTS визнається у всьому світі, оскільки відображає, за допомогою універсального набору діапазонів, вимоги реального світу щодо РВМ, які висуваються на світовому ринку праці.

Рекомендації з IELTS щодо прийнятних РВМ вказують на існування спеціальностей, які вимагають більш чи менш складної мовної поведінки (див. Табл. 3).

Таблиця 3.

Міжнародно прийнятні РВМ для різних спеціальностей

Спеціалізації	Магістерські курси		Бакалаврські курси	
	Вимагають складної мовної поведінки, напр., медицина, право, бізнес, журналістика	Вимагають менш складної мовної поведінки, напр., технологія, математичні науки, сільське господарство	Вимагають складної мовної поведінки, напр., інженерні науки, прикладні науки	Вимагають менш складної мовної поведінки, напр., тваринництво, громадське харчування
Діапазони IELTS (рівні)				
7.5+ (C2)	Прийнятний	Прийнятний	Прийнятний	Прийнятний
7.0 (C1)	Імовірно прийнятний	Прийнятний	Прийнятний	Прийнятний
6.5 (B2+)	Потребує вивчення мови	Імовірно прийнятний	Прийнятний	Прийнятний
6.0 (B2)	Потребує вивчення мови	Потребує вивчення мови	Імовірно прийнятний	Прийнятний
5.5 (B2)	Потребує вивчення мови	Потребує вивчення мови	Потребує вивчення мови	Імовірно прийнятний

Так, наприклад, такі професійні галузі як право, журналістика, бізнес і туризм вимагають більш високого РВМ для ефективного професійного спілкування, ніж, скажімо, технологія, суто природничі науки, сільське господарство та інженерні науки. Ця різниця пояснюється тим, що спочатку названі першими професії передбачають більш інтенсивну комунікативну діяльність, ніж ті, що названі останніми. Звісно, РВМ підвищується по мірі професійного зростання особи, оскільки зростаюча складність здійснюваних професійних функцій вимагає більш високого рівня комуніка-

тивної компетенції. Так, наприклад, якщо бакалавр прикладних наук може виконувати свої професійні функції, маючи РВМ В2 (Незалежний користувач), то магістру прикладних наук, можливо, знадобиться рівень С1 (Досвідчений користувач).

За умов постійного зростання міжнародної академічної мобільності за сприяння Болонського процесу цільовий рівень С1 курсантів відкриває можливості для військових навчальних закладів України приєднатися до європейського простору вищої освіти у якості рівноправних та міцних партнерів, а також забезпечити такий стан справ, коли навчальні заклади в Україні зможуть і надалі розвиватися як міжнародні освітні центри.

Загальною метою викладання та вивчення іноземної мови є підготовка курсантів до ефективної комунікації у їхньому академічному та професійному оточенні. Тому викладачі повинні формувати у студентів та курсантів комунікативні мовні компетенції для адекватної поведінки в реальних ситуаціях академічного та професійного життя, які є загальними для курсантів різних спеціальностей.

Професійна комунікативна компетенція розвивається завдяки тому, що курсанти виконують професійно орієнтовані завдання (проекти, дослідження), які вимагають використання вузькоспеціалізованої лексики та професійно орієнтованої поведінки. Суттєво важливою стає тісна співпраця викладачів мови та спеціальних предметів. Водночас зростає обсяг самостійної роботи курсантів. Постає проблема оцінки та моніторингу результатів навчання.

Система моніторингу є невід'ємною і важливою частиною навчальної діяльності і повинна:

- надавати валідні й надійні вимірники результатів навчання;
- бути комунікативною та орієнтованою на вміння, водночас не нехтувати необхідністю дотримуватися чіткості й точності;
- включати в себе як поточний (протягом курсу), так і підсумковий (в кінці року/курсу) контроль;
- представляти логічну рамку, для якої характерним є поступове ускладнення мовленнєвих умінь в межах кожного модуля навчання і при переході від одного рівня до іншого;
- співвідноситись з рівнями володіння мовою ЗЕР та оці-

нювати усі макровміння;

- піддаватися постійному аналізу і подальшому удосконаленню.

Моніторинг слід проводити упродовж усього курсу навчання. Універсальна схема моніторингу має включати ті типи й технології моніторингу, що відповідають цілям і контексту навчання.

Результати моніторингу повинні надавати репрезентативну інформацію щодо мовленнєвої поведінки курсантів у відповідності до очікуваних результатів навчання, визначених для певного РВМ.

Система **поточного моніторингу та тестування** розробляється кожним ВНЗ з урахуванням місцевого навчального контексту. Вона може включати відгуки на мовленнєву поведінку курсантів, самооцінювання курсантів, оцінювання проектної роботи і звітування.

Поточний моніторинг здійснюється протягом курсу і дає можливість отримати негайну інформацію про результати навчання курсанта під час конкретного модуля чи в конкретний момент цього модуля. Результати такого моніторингу можуть викликати необхідність модифікувати робочу програму, якщо окремі модулі не відповідають визначеним результатам навчання курсантів.

Підсумковий моніторинг та тестування є всебічним за характером, забезпечує звітність і застосовується для перевірки РВМ наприкінці курсу вивчення іноземної мови для професійного спілкування. Ця форма моніторингу дозволяє з'ясувати, чи досягли курсанти мети, визначеної програмою для певного РВМ.

Система підсумкового моніторингу включає в себе вступний або вхідний та випускний або вихідний (наприкінці курсу) тести.

Вступний моніторинг проводиться з метою розподілу кандидатів у групи за РВМ, коли необхідно визначити їхній рівень за допомогою офіційних вступних іспитів та/або внутрішнього вхідного/діагностичного тестування. Тести, що проводяться, мають бути стандартизованими і повинні враховувати Державні стандарти базової і загальної середньої освіти. Результати тестів мають співвідноситися з міжнародно визнаними РВМ, рекомендованими ЗЄР.

Результати тестів сприятимуть розробці робочих програм, які задовольнять потреби курсантів. В результаті вхідного тесту-

вання студентів та курсанти отримують інформацію про свій особистий РВМ. Для проведення вхідного тестування можна рекомендувати Оксфордський тест для швидкого розподілу студентів та курсантів за рівнями (2002 р.), імітацію тестів ILTS та інші подібні тести.

Випускний моніторинг ставить за мету визначити рівень комунікативної мовної поведінки курсантів відповідно до вимог програми (B2 для бакалаврів) та визначених дескрипторів певного модуля. Такий моніторинг проводиться за допомогою комбінованих тестів, які зосереджені на мовних компетенціях курсантів.

Разом із лінгвістичною компетенцією студентів та курсантів викладачі іноземної мови для професійного спілкування повинні вміти вести моніторинг рівня соціокультурної компетенції курсантів. Ця компетенція містить у собі складники, які піддаються моніторингу і безпосередньо пов'язані з використанням мови (лінгвістичні маркери соціальних стосунків, реєстр, правила ввічливості і таке інше), які слід інтегрувати у тестові завдання. Як об'єкти моніторингу можна розглядати такі аспекти соціокультурної компетенції: соціокультурні знання: знання суспільства і культури міжнародних академічних та професійних громад, в яких розмовляють даною мовою; соціолінгвістична компетенція: здатність використовувати мову з відповідним соціальним значенням для комунікативної ситуації (стиль, прямий спосіб висловлювання, реєстр, характерні для даної культури); міжкультурна компетенція: культурна чутливість і здатність вибирати й використовувати різноманітні комунікативні стратегії у спілкуванні з представниками інших культур, розуміючи соціальні структури, цінності та переконання, характерні для їхніх культур.

Таким чином, можна зробити висновок, що основна педагогічна функція моніторингу полягає в тому, щоб зробити процес вивчення мови більш прозорим для студентів та курсантів, допомогти їм розвинути свою здатність до рефлексії та самооцінювання і таким чином надати їм можливість поступово перебрати на себе більше відповідальності за власне навчання. Моніторинг сприяє розвитку вміння вчитися і критично мислити.

4.3. НОВІТНЯ КОНЦЕПЦІЯ ОЦІНЮВАННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна освітня парадигма в якості пріоритетів освіти розглядає орієнтацію на інтереси особистості, адекватні сучасним тенденціям суспільного розвитку. Відтак, ця парадигма спрямована на формування соціально орієнтованої активної людини, і відповідно до цього освіту можна вважати якісною, якщо їй вдається вирішити такі завдання: гармонізувати стосунки людини з природою засобами засвоєння сучасної наукової картини світу, стимулювати інтелектуальний розвиток і збагачення мислення шляхом засвоєння сучасних методів наукового пізнання, соціалізувати людину, створити умови для неперервної самоосвіти та реалізувати потреби в новому рівні наукової грамотності. Тому виникає потреба перетворити навчальну діяльність в органічне засвоєння знань як методології, наблизити навчання і виховання до здібностей і особливостей кожного, хто навчається, перетворити знання в сутнісну складову особистості.

Цей процес також зумовлюється феноменом, який отримав назву "інформаційний бум". На початку ХХ сторіччя загальний обсяг знань, які виробляло людство, подвоювався через кожні десять років. У наш час цей процес займає лише рік. Відповідно до прогнозів, у недалекому майбутньому загальний обсяг знань буде подвоюватися кожні декілька місяців. Ось чому головна тенденція сучасного світу – поновлення знань – передбачає й розвиток іншої тенденції, яка визначає спрямованість швидше на цілісність знань, ніж на їх конкретний зміст, оскільки експоненціальні темпи розвитку нашого надзвичайно динамічного світу приводять до того, що спеціалізовані знання втрачають свою прикладну цінність через 10-15 років.

Це засвідчує про надзвичайну актуальність проблем професійної освіти, особливо у контексті оцінювання її якості.

(1) У освітніх документах України зазначено, що метою освіти і виховання має бути професійно компетентний, ініціативний, творчий громадянин, наділений почуттям обов'язку і відповідальності перед суспільством, здатний швидко адаптуватися до сучасного світу, характерними рисами якого є підвищення ролі особистості, інтелектуалізація її діяльності у контексті динамічних змін техніки і технологій, неперервного зростання обсягів інформації. Інтенсифікація інформаційних потоків, як один із головних чин-

ників входження глобалізованого світу в еру інформаційного суспільства, відображає кризу класичної наукової парадигми та зумовлює поширення тенденції сучасної науки до експонентного зростання і поновлення знань, постійного розширення та поглиблення сфер наукового дослідження.

У цьому аспекті можна говорити про потребу у формуванні професійної компетентності майбутнього фахівця, що є важливим аспектом у процесі підготовки спеціалістів будь-якої галузі людської діяльності. Компетентність пов'язується не тільки зі специфічним обсягом знань, умінь та навичок, але й зі здатністю прийняття адекватних рішень та застосування знань у нових галузях науки та техніки (мобільність знань), де засвоєні знання можуть виявитись застарілими, що виявляє потребу в універсалізації і модифікації знань, формування здатності використовувати ці знання в умовах швидкої зміни в галузі сучасних технологій.

Для того, щоб знання набули рис універсальності, цілісності та творчого змісту, вони мають отримати додаткову образну, графічну репрезентацію, вийти на рівень чуттєвого, візуального сприйняття. Це насичує знання новими комплексними асоціативними зв'язками, збагачує їх додатковими міждисциплінарними паралелями та сприяє формуванню професійної компетентності фахівця.

Відомо, що процес пізнання світу тісно пов'язаний з типом репрезентативної системи людини, яка визначається розвитком сфери її чуттів, що відіграє важливу роль у формуванні у студентів відповідних ЗУНів, оскільки складає так звану гностично-перцептивний компонент їх психіки. Психологічний напрям нейролінгвістичного програмування (НЛП), до якого все частіше починають звертатися вітчизняні педагоги, поділяє людей на декілька груп, залежно від того, який перцептивний канал сприйняття дійсності у людини переважно розвинутий: *аудіальний* (слух), *візуальний* (зір) чи *кінестетичний* (рух, дотик, смак). Одна із цілей розвитку людини тут розуміється як гармонійний розвиток трьох репрезентативних систем, що значно розширює пізнавальні ресурси майбутнього фахівця. Відтак, процес пізнання світу людиною (що є важливим у процесі професійної підготовки), її взаємодія з сфері соціального й професійного середовища багато у чому залежить від рівня розвитку репрезентативних систем, соціальної перцепції, що, у свою чергу, зумовлює формування емпатійної здатності лю-

дини до співпереживання, спроможності зрозуміти мотиваційні спонуки іншої людини, вміння стати на її точку зору.

Тому, важливим у процесі професійної підготовки є розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів. Відповідно, доцільним можна вважати оцінювання якості професійної освіти за допомогою аналізу розвитку репрезентативних систем майбутніх фахівців.

(2) Оскільки чуттєвий та емоційний аспекти психічної діяльності людини постають у певній функціональній єдності (емоційні стани людини реалізовані на чуттєвому рівні, а чуттєві реакції – емоційно забарвлені, коли емоції та чуття у їх єдності репрезентують афективно-перцептивну сферу психічної діяльності людини), то постає питання про формування у майбутнього фахівця адекватних емоційних реакцій на стимули зовнішнього середовища. Йдеться не тільки про необхідність формувати у нього регулятивні вміння (що передбачає усвідомлення ним своїх емоційних станів; управління емоціями, їх контролювання), але й про проблему підтримання неперервності емоційних реакцій в студентів у процесі їх професійної підготовки.

Людина постійно зазнає динамічну зміну емоційних реакцій, при цьому знання, уміння і навички набуваються та формуються у процесі певних емоційних станів, які постають певним психофізіологічним "полем" реалізації ЗУНів, так званою їх "психофізіологічною прив'язкою". Зміна емоційних станів передбачає зміну відповідних умов використання ЗУНів. Таким чином, майбутній фахівець не завжди може певно володіти ЗУНами у нових емоційно закарбованих життєвих обставинах. Саме тривала практична діяльність фахівця дозволяє йому крок за кроком немов би заново формувати відповідні професійні вміння в нових виробничих умовах.

Для переборення зазначеної принциповою труднощі у процесі професійної підготовки остання має орієнтуватися на контекстний (суб'єктно-діяльнісний) підхід, за яким навчальна діяльність студентів має моделювати їх майбутню професійну діяльність. На наш погляд, розв'язання зазначеної проблеми потребує інтеграції студента, задіяного у навчальній діяльності, до свого сутнісного особистісного статусу – до стану самоусвідомлення (який співвідноситься з ядром особистості – її Я-концепцією), на основі якого студент не тільки зміг би постійно контролювати свої емоційні стани, але й саме у цьому стані формував відповідні професійні уміння, які за цих умов набувають функціональної неперервності через неперервність підтримання людиною стану само-

усвідомлення (який на Сході постає метою духовних практик).

Цей висновок веде за собою інший висновок стосовно того, що не інтелектуальні здібності вихованця, а його самосвідомість має бути як метою, так і критерієм ефективного навчально-виховного процесу, оскільки самосвідомість постає найважливішим чинником процесу соціалізації людини, її гармонійної інтеграції у соціальну структуру суспільства. Зазначений висновок можна проілюструвати спостереженнями В. Франкла, які засвідчили, що поведінка юнаків та їх подальші життєві перспективи не можуть бути достовірно екстрапольовані та передбачені на основі обстановки в сім'ї, завдяки аналізу шкільних або соціальних переживань, сусідських або соціокультурних впливів, показників медичної картки, навчальної успішності, спадкового фону та інших чинників. Набагато кращий прогноз дає саме ступінь саморозуміння й самоусвідомлення¹³⁸.

Відтак, оцінювання рівня сформованості у майбутніх фахівців відповідних ЗУНів має орієнтуватися не таку процедуру оцінювання якості професійної освіти, яка б враховувала здатність студента використовувати ЗУНі у різнобічних змінених умовах його діяльності. При цьому важливим аспектом у формування майбутнього фахівця є його Я-концепція, сфера самосвідомості, що також підлягає відповідному оцінюванню.

(3) Якщо професійна компетентність фахівця (як діалектична сукупність певних ЗУНів) реалізується у контексті суспільної ролі, яку виконує суб'єкт, то можна говорити про компетентність одного й того ж суб'єкта у ролі, наприклад, батька, керівника, покупця, вчителя та ін. Однак у рольовій структурі людини на тому чи іншому її рівні особистісного розвитку існує певна надроль, яка координує взаємини між соціальними ролями людини та пронизує їх. Це – роль “вищого Я” (стрижень її самоусвідомлення) як вищої особистісної інстанції, з якою людина має тенденцію себе ототожнювати для того, щоб не втратити себе у розмаїтті своїх соціальних ролей та функціональних обов'язків. Отже, кожна соціальна роль людини характеризується певним рівнем компетентності, що виражає рівень адекватності певної соціальної ролі певним соці-

¹³⁸ Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М. : Прогресс, 1990. – С. 81.

льним вимогам до цієї соціальної ролі на певному історичному проміжку. Компетентність же "вищого Я" визначається його адекватністю рівню еволюційного розвитку людства в цілому та перспективами цього розвитку.

Аналізуючи феномен професійної компетентності, ми прямуємо за ідеями концепції "системно-рольового підходу до формування особистості"¹³⁹. У авторитарному товаристві з його моноідеологією існувала потреба в "людині-гвинтику", в особистості виконавчого типу і рабської поведінки. Саме тому система шкільного виховання базувалася на концепції вузькорольового підходу. Відмовляючись від вузькорольового підходу до формування особистості і беручи за основу об'єктивні закономірності її розвитку і становлення, ми незмінно дійдемо висновку, що новий підхід має бути системно-рольовим, тому що кожна людина об'єктивно належить до того або іншого співтовариства (соціальної спільноти), і в кожному з них виконує певні соціальні ролі, обумовлені цінностями, прийнятими в них, що сформувалися у ході багатоміліонної історії.

Тут особистість може розумітися такою соціальною якістю конкретної людини, що виявляється в ступені її готовності і спроможності повноцінно виконувати систему соціальних ролей: у сім'ї – синовно-дочірньої, подружньої, батьківсько-материнської; у колективі – професійно-трудова, економічна, організаційно – самоуправлінської, комунікативної, педагогічної; у товаристві – патріотичної, національно-інтернаціональної, політичної, правової, класово-інтернаціональної, моральної й екологічної; у світі – геосоціальних і інтерсоціальних; у "Я-сфері" – суб'єкта матеріальних і духовних потреб навчання, самовиховання, творчості, психорегулятивної і цілепокладаючої.

Через призму системно-рольового підходу пізнається об'єктивна, генеалогічна за своєю суттю, структура особистості, щира людська гармонія, що виявляється у міру освоєння і якості виконання особистістю системи соціальних ролей і створення умов для гармонійного розвитку і гармонійної діяльності – вища гуманістична мета товариства. Критеріями вихованості (гармонійності) осо-

¹³⁹ Абрамян В. Ц. Театральна педагогіка / В.Ц. Абрамян. – К.: Лібра, 1996. – 210 с.; Таланчук Н.М. Системно-соціальна концепція шкільного виховання / Н.М.Таланчук. – Казань: АПН СРСР, 1991 – 22 с.

бистості виступають об'єктивні показники про її готовність і спроможність виконувати об'єктивну систему соціальних ролей, що може вважатися генеральною метою виховання є формування гармонійно розвиненої особистості.

Слід підкреслити, що у сучасній психолого-педагогічній та філософській літературі категорія компетентності в основному трактується як рольова сутність. Так словник сучасної української мови говорить, що компетентний працівник є таким, що має достатні знання у певній суспільній галузі, що ґрунтується на знанні, кваліфікований, має певні повноваження, повноправний, повновладний. У психолого-педагогічній літературі поняття “компетентність” визначається як готовність на високому професійному рівні виконувати свої посадові та фахові обов'язки відповідно до сучасних теоретичних та практичних надбань і досвіду, наближених до світових вимог та стандартів.

Сутність “вищого Я”, чи совісті, окреслюється аксіологічним змістом існування людини, який, у свою чергу, можна систематизувати за допомогою теорії морального розвитку, за Л. Колбергом, який виокремлював три загальних типи морального ставлення до дійсності: передконвенційний, передморальний (тут моральні правила і вимоги є для особистості зовнішніми; вона їх виконує задля уникнення покарання або отримання винагороди), конвенційний, конформний (тут моральні правила стають компонентами особистості людини, яка підпорядковується соціальним правилам для того, щоб отримати схвалення інших людей), третій найвищий рівень постконвенційної стадії автономних моральних принципів, на якому особистість керується в своїй поведінці універсальними моральними правилами, за якими людина є “вищою цінністю” (Протагор) та критерієм всій речей (пор. з категоричним імперативом Канта, який закликав ставитися до людини як до мети, як не як до засобу).

Такий підхід до розуміння динаміки морального зростання особистості відповідає поглядам Б.С. Братуся, котрий визначає чотири рівні в структурі особистості, які характеризують ступінь її духовності: егоцентричний – особа прагне до власної значущості, вигоди; ставлення до себе є самоцінним, а до інших – прагматичним; групоцентричний – ототожнюваність особи з певною групою, яка для неї є цінною; просоціальний (гуманістичний) – всі люди є самоцінними, рівними, діяльність людини спрямована на користь

іншим; духовний (есхатологічний) – людина усвідомлює себе та інших як істот особливого роду, які пов'язані між собою, співвіднесені з духовним світом ¹⁴⁰.

Таким чином, "вище Я" реалізується у площині духовного ривня розвитку людини. Як надроль людини "вище Я" реалізується в рамках "нейтральної" рольової установки, засвоїти яку людина може через відчуження від зовнішнього середовища, самої себе і наявної ситуації, що в психології і філософії називається абстрагуванням, саморефлексією, дисоціацією, самотрансценденцією, феноменологічною редукцією і т.д.

Саме вихід за межі рольових установок особистості, вміння дистанціюватися від ситуації готує умови для досягнення однієї з головних цілей розвитку людини – статусу творчої особистості, оскільки творчість є виходом у сферу багатозначного, багатомірного розуміння реальності та її опанування; творчість передбачає актуалізацію надситуативності як здатності суб'єкта виходити за межі однозначних конструкцій "зовнішньої доцільності".

Відтак, зазначені особливості процесу професійної підготовки виявляють потребу в розробці відповідних методик оцінювання її якості.

(4) Важливим у процесі професійної підготовки є розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця, який зумовлюється синергетичним принципом "*талант – це сума талантів та здібностей*", оскільки основою для всіх спеціальних здібностей є загальні здібності ("генеральний чинник інтелекту", "базальний чинник обдарованості") ¹⁴¹. Це відповідає синергетичному принципу наддитивності, коли системи володіють певними системними властивостями, що не притаманні властивостям їх складових.

Цей принцип можна ілюструвати практикою *Вальдорфської школи*, де дитина з першого класу включається, поряд з вивченням точних дисциплін, у заняття естетично-художнього циклу (музика, живопис, скульптура, архітектура, театр). Особливо цікавим тут є

¹⁴⁰ Братусь Б.С. Психология. Нравственность. Культура / Б.С. Братусь. – М, 1994. – 187 с.

¹⁴¹ Моляко В. О. Психологічна екологія таланту / В.О. Моляко // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність. У 3-х т. – Т. 2. – К.: ІПАПН України, 1993. – С. 200–206; Чудновский В.Э. Одаренность: дар или испытание / В.Э. Чудновский, В. С. Юркевич. – М.: Знание, 1990. – 80 с.

використання *евритмії* – особливого виду мистецтва як синтезу думки і слова, кольору, музики, рухів.

Тут доречно навести й ідею М. П. Щетиніна щодо розвитку таланту, що він описав у книзі *“Збагнути неоссяжне”*. Він спирався на положення: здібність до одного виду діяльності складається зі спроможностей до інших (*“талант – це синтез множини талантів”*). А тому завдання розвитку кожної здібності має бути одночасно й завданням розвитку *“побічних”* здібностей. Для того, щоб виховати спеціаліста, треба, отже, крім турботи про спеціалізацію, розвивати *“людину взагалі”*, людину в цілому. Так народилася ідея *школи-комплексу*, яка в початковому вигляді розглядалася як спілка шкіл: загальноосвітньої, музичної, художньої і хореографічної.

Таким чином, оцінка ефективності професійної освіти (що має орієнтуватися на творчість) потребує оцінювання певних якостей майбутніх фахівців, які, здавалося б, не стосуються їх професійної діяльності.

Все це дозволяє дійти висновків, що розглянуті завдання з формування компетентного фахівця (розвиток у майбутніх фахівців сфери чуттів та багатого рольового репертуару, формування самосвідомості майбутнього фахівця, позитивної Я-концепції, розвиток його творчих здібностей, що зумовлюється синергетичним принципом *“талант – це сума талантів та здібностей”*) потребують розробки нового підходу щодо оцінки та моніторингу якості професійної освіти.

4.4. КОМПЕТЕНТНІСТЬ ФАХІВЦЯ У СВІТЛІ СИСТЕМНО-ФРАКТАЛЬНОГО ПІДХОДУ

Як засвідчує аналіз сучасної соціокультурної та економічної ситуації, дослідження процесів *упровадження системи компетенцій як основа підготовки конкурентноздатних фахівців у вищій школі* постає актуальною проблемою професійної освіти.

Важливе місце у контексті нашого дослідження посідає визначення структури компетентності та її змісту. Універсальна парадигма розвитку дозволяє розв'язати проблему сучасної науки, пов'язану із поширенням у галузі людинознавчих дисциплін таких категорій, як "*компетентність*" та "*компетенція*". Зважаючи на універсальну еволюційну закономірність розвитку людини в онто- та філогенезі, можна стверджувати, що на викотовому примітивному етапі розвитку людини (дикуна та дитини) вона постає інтегральною істотою, котра сполучає думку та дію (як це має місце у маленької дитини), тому знання та уміння у такої людини постають єдиним неподільним комплексом умінь та знань. Потім внаслідок соціально-політичної та економічної поляризації людства цей єдиний комплекс розщеплюється, а категорії "знання", "уміння", "навички" диференціюються, коли спостерігається профілізація навчання. Згодом, разом із активізацією інформаційного буму, виявляється нагальна потреба у формуванні універсального спеціаліста-менеджера.

Цей висновок можна проілюструвати особливостями підготовки фахівців у Японії: японський менеджер володіє меншим обсягом спеціалізованих знань у галузі виробничих технологій, оскільки останні мають тенденцію втратити свою функціональну цінність через 5-7 років. Тому менеджеру тут слід мати цілісне уявлення про організацію, де він працює, виявляючи потребу у розумінні значення своєї трудової активності у контексті всього виробництва, всієї економічної галузі і навіть людської цивілізації взагалі, що зумовлює необхідність розвивати взаємозмінюваність та творчий підхід до виконання своїх фахових обов'язків, а у процесі професійної підготовки актуалізується такий напрям, як універсальнізація, фундаменталізація знань та педагогічна інтеграція.

Відтак виявляється потреба в інтеграції ЗУНів у деякі цілісні комплекси (*компетенції*), де поєднуються не тільки знання та уміння, але й ціннісні орієнтації людини, котра постає цілісною істотою, розділення якої на окремі елементи постає доволі умов-

ною теоретичною процедурою. Тут компетенція (за І.О. Зимньою) розуміється як деякі внутрішні потенційні, приховані психологічні новоутворення (знання, уявлення, програми дій, система цінностей та взаємин), які потім виявляються у *компетентностях* людини як актуальних діяльнісних проявах.

Загалом, *модель формування професійної компетентності спеціаліста* має містити систему дидактичних і виховних цілей, які забезпечуються реалізацією певних змістових компонентів: спеціального (фахового), інтелектуального, творчого, морального, комунікативного, вольового. В моделі в інтегральному вигляді представлено основні аспекти людської особистості та напрямки її діяльності, окреслюються провідні компетентності людини та фахівця, які виокремлено у сучасних класифікаціях науковців.

Так, класифікація Г.К. Селевко орієнтується на об'єкти життєвої активності людини. Ученим обґрунтовано ключові компетентності (комунікації, інформаційні технології, самоосвіта, саморозвиток, праця у команді, вирішення проблем, бути людиною), компетентності, що характеризують різні види діяльності (трудова, навчальна, ігрова, професійна та ін.), у сфері суспільного життя (побутову, громадянсько-суспільну, культурно-дозвілєву та ін.), галузях суспільного знання (різні науки), у галузях суспільного виробництва (енергетики, транспорту, зв'язку та ін.), у психологічній сфері (когнітивний, мотиваційний, етичний та інші складові), у сфері здібностей людини (у фізичній культурі, розумовій сфері, загальнонавчальні, практичні, виконавчі, творчі, художні, технічні, педагогічні, психологічні, соціальні здібності), у сферах стадіального розвитку та відповідного статусу (готовність до школи, компетентності випускників школи, молодого спеціаліста, спеціаліста-стажера, керівника).

Важливою у цьому контексті є також конкретизована класифікація Дж. Равена, яка у скороченому вигляді містить тридцять сім видів компетентностей і охоплює такі особистісні риси фахівця, як тенденцію до більш ясного розуміння цінностей і установок стосовно конкретної мети; тенденцію контролювати свою діяльність; урахування емоцій у процесі діяльності; готовність і здатність навчатися самостійно; пошук і використання зворотного зв'язку; упевненість у собі; самоконтроль; соціальна адаптованість; рефлексія, абстрагування, схильність до роздумів про майбутнє; увага до проблем, пов'язаних з досягненням поставлених цілей; самос-

тійність мислення, оригінальність; критичне мислення; готовність вирішувати складні питання; готовність працювати над чимось спірним, що викликає занепокоєння; дослідження навколишнього середовища для виявлення його можливостей і ресурсів; готовність покладатися на суб'єктивні оцінки і помірно ризикувати; готовність використовувати нові ідеї та інновації для досягнення мети; знання того, як використовувати інновації; упевненість у доброзичливому ставленні суспільства до інновацій; установка на взаємний успіх і широта перспектив; наполегливість; довіра; здатність приймати рішення та відповідальність; здатність до спільної роботи задля досягнення мети; здатність спонукати інших людей працювати заради спільної мети; здатність слухати інших людей і враховувати їх думки, пропозиції; прагнення до суб'єктивної оцінки особистісного потенціалу співробітників; готовність дозволяти іншим людям приймати самостійні рішення; здатність розв'язувати конфлікти і вміння дійти спільної згоди та пом'якшувати розбіжності; здатність бути підлеглим і ефективно працювати у цієї якості; терпимість стосовно різних стилів життя.

Зазначені компетентності можна представити у вигляді трьох сфер, які базуються та певному теоретичному положенні про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання, праці (Б.Г. Ананьєв), що вона реалізується в системі відносин до суспільства, інших людей, до себе, до праці (В.М. Мясичев); що компетентність фахівця виявляє вектор акмеологічного розвитку (Н.В. Кузьміна, А.О. Деркач):

1. Компетентності, що стосуються самої людини як особистості, як суб'єкта життєдіяльності.

2. Компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми.

3. Компетентності, що відносяться до діяльності людини, що виявляються у всіх її типах і формах.

Таким чином, тут наявна класифікація компетентностей за трьома ознаками, чи засадами: суб'єкт-особистість, суб'єкт-суб'єктна взаємодія, діяльність. Ця класифікація поєднує головні класифікаційні схеми Н.В.Кузьміної, А.К. Маркової, Г.Є.Белицької, В.А. Кальнія та С.Е. Шишова, А.В. Хуторського, Клауса Скали та ін.

Зазначене узагальнення цілком відповідає універсальному пояснювальному тріадному принципу, який нами розробляється. Відповідно до цього принципу, можна говорити про три стратегії освоєння світу людиною та суспільством – гносеологія, аксіологія

та праксеологія. Іншою тріадною категорією, яка корелює з попередньою тріадою, постають культурні форми освоєння буття людиною – навчання, виховання та, загалом, освіта. Зазначена тріада корелює із тріадною системою цілей освіти, які спрямовуються на розвиток гармонійної особистості, компетентного фахівця та громадянина-патріота. Виділені тріадні елементи взаємно корелюють та системним чином співвідносяться один з одним.

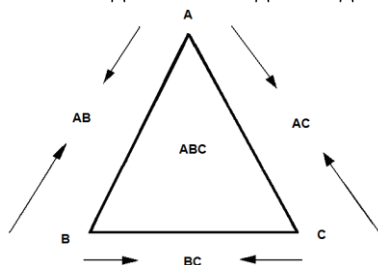


Рис. 2. Графічне вираження загальної теорії систем

Це співвідношення відповідним чином реалізується в *принципах загальної теорії систем*, яку розробив Ю.А. Урманцев. Закон системних перебудов (який є системною універсалією і який виявляє сім можливих фундаментальних типів систем) свідчить, що будь-який об'єкт як системна сутність перебудовується (перетворюється) сім'ю способами: шляхом зміни *кількості, якості, відносин* між елементами або одним з можливих з'єднань цих ознак; якщо представлені ознаки позначити як *A (якість), B (відношення), C (кількість)*, тоді одержимо чотири додаткові з'єднання: *AB, AC, BC, ABC*. Отже, всього є сім способів формування систем: *A, B, C, AB, AC, BC, ABC*¹⁴². У графічному вигляді ця процедура приймає такий вигляд, що реалізує універсальну системну базу предметів і явищ Всесвіту.

Покажемо системну кореляцію розглянутих нами тріадних категорій відповідно до загальної теорії систем:

¹⁴² Урманцев Ю.А. Начала общей теории систем / Ю.А. Урманцев // Системный анализ и научное знание. – М.: Наука, 1978. – С. 5-33.

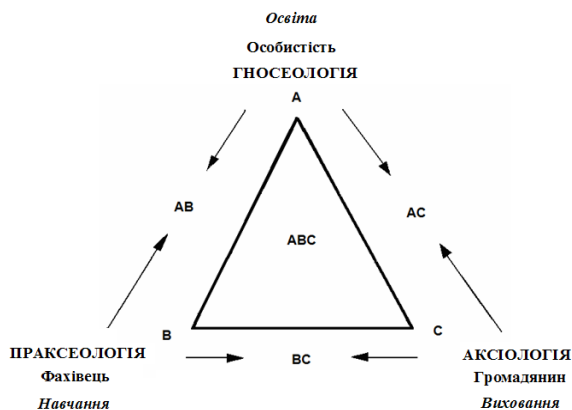


Рис. 3. Системна кореляція головних категорій педагогіки

Зазначена системна кореляція в цілому відповідає структурі компетенції І.О. Зимньої, яку можна модифікувати відповідно до розглянутою вище універсальної системної бази предметів і явищ Всесвіту, що дозволяє репрезентувати її у триадному вигляді:

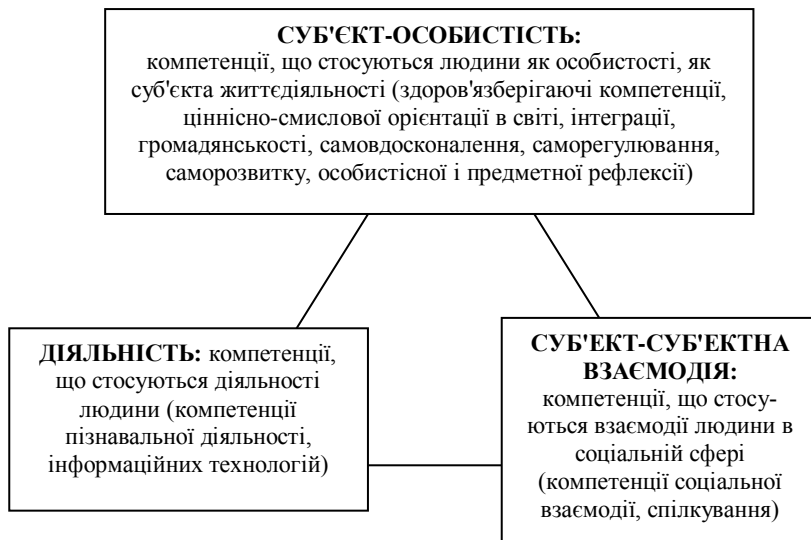


Рис. 4. Компетенції, відповідно до І. О. Зимньої

Покажемо схему компетенцій І.О.Зимньої (див.: рис. 5) відповідно до графічного вираження загальної теорії систем (яка подана на рис. 2), що дає нам гексаграмну структуру.



Рис. 5. Гексаграмний розподіл компетенцій І.О. Зимньої

Ця гексаграмна схема дозволяє побудувати загальну структуру компетентностей фахівця у цілому. Ми отримали *гексаграмну* структуру компетентностей універсального фахівця, оскільки в ній відображені універсальні аспекти фахівця як такого (при цьому нами використані матеріали книг: ¹⁴³).

¹⁴³ Родигіна І. В. Компетентісно орієнтований підхід до навчання. — Х.: Вид. група "Основа", 2005. — 96 с.; Радченко А. Є. Професійна компетентність учителя. — Х.: Вид. група "Основа", 2006. — 128 с.

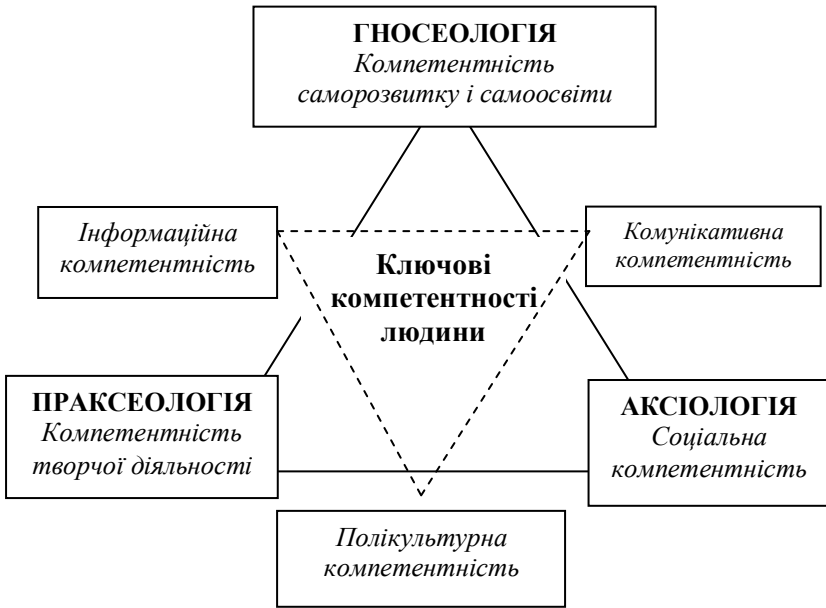


Рис. 6. Гексаграмна структура компетентностей фахівця

Загалом, аналіз проблемного поля дослідження дозволяє дійти висновку, що компетенція – це інтегративна характеристика особистості, що містить систему знань, умінь та навичок, які є необхідними для здійснення ефективної діяльності в певній галузі.

Проведений аналіз дає підстави для визначення "професійної компетентності" як здатності особистості здійснювати професійну діяльність на основі набутих професійних компетентностей, які сприяють розвитку творчого потенціалу особистості, її професійному саморозвитку та самовдосконаленню.

Зазначимо, що подібна до зазначеної вище реалізується і структура, побудована на основі запропонованої А.В. Хурторським системи ключових компетенцій, які цей дослідник визначив, виходячи з головних цілей загальної освіти, структурного уявлення соціального досвіду і досвіду особистості, а також з урахуванням основних видів діяльності учня, що дозволяють йому набути соці-

альний досвід, формувати навички життя і практичної діяльності в сучасному світі:

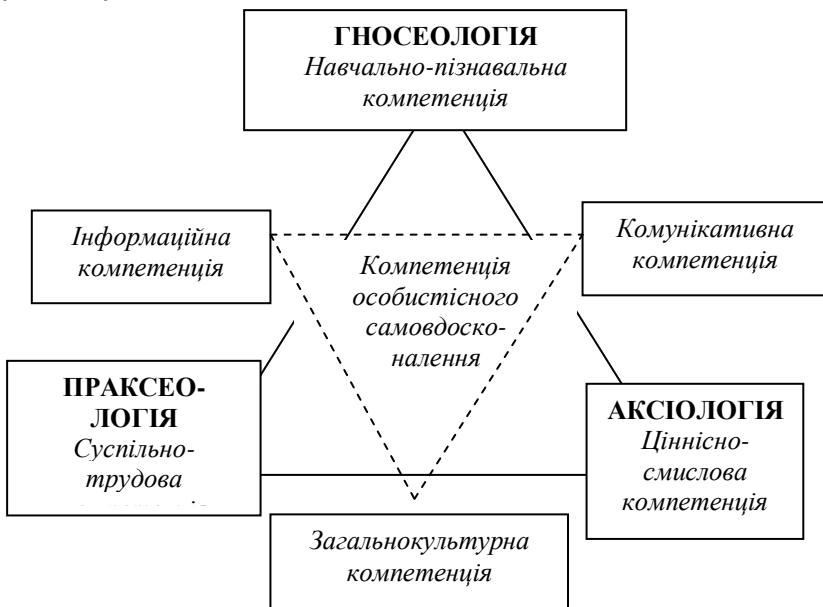


Рис. 7. Гексаграмна структура компетенцій, побудована на основі класифікації ключових компетенцій А.В. Хуторського

Як зазначає В.В. Краєвській, "компетентність – це готовність і здатність молодих людей, що закінчують школу, нести особисту відповідальність за власне благополуччя і благополуччя суспільства.

Для цього зусилля всієї системи освіти і кожного педагога окремо повинні бути націлені на розвиток у школярів самостійності і здатності до самоорганізації, формування у них уміння відстоювати свої права за наявності високого рівня правової культури – знання основоположних правових норм і вміння використовувати можливість правової системи держави.

Необхідно виховувати у них готовність до співпраці, розвивати здатність до творчої діяльності, терпимість до чужої думки, вміння

вести діалог, шукати і знаходити змістові компроміси"¹⁴⁴. При цьому класифікація ключових компетентностей А.В. Хуторського включає:

1. *Ціннісно-смілова компетенція* – це ціннісні орієнтири учня, здатність розуміти навколишній світ, усвідомлювати свою роль у ньому, вміння обирати цільові і смислові установки для своїх дій і вчинків, приймати рішення. Учень, що володіє цією компетенцією, набуває здатності самовизначення в ситуації навчальної та іншої діяльності. Від неї залежить індивідуальна траєкторія учня і програма його життєдіяльності в цілому.

2. *Загальнокультурна компетенція* – це пізнання і досвід діяльності у сфері національної і загальнолюдської культури, розуміння духовно-етичних основ життя людини і людства, окремих народів. Сюди ж відносяться культурологічні основи сімейних, соціальних явищ і традицій, роль науки і релігії в житті людини, їх вплив на світ, оволодіння учнем картиною світу, що розширюється до культурологічного і загальнолюдського його розуміння.

3. *Навчально-пізнавальна компетенція* – сукупність компетенцій учня у сфері самостійної пізнавальної діяльності: знання і вміння цілепокладання, планування, аналізу, самооцінка навчально-пізнавальної діяльності. Учень набуває навичок творчої діяльності: вміє здобувати знання безпосередньо з реальності, володіє прийомами дій у нестандартних ситуаціях, евристичними методами вирішення проблем. У рамках цієї компетенції визначаються вимоги функціональної грамотності: уміння відрізнити факти від вигадок, володіння вимірними навичками, використання ймовірнісних, статистичних та інших методів пізнання.

4. *Інформаційна компетенція* – навички використання інформації, що міститься в навчальних предметах і освітніх галузях, а також у навколишньому світі. За допомогою реальних об'єктів (телевізор, магнітофон, телефон, комп'ютер) та інформаційних технологій (аудіовідеозапис, електронна пошта, Інтернет) формуються вміння самостійного пошуку, аналізувати і відбирати інформацію.

¹⁴⁴ Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – С. 56.

цію, організувати, перетворювати, зберігати і передавати її.

5. *Комунікативна компетенція* – знання мов, спілкування з людьми з найближчого оточення і на відстані, навички роботи в групі, володіння різними соціальними ролями. Учень повинен уміти представити себе, написати лист, анкету, заяву, поставити питання, брати участь у дискусії та ін.

6. *Соціально-трудова компетенція* означає володіння знаннями і досвідом у сфері громадянсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, спостерігача, виборця, представника), в соціально-трудовій сфері (права споживача, покупця, клієнта, виробника), у сфері сімейних відносин і обов'язків, у питаннях економіки і права, в галузі професійного самовизначення. У цю компетенцію входять, наприклад, уміння аналізувати ситуацію на ринку праці, діяти відповідно до особистої і суспільної вигоди, володіння етикою трудових і цивільних взаємин. Учень набуває мінімально необхідні для життя в сучасному суспільстві навички соціальної активності і функціональної письменності.

7. *Компетенція особистісного самовдосконалення* спрямована на освоєння способів фізичного, духовного й інтелектуального саморозвитку, емоційної саморегуляції і самопідтримки. Учень опановує способами діяльності у власних інтересах і можливостях, що знаходить вираження в його безперервному самопізнанні, розвитку необхідних сучасній людині особистісних якостей, формуванні психологічної грамотності, культури мислення і поведінки. До цієї компетенції відносяться правила особистої гігієни, турбота про власне здоров'я, екологічна культура.

Як підкреслює В.В. Краєвській, "результатом спрямованості освіти на виконання зазначених вище цілей повинне бути *становлення людини, здатної до співпереживання, готової до вільного гуманістично орієнтованого вибору, індивідуального інтелектуального зусилля і самостійної, компетентної і відповідальної дії в політичному, економічному, професійному і культурному житті, такої, що поважає себе й інших, терпимої до представників інших культур і національностей, незалежної в думках і відкритої до іншої думки і несподіваної думки*. По-справжньому освічена людина може

не тільки діяти усередині наявної соціальної структури, але і змінювати її"¹⁴⁵.

Проблемне поле нашого дослідження потребує побудови шкал аналізу відповідних компетентностей у педагогіці.

На когнітивному рівні (**гносеології**) ми маємо шкалу "стан науково-теоретичної підготовки", на ціннісно-смысловому рівні (**аксіології**) – "стан психолого-педагогічної підготовки", а на дієво-практичному рівні (**праксеології**) – "стан методико-технологічної підготовки".

Представлена структура компетентностей, що відповідає якостям універсального фахівця, повинна рефлексувати (системним чином корелювати) зі структурою ключових компетентностей людини взагалі. Ці компетентності реалізуються у фрактальному контексті, коли відповідні феномени розташовуються в системі взаємного узгодження і суперпозиційного накладення, що нагадує фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського, котрий ілюструє фундаментальний геометричний принцип фрактальної будови Всесвіту:

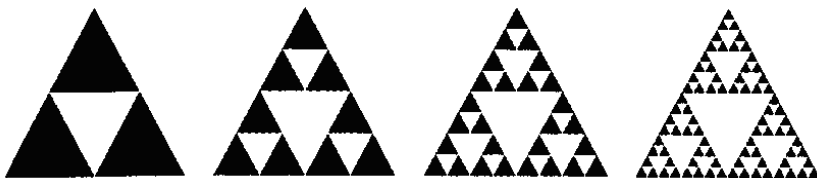


Рис. 8. Фрактальний трикутник В.Ф. Серпінського

Відтак, фрактальний підхід дає можливість вчителю усвідомити багатомірність людської особистості, яка постає певною цілісністю (представленою когнітивним, емоційним, вольовим аспектами), диференціація котрою на окремі складові – це достатньо умовна, але необхідна теоретична процедура.

На підставі принципу фрактальності можна представити фрактальну структуру людини в контексті її властивостей. Ці яко-

¹⁴⁵ Краевский В.В. Методология педагогики: новый этап : учеб. пособие для студ. Высш. учеб. заведений / В.В.Краевский, Е.В. Бережнова. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр "Академия", 2008. – С. 56-58.

сті, без сумніву, також є своєрідними компетентностями універсального фахівця як людини (громадянина, особистості і, власне, фахівця).



Рис. 9. Фрактальна структура людини в контексті її фундаментальних якостей

Особистість характеризується такою тріадою: *рефлексія* (самопізнання, творче мислення), *самодетермінація* (здатність до саморозвитку, самоосвіти) і *трансценденція* як здатність підійматися та дивитися на самого себе і буття в цілому з боку. Саме трансценденція є головною умовою актуалізації людської особистості, яка вже за своїм визначенням є вільною, здатною здійснювати вільні вчинки, що передбачає свободу від детермінізму світу і буття в цілому. А з цього, у свою чергу, виникає акт трансценденції людини, вихід за межі буття й ідентифікація себе з Абсолютом як єдиним конструктом, створеним (відкритим) людство, що постає вільним від світу. Цей акт трансценденції реалізується людиною на основі парадоксального (творчого, багатозначного, фракталь-

ного) мислення, оскільки парадокс є єдиним розумовим засобом осягнення того, що знаходиться за межами всіх й усіляких мислимих і уявний форм буття.

Громадянин характеризується тріадою якостей: *відповідальність* (людина може бути відповідальною тільки за свої вільні вчинки, що на психологічному рівні виражається в інтернальному локусі контролю), *альтруїзм* (афектно-перцептивна відкритість світові, що реалізується на рівні емпатії і розвиненої перцептивної повноти органів чуття), *любов* як здатність людини до інтеграції загальнолюдських (божественних) життєвих цінностей і світоглядів.

Фахівець характеризується наступною тріадою якостей: *воля* (здатність до вольового самоконтролю, саморегуляції), *креативність* як актуалізована здатність до творчої діяльності, і *свобода* (поведінкова лабільність, що реалізується за допомогою широкого соціально-ролевого репертуару).

Таким чином, ми одержали *дев'ять універсальних критеріїв універсального фахівця як самореалізованої людини*.

Важливим тут також є побудова гексаграмної класифікаційної структури професій, що ґрунтується на трикутнику суспільних форм освоєння дійсності (*гносеологія, аксіологія і праксеологія*). При цьому ця класифікація базується на задачно-цільовому підході (передбачає досягнення цілей за певних умов), тобто розглядає завдання, які повинні виконувати представники тих або інших професій відповідно до поставлених виробничих цілям. Задачно-цільовий підхід позбавляє нас від суперечностей, що виникають під час інтерпретації тих або інших професій у контексті їх професіографічних складових. *Наведемо приклади*.

Існує багато освітньо-кваліфікаційних визначень професії вчителя, що ґрунтуються на компетентністному, професіографічному та інших підходах. Вельми важко подати вичерпну характеристику вчителів як фахівців й особистості, особливо за умови необхідності виокремити ключові параметри педагогічної професії. *Задачно-цільовий підхід* орієнтується на мету – найбільш швидкий розвиток учня у напрямі відповідного суспільного замовлення. Припустимо, нам потрібно навчити студентів англійської мови в рамках певного освітнього (професійного) стандарту. Подумки здійснимо експеримент. Візьмемо дві групи студентів і спрямуємо в них двох викладачів, які мають працювати зі студентами протягом деякого часу. Перший викладач – носій англійської мови (іноземець),

який володіє вищою педагогічною кваліфікацією. Другий – людина, що не володіє англійською мовою, але добре уміє мотивувати студентів до тієї або іншої діяльності. Якщо перший викладач працював зі студентами протягом місяця, то другий – всього п'ять хвилин. Через місяць студенти другої групи показали набагато вищий рівень володіння іноземною мовою, ніж студенти першої групи (з якими займався іноземець) (це реальний експеримент чи тільки подумки?). Пояснити цей парадокс нам допоможе принцип, згідно якому будь-яка освіта – це самоосвіта. Другий учитель за п'ять хвилин зміг мотивувати студентів на навчальну діяльність, і це привело до того, що студенти займалися англійською мовою кожен вільну хвилину свого життя. Виникає питання, невже головним у професії вчителя – є здатність до мотивації?

Ще один приклад: професія математика вимагає від нього знання не менш ніж 5 тис. математичних конструктів (понять, формул та ін.), що надає йому можливість ефективно виконувати поставлені перед ним професійні завдання. Але як бути з так званим диво-лічильником – людиною, що знаходиться на вкрай низькому рівні інтелектуального розвитку (не вміє навіть читати), але здатна виконувати складні математичні обчислення швидше комп'ютера?

Останній приклад. Головною професійною якістю традиційного вантажника є його м'язова сила. А як бути із паралізованим вантажником, прикутим до візка, який, однак, вміє піднімати предмети зусиллям волі?¹⁴⁶

Покажемо *гексаграмну структуру професій, що ґрунтується на особливостях суспільних форм освоєння дійсності.*

¹⁴⁶ Дубров А. П., Пушкин В. Н. Парапсихология и современное естествознание. – М.: Совамино, 1990; Николаева В. Н., Пушкин В. Н. К вопросу об информационном взаимодействии изолированных систем без передачи энергии // Вопросы психогигиены, психофизиологии, социологии труда в угольной промышленности и психоэнергетики. – М.: НТГО, 1980.

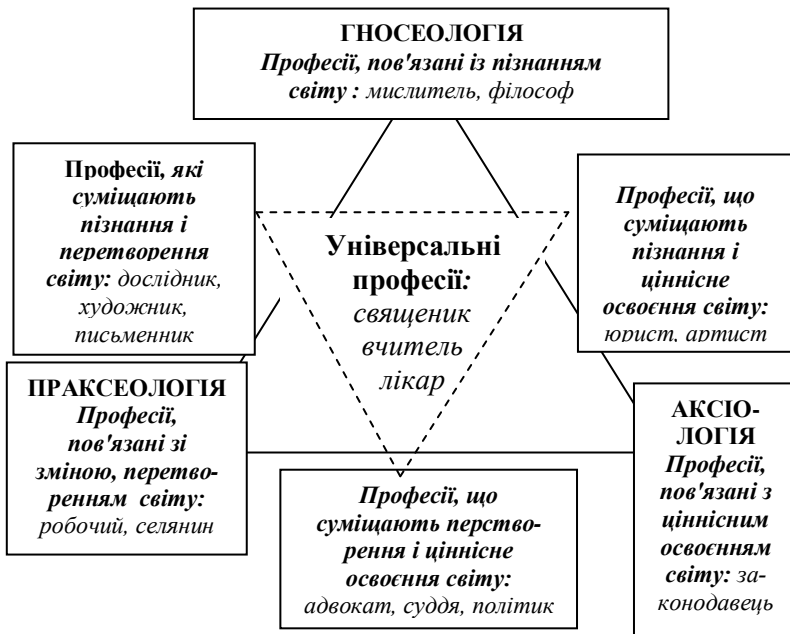


Рис. 10. Гексаграмна класифікація професій

Розміщення професій у гексаграмній структурі можна організувати на основі трьох шкал, на яких професії розташовуються. Три шкали утворюються відрізками, що сполучають три способи освоєння людиною світу в рамках гносеології, праксеології і аксіології:



Рис. 11. Шкальована класифікація професій

Проведене дослідження не висчерпує всіх аспектів визначеної проблеми та потребує розробки нового підходу щодо оцінки та моніторингу якості професійної освіти.

4.5. ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНА СИСТЕМА ВНУТРІШНЬОЇ ДІАГНОСТИКИ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ ЖИТОМИРСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ ІМЕНІ ІВАНА ФРАНКА

У створенні особистісно орієнтованої системи внутрішньої діагностики навчальної діяльності студентів Житомирського державного університету імені Івана Франка вагому роль відіграє педагогічний моніторинг. Завдяки моніторингу здійснюється накопичення інформації про кожного із студентів, що забезпечує безперервне відстеження набуття і зростання їх особистісного й професійного розвитку, а також дає можливість прогнозувати та моделювати розвиток і стан майбутньої професійної діяльності. Моніторинг внутрішньої діагностики навчальної діяльності студентів та розвитку їх творчого потенціалу є умовою реалізації компетентнісного та професійно орієнтованого підходу.

Моніторинговий підхід **дає можливість**:

- зібрати інформацію, вивчити та проаналізувати рівень професійної компетентності та розвитку творчого потенціалу майбутнього педагога в умовах впровадження особистісно орієнтованого підходу взаємодії суб'єктів освітнього процесу;
- виявити готовність педагога до впровадження особистісно орієнтованого підходу в роботі з дітьми, внесення корективів, які зможуть наблизити бажані прогностичні результати;
- відстежити позитивні та негативні тенденції розвитку професійної та творчої компетентності майбутнього педагога;
- дослідити, які психологічні чинники впливають на позитивний чи негативний розвиток творчого потенціалу та професійну майстерність педагога;
- розробити систему критеріїв оцінювання та вимірювання якості діагностичних обстежень за запропонованими напрямками;
- визначити виховний потенціал педагогічного колективу;
- виявити позитивні та негативні впливи у мікросередовищі ВНЗ і на цій основі розробити заходи, щодо поліпшення навчально-виховної роботи;
- встановити реальні умови формування особистості і освітньо-розвивального середовища у ВНЗ різних категорій студентів;
- виробити єдині педагогічні позиції, підвищити ефективність навчально-виховних впливів на основі об'єктивного уявлення

про студентів певної групи (завдання куратора та викладачів);

- сприяти розвитку самосвідомості та особистої відповідальності суб'єктів освітнього процесу;
- забезпечити індивідуалізацію та диференціацію у навчанні та вихованні кожної особистості; врахування рівня розвитку її схильностей, обдарованості, креативності;
- виявити відносний рівень розвитку студентів, студентських колективів та органів студентського самоврядування;
- аналізувати зміни рівня розвитку студентів під впливом навчально-виховних заходів;
- визначити потенційні можливості психічного розвитку студентів.

Метою моніторингу є вивчення та оцінка якості професійної підготовки майбутніх учителів за допомогою системи заходів щодо збору та аналізу інформації, прийняття рішень про розвиток навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей та тенденцій.

Основним **завданням** моніторингу є системне вивчення природи навчального процесу на факультетах та в інститутах Житомирського державного університету імені Івана Франка з метою виявлення тенденцій та вироблення на цій основі науково-методичних рекомендацій по формуванню комплексу дій з керування якістю навчального процесу в університеті.

Суб'єкт моніторингу: майбутній учитель;

об'єкт моніторингу: рівень професійної компетентності;

предмет моніторингу: рівень навчальних досягнень студентів; організація навчальної діяльності майбутніх учителів та роботи викладачів.

Моніторинг якості підготовки фахівців **реалізується** за допомогою комплексу методів і чітко розроблених процедур. На відміну від контролю, який кожного року спрямовується на нові об'єкти, моніторинг спрямовується на одні й ті самі об'єкти й періодично повторюється. Моніторинг якості підготовки фахівців проводиться щорічно у випускних групах кожної спеціальності університету таким чином, що за один рік моніторингом охоплюються всі академічні групи даної спеціальності відповідного курсу.

Підсумки моніторингу та вжитих заходів регулярно обговорюються на Вченій та методичній радах університету, на факу-

льтетах, в інститутах, на кафедрах. Підсумкові та аналітичні матеріали моніторингу публікуються в пресі та у вигляді окремих методичних брошур.

За отриманими результатами моніторингу кафедри, факультети та інститути щорічно здійснюють аналіз та формують комплекс заходів з удосконалення якості підготовки фахівців.

Головними **об'єктами** моніторингу якості підготовки фахівців є:

- якість змісту освіти (перебіг процесу),
- виконання навчальних планів (перебіг процесу);
- якість діяльності викладачів (перебіг процесу);
- якість управління (перебіг процесу);
- якість матеріально-технічного забезпечення (ресурси процесу);
- якість засвоєння навчальних дисциплін (результати процесу);
- сформованість особистих якостей у випускників (результати процесу);
- діяльність випускників (результати процесу).

Моніторингом охоплюються наступні **блоки дисциплін**:

- професійно-орієнтовані дисципліни;
- фахові дисципліни.

До **показників** моніторингу якості підготовки фахівців можна віднести:

- оцінку готовності випускників до професійної діяльності керівником (високий, середній, низький рівень);
- самооцінку готовності випускників до професійної діяльності (високий, середній, низький рівень);
- відповідність особистих якостей випускників вимогам професії;
- відповідність професійних знань випускників вимогам професії;
- відповідність професійних умінь випускників вимогам професії;
- здатність випускників до інноваційної діяльності;
- наявність у випускників основних структурних компонентів знань та вмінь (відповідно до кваліфікаційної характеристики та переліку компетенцій фахівця).

Підґрунтям у системи підготовки фахівців у Житомирському державному університеті імені Івана Франка є **компетентнісний підхід**, спрямований на компетенцію, тому моніторинг спрямовується саме на оцінку та самооцінку рівня сформованості компетенції фахівців, які поєднують знання, вміння, мотивацію, оцінні судження, досвід діяльності тощо.

Оцінювання та самооцінювання здійснюється за 12-бальною шкалою з урахуванням трьох рівнів сформованості визначених компетенцій.

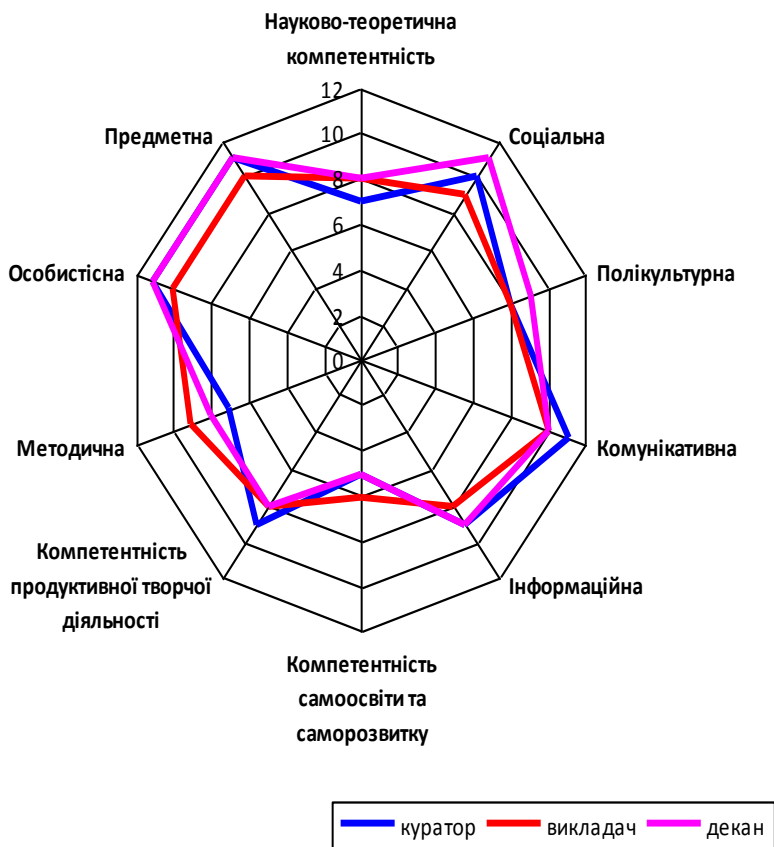
Результати загальної оцінки формують узагальнену експертно-діагностичну оцінку та вносяться до соціометричної матриці.

ВИДИ ПЕДАГОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ	Рівні компетентності, які визначають особи, що вивчають діяльність студента			Самооцінка	Загальна оцінка
	Куратор	Викладач	Декан		
Науково-теоретична компетентність					
Соціальна компетентність					
Полікультурна компетентність					
Комунікативна компетентність					
Інформаційно-технологічна компетентність					
Компетентність самоосвіти та саморозвитку					
Компетентність продуктивної творчої діяльності					
Методична компетентність					
Особистісна компетентність					
Предметна компетентність					

Узагальнений рівень професійної компетентності _____

Показники кожної компетентності розроблені відповідно до спеціальності майбутнього вчителя. Для прикладу, наведемо перелік компетенцій для випускників історичного факультету.

Таким чином формується цілісний інформаційний комплекс уявлень про особистість майбутнього вчителя, який можна відобразити у вигляді пелюсткової діаграми.



ДОДАТОК

Перелік компетенцій майбутнього фахівця, які підлягають оцінці

З метою підвищення рівня професійної підготовки майбутніх учителів викладачами нашого університету проводиться моніторинг якості підготовки фахівців. Просимо Вас оцінити за 12-бальною шкалою сформовані у Вас знання і уміння, які складають різні види компетентностей. Будемо вдячні за Ваше розуміння та відвертість.

Оціночна шкала №1. Науково-теоретична компетентність

/ п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання загальних теоретичних основ педагогічної науки в контексті викладання профільного предмету.				
2.	Знання історії розвитку педагогічної науки і сучасних її досягнень.				
3.	Розуміння стратегії розвитку освіти і виховання на сучасному етапі відповідно основних європейських стандартів.				
4.	Знання змісту освіти у контексті навчального предмета.				
5.	Знання змісту Державного стандарту базової і повної середньої освіти з фахового предмету.				
6.	Знання змісту основних державних документів, які характеризують сутність, напрями, основні вимоги до розвитку, рівня якості освіти і виховання підростаючого покоління.				
7.	Знання основних документів міських та регіональних органів управління освіти, які визначають зміст роботи та напрями удосконалення рівня якості освіти і виховання підростаючого покоління.				
8.	Знання методологічних та теоретичних основ управління в системі освіти та виховання.				
9.	Знання загальних основ методики організації виховної роботи та навчально-пізнавальної діяльності школярів..				
10.	Знання і вміння здійснювати науково-педагогічні дослідження в межах професійної діяльності.				

Оціночна шкала №2. Соціальна компетентність

№ п / п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання про роль і функції особистості як члена суспільства, його права та обов'язки.				
2.	Уміння співпрацювати із представниками різних соціальних груп відповідно до професійних обов'язків (молодіжні неформальні об'єднання, пенсіонери та ін).				
3.	Вміння стимулювати учнів до самостійного прийняття тактичних та стратегічних рішень: як навчатися, чому навчатися, який шлях у житті обрати.				
4.	Вміння вчити учнів аналізувати механізми функціонування соціальних інститутів суспільства, визначаючи в них власне місце, та проектувати стратегії свого життя з урахуванням інтересів і потреб різних соціальних груп, індивідуумів, відповідно до соціальних норм і правил, наявних в українському суспільстві, та інших чинників.				
5.	Вміння вчити учнів продуктивно співпрацювати з різними партнерами в групі та команді, виконувати різні ролі й функції в колективі, проявляти ініціативу, підтримувати та керувати власними взаєминами з іншими.				
6.	Вміння аналізувати та конструктивно розв'язувати педагогічні задачі, конфлікти, досягати консенсусу, брати на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання.				
7.	Вміння вчити учнів спільно визначати цілі діяльності, планувати, розробляти й реалізовувати соціальні проекти і стратегії індивідуальних та колективних дій.				
8.	Вміння вчити учнів враховувати історичний та соціальний досвід попередніх поколінь, досліджувати суспільні проблеми, прогнозувати тенденції суспільного життя, робити відповідальний вибір способу їх розв'язання у процесі навчання, в особистому та суспільному житті.				

9.	Вміння вчити учнів реалізовувати та захищати свої права, інтереси в умовах громадянського суспільства та застосовувати стратегії поведінки, спрямовані на зміцнення української держави.				
10.	Вміння застосовувати різні педагогічні методи для стимулювання в учнів накопичення соціального досвіду, формування позитивних навичок поведінки, розвитку ініціативи.				

Оціночна шкала №3 Полікультурна компетентність

№ п/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання та уміння толерантної поведінки та конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між людьми відповідно своїх професійних обов'язків.				
2.	Знання і вміння поважного ставлення до інших народів, їх історії, культури, традицій, мови, прагнення до взаємодопомоги.				
3.	Вміння вчити учнів аналізувати й оцінювати найважливіші досягнення національної, європейської та світової науки й культури, орієнтуватися в культурному та духовному контекстах сучасного українського суспільства.				
4.	Вміння стимулювати учнів до вивчення рідної та іноземних мов, застосовувати навички мовлення та норми відповідної мовної культури, використовувати народознавчий матеріал при вивченні різних історичних епох.				
5.	Вміння застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на систему індивідуальних, національних і загальнолюдських цінностей, для розробки й реалізації стратегій і моделей власної поведінки.				
6.	Вміння вчити учнів опановувати моделі толерантної поведінки та стратегії конструктивної діяльності в умовах культурних, мовних, релігійних та інших відмінностей між народами, різноманітності світу й людської цивілізації.				

Розділ IV. Розробка і впровадження системи моніторингу якості освітньої діяльності: сучасні проблеми оцінювання якості професійної освіти

7.	Вміння використовувати міжпредметні зв'язки для формування в учнів цілісного уявлення про історичний, економічний, політичний, соціальний та духовний розвиток вітчизняного та всесвітнього людського суспільства.				
8.	Знання та вміння проводити позакласні заходи, тижні історії, вечори на основі використання матеріалів культурологічного характеру, найкращих надбань вітчизняної та всесвітньої культури.				
9.	Вміння вчити учнів любити свій народ, бути йому відданим, продовжувати збагачувати загальнолюдські та національні морально-духовні цінності.				
10.	Знання та вміння розкривати значимість вивчення вітчизняної історії в контексті розвитку України як європейської держави.				

Оціночна шкала №4

Комунікативна компетентність

№ п/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання та уміння здійснювати комунікацію, вибирати педагогічно доцільні доброзичливі форми спілкування в системі відношень «вчитель-учень», «вчитель-вчитель», «вчитель-батьки».				
2.	Знання та уміння здійснювати самостійно визначати мету комунікації, застосовувати ефективні стратегії спілкування залежно від ситуації, вміння емоційно налаштуватися на спілкування з іншими людьми.				
3.	Знання та уміння монологічного, діалогічного та писемного мовлення відповідно професійної діяльності.				
4.	Вміння вчити учнів пояснювати свою поведінку, вчинки, а також поведінку і вчинки інших людей.				
5.	Вміння ефективно спілкуватися, взаємодіяти і співпрацювати з окремими особами, різними соціальними групами, застосовувати демократичні технології прийняття колективних рішень, враховуючи власні інтереси і потреби				

	інших.				
6.	Знання та вміння забезпечувати розвиток мовного мовлення учнів через проведення усного опитування: аналізу і самоаналізу відповіді; учнівських повідомлень, доповідей; захистів творчих робіт, проєктів, рефератів; розв'язання проблеми.				
7.	Знання та вміння розвивати діалогічне мовлення учнів через проведення: бесід, диспутів, семінарів, конференцій; обговорення проблеми, мозкового штурму; дидактичних ігор комунікативного характеру.				
8.	Знання та вміння розвивати писемне мовлення учнів через написання: повідомлень, рефератів, письмових рецензій, конкурсних робіт.				
9.	Знання та вміння дотримання норм сучасної літературної мови, вимог використання наукового лексикону; культури спілкування.				
10.	Знання та вміння педагогічної техніки (володіти своїм тілом, мімікою, жестами, голосом для ефективного реалізації обраних методів і прийомів навчально-виховної роботи).				

Оціночна шкала №5.

Інформаційно-технологічна компетентність

№ п/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання та практичне володіння методами формування в учнів загально-навчальних умінь опрацьовувати інформацію: аналізувати, синтезувати, класифікувати, порівнювати, узагальнювати, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки тощо.				
2.	Знання та практичне володіння методами роботи з комп'ютерною технікою на уроках та під час проведення позакласних заходів з історії та правознавства.				
3.	Уміння залучати учнів до самостійної пізнавальної діяльності, вміння самостійно здобувати знання, вести пошуково-дослідницьку роботу.				

Розділ IV. Розробка і впровадження системи моніторингу якості освітньої діяльності: сучасні проблеми оцінювання якості професійної освіти

4.	Знання та практичне володіння методами стимулювання учнів знаходити, аналізувати, систематизувати, оцінювати та використовувати інформацію різних джерел (підручника, довідкової літератури, архівних джерел) щодо життя суспільства і людини в ньому.				
5.	Знання та практичне володіння методами навчання учнів застосовувати інформаційно-комунікаційні технології при вивченні історії та в повсякденному житті: використання навчальних програм з історії, програм-репетиторів; використання контролюючих програм; використання можливостей Інтернету в процесі опрацювання питань з вітчизняної та всесвітньої історії.				
6.	Знання та вміння вчити учнів будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів інформаційних комп'ютерних технологій.				
7.	Знання та вміння розвивати в учнів складання схем, хронологічних таблиць, алгоритмів, малюнків та ін.				
8.	Вміння вчити учнів критично оцінювати інформацію, отриману із різних джерел, що характеризують одні і ті самі події, факти, явища, процеси, діяльність історичних постатей.				
9.	Вміння ведення шкільної документації в електронному варіанті.				
10.	Вміння розробки методичного електронного забезпечення дистанційної освіти.				

Оціночна шкала №6.

Компетентність самоосвіти та саморозвитку

№ п/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання самого себе, власних сильних і слабких сторін особистості.				
2.	Знання та уміння використовувати методи самовиховання, самовдосконалення.				
3.	Знання та вміння створювати умови, які б спонукали учнів до розвитку в них прагнення до самовиховання, самовдосконалення.				

4.	Знання та організаційні уміння визначати мету власної діяльності та планування роботи для її реалізації.				
5.	Знання та вміння розвивати в учнів загальнонавчальні уміння (визначення цілей, планування, виконання, аналіз, рефлексія, самооцінка навчально-пізнавальної діяльності) як умови раціональної організації їх самоосвітньої діяльності.				
6.	Знання та вміння формувати в учнів необхідні навички мислительних операцій та дій.				
7.	Вміння стимулювати учнів до самопізнання, з метою визначення напрямів саморозвитку та самовдосконалення.				
8.	Вміння вчити учнів використовувати необхідні методи самоосвіти та самовиховання.				
9.	Вміння розвивати пізнавальні інтереси до навчання та самоосвіти учнів як провідної умови ефективної реалізації навчально-виховного процесу.				
10.	Знання та уміння дослідницької роботи при теоретичному та практичному вивченні історії.				

Оціночна шкала №7.

Компетентність продуктивної творчої діяльності

№ п/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання та практичне володіння методами організації та здійснення науково-дослідницької діяльності.				
2.	Знання і вміння використовувати диференційовані творчі завдання для учнів різного рівня навчальних досягнень.				
3.	Уміння використовувати нетрадиційні домашні завдання.				
4.	Знання та практичне володіння методами проведення нестандартних форм навчання учнів.				
5.	Знання та практичне володіння методами стимулювання учнів до самостійного складання кросвордів, хронологічних таблиць, карт, тестів, питань з різних тем при вивченні історії.				
6.	Знання та практичне володіння методами залу-				

Розділ IV. Розробка і впровадження системи моніторингу якості освітньої діяльності: сучасні проблеми оцінювання якості професійної освіти

	чення учнів до створення та реалізації творчих завдань та проєктів.				
7.	Вміння організувати різні творчі конкурси, направлені на підвищення рівня педагогічної та фахової майстерності.				
8.	Знання і вміння представляти результати науково-дослідної та пошукової діяльності у презентаціях, публікаціях, виступах.				
9.	Знання та вміння проводити різноманітну позакласну роботу з історії та активно залучати до неї учнів.				
10.	Знання та уміння розв'язувати стандартні і нестандартні педагогічні задачі.				

Оціночна шкала №8. Методична компетентність

№ п/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Знання методики викладання фахового предмету.				
2.	Вміння практичного володіння сучасними традиційними та інтерактивними методами, формами та прийомами навчання і виховання школярів.				
3.	Знання і вміння практичного володіння методами диференційованої роботи із учнями різних груп.				
4.	Знання і уміння практичного володіння методами роботи зі слабо встигаючими та обдарованими учнями.				
5.	Знання та практичне володіння методами особистісно орієнтованого підходу на підставі психофізичних та індивідуально-особистісних якостей. Володіння методами вивчення розвитку особистості.				
6.	Знання та практичне володіння методами діагностики, аналізу, планування та прогнозування результату педагогічної діяльності.				
7.	Знання та практичне володіння методами самостійної та самоосвітньої роботи учнів.				
8.	Знання та уміння розробляти та застосовувати педагогічну технологію і оцінювати її ефектив-				

	ність.				
9.	Знання та практичне володіння методами контролю та оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності школярів.				
10.	Знання та практичне володіння методами дистанційного навчання.				

Оціночна шкала №9. **Особистісна компетентність**

/п	СТУПІНЬ РОЗВИНЕНOSTI ПРОФЕСІЙНО-СПРЯМОВАНИХ ЯКОСТЕЙ	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
1.	Любов до дітей.				
2.	Чесність, совісність, об'єктивність.				
3.	Тактовність.				
4.	Витримка, стриманість, терпеливість.				
5.	Організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом.				
6.	Всебічний розвиток.				
7.	Принциповість і вимогливість.				
8.	Оптимізм, любов до життя.				
9.	Чуйність, гуманне ставлення до людей.				
10.	Творчий склад мислення.				

Оціночна шкала №10. Історико-предметна компетентність

№ п/п	ПОКАЗНИКИ	Рівні компетентності			
		Початковий (1-3 бали)	Середній (4-6 балів)	Достатній (7-9 балів)	Високий (10-12 балів)
Хронологічна компетентія (знання і вміння орієнтуватися в історичному часі)					
1.	Знання і вміння розглядати суспільні явища в розвитку та в конкретно-історичних умовах певного часу;				
2.	Знання і вміння співвідносити історичні події, явища з періодами, орієнтуватися в науковій періодизації історії.				
3.	Знання і вміння використовувати періодизацію як спосіб пізнання історичного процесу.				
Просторова компетентія (знання і вміння орієнтуватися в історичному просторі)					
1.	Знання і вміння співвідносити розвиток історичних явищ і процесів з географічним положенням країн та природними умовами.				
2.	Знання і вміння, користуючись картою, пояснювати причини і наслідки історичних подій, процесів вітчизняної та всесвітньої історії, основні тенденції розвитку міжнародних відносин.				
3.	Знання і вміння характеризувати, спираючись на карту, історичний процес та його регіональні особливості.				
Інформаційна компетентія (знання і вміння працювати з джерелами історичної інформації)					
1.	Знання і вміння користуватися довідковою літературою, Інтернетом тощо для самостійного пошуку інформації.				
2.	Знання і вміння систематизувати історичну інформацію, складаючи таблиці, схеми, різні типи планів.				
3.	Знання і вміння самостійно інтерпретувати зміст історичних джерел; виявляти різні точки зору, визнавати і сприймати таку різноманітність.				
4.	Знання і вміння критично аналізувати, порівнювати та оцінювати історичні джерела, виявляти тенденційну інформацію й пояснювати її необ'єктивність.				
Мовленнєва компетентія (знання і вміння будувати усні та письмові висловлювання щодо історичних фактів, історичних постатей та історичної теорії)					
1.	Знання і вміння реконструювати образи минулого у словесній формі у вигляді опису, оповідання, образної характеристики.				
2.	Знання і вміння викладати історичні поняття, зв'язки і тенденції історичного розвитку застосовуючи пояснення, доведення, міркування, узагальнюючу характеристику.				
Логічна компетентія (знання і вміння визначати та застосовувати теоретичні					

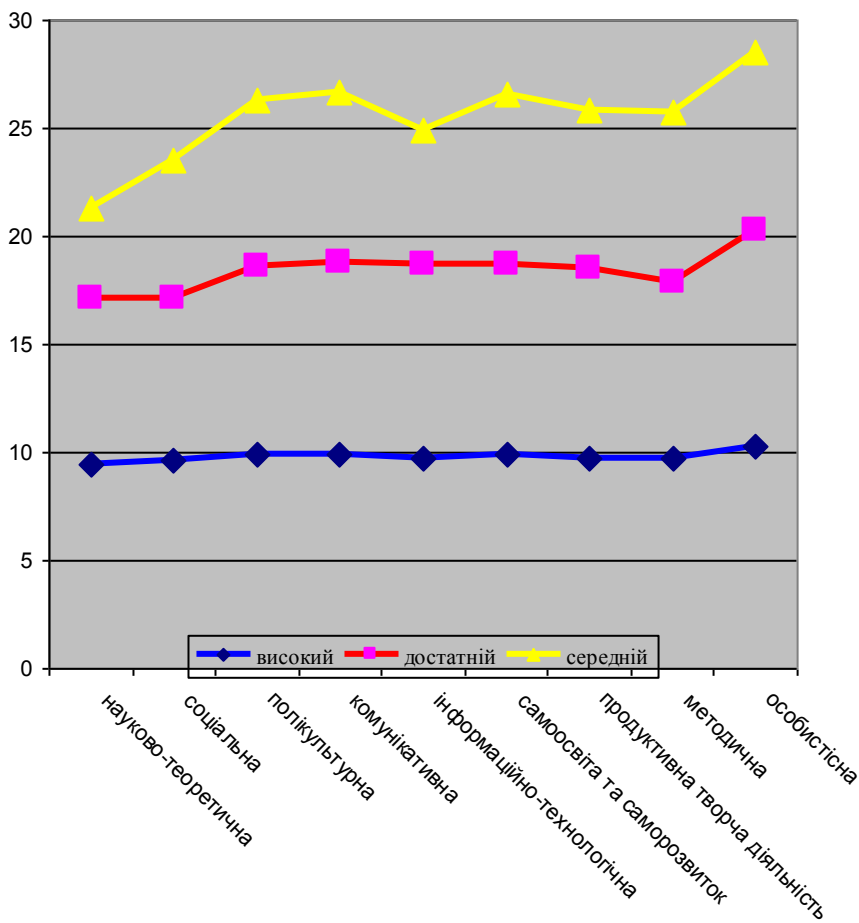
поняття, положення, концепції для аналізу й пояснення історичних фактів, явищ, процесів)				
1.	Знання і вміння визначати теоретичні поняття та застосувати їх для пояснення історичних явищ і процесів.			
2.	Знання і вміння аналізувати, синтезувати та узагальнювати значний обсяг фактів, простежуючи зв'язки і тенденції історичного процесу.			
3.	Знання і вміння визначати причини, сутність, наслідки та значення історичних явищ та подій.			
4.	Знання і вміння визначати роль людського фактора в історії, розкривати внутрішні мотиви та зовнішні чинники діяльності історичних осіб.			
Аксіологічна компетенція (знання і вміння формулювати оцінки і версії історичного руху й розвитку)				
1.	Знання і вміння порівнювати й оцінювати факти та діяльність історичних осіб з позиції загальнолюдських та національних цінностей, визначати власну позицію щодо суперечливих питань історії.			
2.	Знання і вміння виявляти інтереси, потреби, протиріччя в позиціях соціальних груп і окремих осіб та їх роль в історичному процесі, тенденції і напрями історичного розвитку.			
3.	Знання і вміння оцінювати різні версії й думки про минулі історичні події, визнаючи, що деякі джерела можуть бути необ'єктивними.			

Як засвідчує аналіз результатів проведеного моніторингу серед основних компетенцій, які мають бути сформованими у майбутнього вчителя, найбільшого рівня набула особистісна компетентність. Вона передбачає набуття студентами таких якостей особистості як любов до дітей, чесність, совісність, об'єктивність; тактовність; витримка, стриманість, терпеливість; організаторські здібності, вміння працювати з дитячим колективом; принциповість і вимогливість; оптимізм, любов до життя; чуйність, гуманне ставлення до людей; творчий склад мислення.

Найбільші проблеми виявилися у сформованості науково-теоретичної, соціальної та інформаційно-технологічної компетентності.

Розділ IV. Розробка і впровадження системи моніторингу якості освітньої діяльності: сучасні проблеми оцінювання якості професійної освіти

№\п	КОМПЕТЕНТНІСТЬ	Середні значення
ВИСОКИЙ РІВЕНЬ		
1.	науково-теоретична	9,4
2.	соціальна	9,6
3.	полікультурна	9,9
4.	комунікативна	9,9
5.	інформаційно-технологічна	9,7
6.	самоосвіта та саморозвиток	9,9
7.	продуктивна творча діяльність	9,7
8.	методична	9,7
9.	особистісна	10,3
ДОСТАТНІЙ РІВЕНЬ		
1.	науково-теоретична	7,5
2.	соціальна	7,5
3.	полікультурна	8,7
4.	комунікативна	8,9
5.	інформаційно-технологічна	9
6.	самоосвіта та саморозвиток	8,8
7.	продуктивна творча діяльність	8,8
8.	методична	8,2
9.	особистісна	10
СЕРЕДНІЙ РІВЕНЬ		
1.	науково-теоретична	4,2
2.	соціальна	6,4
3.	полікультурна	7,7
4.	комунікативна	7,9
5.	інформаційно-технологічна	6,2
6.	самоосвіта та саморозвиток	7,9
7.	продуктивна творча діяльність	7,3
8.	методична	7,8
9.	особистісна	8,2



ВИСНОВКИ

Аналіз сучасної соціокультурної ситуації в Україні засвідчує, що особливого значення набуває створення якісно нової системи організації фахової і професійної підготовки майбутніх фахівців, яка сприяє формуванню у майбутнього педагога вмінь інтегрувати спеціальні, психолого-педагогічні, методичні й дидактичні знання в нестандартних ситуаціях професійної діяльності та застосовувати набутий досвід для особистісного та професійного саморозвитку і самовдосконалення. Це потребує принципово нового змісту, методів і форм педагогічної підготовки, метою якої є формування особистості педагога-професіонала, здатного самостійно і творчо мислити. Модель підготовки педагога має суттєво відрізнятись від традиційної підготовки бакалавра, спеціаліста, магістра, що має на меті підготовку педагогів нової генерації.

Наукові праці колективної монографії науковців Житомирської науково-педагогічної школи засвідчили, що розвиток сучасної освіти реалізується на засадах інноваційних глобалізаційних та євроінтеграційних перетворень: науковцями активно розробляються філософські аспекти модернізації освіти, вивчається історичний досвід та реалії сучасного стану розвитку освіти у контексті трансформації суспільства і світу в цілому, здійснюється пошук нового образу сучасної освіти, окреслюються ціннісні виміри освітнього середовища. Важливим для української освіти є впровадження компетентнісного підходу, європейських норм і стандартів у систему вищої педагогічної та середньої освіти.

При цьому освіта XXI століття вимагає усвідомлення, успадкування, трансляції та збереження загальнолюдських цінностей на етнокультурному, міжкультурному та полікультурному рівнях.

У зв'язку із зазначеним вище особливої уваги потребує модернізація вищої освіти в Україні, яка має орієнтуватися на загальних тенденціях розвитку систем вищої освіти у контексті глобалізаційних та євроінтеграційних процесів. У межах реформ у сфері вищої освіти, що відбуваються у світі, можна виділити такі тенденції:

1. Спеціалізація, спрямована на формування навичок самостійного пошуку перспективних напрямів методології досліджень і відповідних розробок. Її сенс полягає в тому, що в структуру освітнього простору має закладатися процес вироблення навичок по-

шукової, конструкторської, винахідницької діяльності. Як свідчить аналіз досвіду США, Японії, де це має пріоритетне значення, у промислово орієнтованих дослідженнях і розробках, в яких беруть участь майбутні фахівці, досягнуті значні результати, зафіксовані у відповідних документах. Це проголошується як найважливіша складова національного багатства. Кількість представлених патентів на винахід у рік складає в Японії 150 тис., в США – 75 тис. Помітно відстають від них країни, де не такі великі якісні зрушення у науково-технічній інженерній освіті: ФРН – 30 тис., Великобританія – 22 тис. Ще складнішою є ситуація у Франції, де спостерігаються три чверті індустріально-орієнтованих досліджень мають дипломи і патенти зарубіжного походження, що свідчить про її певну науково-технічну залежність від інших країн Заходу.

2. Відхід від явно біологізованого тлумачення здібностей і віднесення на цій основі багатьох дітей в категорію "нездібних". Все частіше в офіційних і неофіційних програмних документах простежується думка про можливість всіх дітей, незалежно від їх природного потенціалу і соціального положення, успішно навчатися за умови кваліфікованого викладання; про оптимістичний погляд на можливості учнів засвоювати навіть "важкі" предмети. Такий підхід має визначальний вплив на вирішення головного питання: конструювання базового змісту освіти, що є обов'язковим для всіх і відповідає вимогам сучасної цивілізації. Чітко простежується тенденція розширення (до 35%) обсягу навчального часу, що відводиться на "ядро" загальної освіти, включаючи математику, природничонаукові дисципліни, основи інформатики. Особлива увага приділяється математичній, природничонауковій і технологічній освіті.

3. Перебудова освітнього процесу на основі компетентнісного підходу спрямована на те, щоб засвоєння знань мало творчий характер і заклало б базу для науково-дослідної і конструкторсько-проектної діяльності. Слід урахувати й те, що традиційна лінія на професійну спеціалізацію кадрів багато в чому втрачає свою актуальність, оскільки технологічні структури розвиваються так стрімко і стрибкоподібно, що потенціал наукової інформації, накопиченої фахівцем в ході навчання, вичерпується, лед тільки вводиться у використання. Наприклад, період «напіврозпаду» спеціальних інженерних знань складає нині від 2 до 5 років. Ні безперервна освіта, ні індивідуальна робота над собою, ні перепідготовка не компенсують цей розрив, якщо істотно не зміниться освітня

система у бік універсалізації фахівця, фундаментальної підготовки із загальнотеоретичних і гуманітарних дисциплінах. Істотним компонентом науково-технічної освіти має стати освоєння стратегій технологічного переозброєння виробництва, спрямованих на оволодіння майбутніми науковими кадрами теоретичними програмами здійснення стратегічних змін у процесі психологічної адаптації до них і створення таких умов, за яких вони самі будуть націлені на постійне оновлення виробництва.

З другої сторони, потребують посилення теоретичні дослідження у сфері педагогіки, що передбачає аналіз, оцінку, систематизацію емпіричного й узагальненого матеріалу з позицій певної концептуальної парадигми. Суть узагальнення полягає у виокремленні найбільш істотних рис, особливостей передового або новаторського досвіду, що забезпечує можливість використання нових ідей в інших умовах. Теоретичному дослідженню в педагогіці можуть підлягати як окремі методи, форми, способи, технології навчання й освіти, так і система виховної практики, що склалася; необхідно також спиратися на базові теоретичні концепції та наукові підходи, зокрема й компетентнісний.

4. Посилення диференціації та індивідуалізації освітнього процесу шляхом розвитку варіативних освітніх програм, орієнтованих на різні категорії студентів, а також розробка індивідуалізованих програм і визначення темпів навчання стосовно персональних особливостей і здібностей кожного студента. Також передбачається суттєве розширення диференціації та індивідуалізації навчання на основі створення нових поколінь навчальних програм з максимально конкретизованим рівнем навчальних успіхів, на який повинен вийти кожен студент і досягнення якого об'єктивно перевіряється викладачем за допомогою компактних методик.

5. Активний пошук нової методичної системи, побудованої на засадах компетентнісного підходу, яка орієнтована не тільки на інтелект особистості педагога, але й на емоційну та підсвідому сферу особистості, спрямовану на те, щоб учень/студент з пасивного об'єкту перетворювався на суб'єкт навчального процесу. Силами соціологів, психологів і педагогів організовується і розвивається "гайден" – служба для цілеспрямованого і всебічного вивчення особистості, її навчальної та професійної орієнтації, персонального консультування.

6. Упровадження принципів безперервної освіти, створення нових типів навчальних закладів для неформальної освіти: народ-

ні будинки (Німеччина, Нідерланди); громадські мережі саморегульованої освіти (США); інформаційно-повчальні центри, суспільні зали, центри освіти жінок (Японія). Відбувається реалізація принципів безперервної системи освіти – системи базових ідей, які необхідно впроваджувати у процесі конструювання системи освітніх установ, супроводжуючих людину в різні періоди її життя. До таких належать: а) поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості; б) вертикальна і горизонтальна цілісність пожиттєвого освітнього процесу; в) інтеграція навчальної і практичної діяльності; г) урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб людини на різних стадіях її життєвого циклу; д) змістова спадкоємність висхідних ступенів освітніх щаблів; е) єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти; ж) самоосвіта в періоди між стадіями організованої навчальної діяльності; з) інтеграція формальної, неформальної та інформальної складових безперервного освітнього процесу.

7. Істотно має трансформуватися зміст вищої освіти, що передбачає: посилення соціальної і гуманітарної складових освіти, що може бути реалізовано через збільшення відносного обсягу предметів соціально-гуманітарного циклу. Могутній науково-технічний ривок Японії значною мірою був підготовлений перебуваючою системою освіти з істотним підвищенням ролі етики і естетики в загальному циклі дисциплін, що викладалися. Інноваційні технології проектування змісту вищої освіти в західних країнах, які будуються на компетентнісному підході, спрямовані на: виключення з навчальних програм матеріалу, який має тільки історичне значення або має виключно описовий характер і може вивчатися факультативно; модернізацію навчальних дисциплін на основі сформованості їх логічного й образного мислення, що полегшує студентам розуміння і використання набутих знань у вирішенні актуальних проблем у сфері техніки і технології; інтеграцію знань, що набуваються у ході вивчення суміжних дисциплін і створюють передумову для проблемно-модульного вивчення ряду дисциплін, орієнтованих на цей процес¹⁴⁷.

Провідною новациєю у вирішенні цієї проблеми є стандартизація, яка аналізується і впроваджується як в державах з децент-

¹⁴⁷ Педагогіка: Велика сучасна енциклопедія / Сост. Е.С. Рапацевіч. – Мн.: "Соврем. слово", 2005. – С. 578-579.

ралізованою системою освіти (США, Великобританія та ін.), так і в країнах, де завжди існували державні навчальні плани і програми. Починаючи з середини 80-х рр. ХХ ст. більшість країн світу прагне до стандартизації змісту освіти, яка орієнтується на формування компетентного фахівця. При цьому, якщо перша група країн під тиском промислових кіл робить спроби створення стандартів шляхом підвищення "планки", розширення змісту освіти, то друга – намагається або скоротити обсяг обов'язкового змісту, або виділити з нього базову освіту, необхідну для всіх.

При цьому не завжди застосовується термін "стандарт". Уживаються поняття "базовий (основний) зміст", "стрижень (ядро) змісту", "загальнонаціональний зміст освіти" та ін. Проте суть їх одна – розробка державних вимог до базового змісту освіти, обов'язкового для всіх.

Нині в Україні формується система моніторингу і визначення рейтингу вищих навчальних закладів, яка використовує при оцінюванні діяльності міжнародні показники (індикатори), а також існує національна система моніторингу якості та визначення рейтингу вищих навчальних закладів з метою прийняття управлінських рішень. Національна система забезпечення якості реалізується через системи ліцензування і акредитації, що дасть можливість підвищити рівень професійної компетентності випускників вищої школи.

Ведеться робота щодо підвищення мобільності студентів і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів у двосторонніх напрямках. Так, підвищенню зовнішньої мобільності кадрів сприяє: стажування викладачів українських вищих навчальних закладів у провідних європейських університетах; виконання спільних наукових програм із провідними університетами Європейського простору вищої освіти, країн-учасниць Болонського процесу, укладення міжуніверситетських двосторонніх договорів по обміну кадрами; створення спільних програм підготовки фахівців із провідними європейськими університетами.

Продовжується підготовка наукових і науково-педагогічних кадрів, удосконалення їх професійних компетенцій відповідно до сучасних вимог з метою забезпечення сталого розвитку держави та системи вищої освіти. Спрямовано зусилля на розроблення та впровадження професійних стандартів як основи для модернізації державних освітніх стандартів (навчальних програм, навчальних планів) для підвищення якості змісту професійної освіти і навчан-

ня та приведення його у відповідність до сучасних ринкових вимог.

Відтак, **компетентність** постає тим *парадигмальнотеоретичним фокусом*, навколо якого сконцентровано теоретичні і практичні наукові розвідки у сфері професійної підготовки сучасного фахівця, яка дедалі більше педагогізується. При цьому у силу сучасних соціокультурних та економічних умов існування держав та етносів людина як особистість та суб'єкт історії виходить на новий цілісний рівень свого розвитку, який передбачає інтеграцію морально-духовного та інструментально-практичного аспектів пізнання і освоєння дійсності людиною.

Це позначається на пошуку нових інтегральних педагогічних сенсів і цілей (триєдине завдання з формування універсального фахівця, гармонійної особистості, громадянина-патріота) та засобів їх досягнення (фундаменталізація освіти та інтегровані навчальні курси). Компетентність, яка поєднує актуальне і потенційне (компетентність як готовність до певного виду діяльності), фізичне і психічне (компетентність як синтез знань, умінь та навичок, як творча якість особистості), теперішнє та майбутнє (компетентність як мобільність знань та умінь, їх націленість на динамічну перспективу та неперервну освіту) може вважатися тим інтегральним концептуальним ядром, який у практичному та теоретичному контекстах уніфікує педагогічні системи, створює новий теоретичний рівень узагальнення у сфері професійної підготовки сучасного фахівця, технологізує цей процес, сповнює його інноваційними концептуальними векторами та постає потужним знаряддям реалізації актуальних завдань сучасного освіти, яка входить в еру інформаційного суспільства.

У представленій монографії достатньо повно відображено зазначені тенденції та концептуальні засади, які знаходять реалізацію як у фундаментальному, так і прикладному аспектах процесу підготовки майбутніх педагогів.

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Дубасенюк Олександра Антонівна – докт. пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Антонова Олена Євгеніївна – докт. пед. наук, професор, завідувач кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Березюк Олена Станіславівна – канд. пед. наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Бойчук Ірина Дмитрівна, канд. пед. наук, Житомирський фармацевтичний коледж.

Вітвицька Світлана Сергіївна – докт. пед. наук, професор, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Вознюк Олександр Васильович – канд. пед. наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Власенко Ольга Миколаївна, канд. пед. наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка

Горобець Сергій Миколайович, ст. викл., Житомирський національний агроекологічний університет.

Дупак Надія Василівна, кан. пед. наук, доцент, Рівненський інститут слов'янознавства Київського славістичного університету.

Калінін Вадим Олександрович, канд. пед. наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Карлінська Яніна Валеріївна, канд. пед. наук, завідувач наукового відділу, Житомирський інститут медсестринства.

Ковальчук Валентина Антонівна, канд. пед. наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Копетчук Валентина Анатоліївна, канд. пед. наук, проректор з навчальної роботи Житомирського інституту медсестринства.

Королюк Олена Миколаївна, канд. пед. наук, ст. викл., Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Костюшко Юрій Олексійович, канд. пед. наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Лісова Світлана Валеріївна, докт. пед. наук, професор, директор Інституту педагогічної освіти, Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука, м. Рівне.

Маслак Людмила Петрівна – канд. пед. наук, Житомирський військовий інститут Національного авіаційного університету.

Несвірська Тетяна Вікторівна, викладач, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Осадчий Микола Мефодійович, канд. фіз.-мат. наук, професор, проректор, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Сидорчук Нінель Герандівна, канд. пед. наук, доцент кафедри педагогіки, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Сікора Ярослава Богданівна, канд. пед. наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Щерба Наталія Сергіївна, канд. пед. наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Якса Наталія Володимирівна, докт. пед. наук, професор, Таврійський національний університет ім. В. І. Вернадського, м. Сімферополь.

Яценко Світлана Леонідівна, канд. пед. наук, доцент, Житомирський державний університет імені Івана Франка.

Наукове видання

**ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА:
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД**

Монографія

Колектив авторів:

*професор, доктор педагогічних наук О.А. Дубасенюк (редактор),
професор, доктор педагогічних наук О.Є. Антонова,
професор, доктор педагогічних наук С.С. Вітвицька,
професор, доктор педагогічних наук С.В. Лісова,
професор, кандидат фізико-математичних наук М.Ф. Осадчий,
професор, доктор педагогічних наук Н.В. Якса
та ін.*

Комп'ютерний макет: О. В. Вознюк

Дизайн обкладинки: С.М. Горобець

Надруковано з оригінал-макета авторів

Підписано до друку 16.08.11. Формат 60х90/16. Папір офсетний.

Гарнітура Cambria. Друк різнографічний.

Ум. друк. арк. 29.1. Обл. вид. арк. 20.1. Наклад 300. Зам. 162.

Видавництво Житомирського державного університету імені Івана Франка

м. Житомир, вул. Велика Бердичівська, 40

Свідоцтво про державну реєстрацію:

серія ЖТ №10 від 07.12.04 р.

електронна пошта (E-mail): zu@zu.edu.ua