

Література:

1. Кондрашова Л. В. Высшая педагогическая школа и Болонский процесс: реалии и перспективы / Лидия Валентиновна Кондрашова. – Кривой Рог : КДПУ, 2008. – 474 с.
2. Шамова Т. И. Активизация учения школьников / Татьяна Ивановна Шамова. – М. : Педагогика, 1982. – 208 с.
3. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И.Щукина. – М. : Педагогика, 1979. – 160с.
4. Ярошенко О.Г. Групповая навчальна діяльність школярів: теорія і методика / О.Г.Ярошенко – К. : Партнер, 1997. – 193с

В статті розглянуто питання вивчення особливостей організації групової пізнавальної діяльності студентів під час навчальних екскурсій з географії у вищій школі. Отримані результати показали низький рівень пізнавальної діяльності студентів. Практичне застосування в вузівській практиці групового підходу у навчанні знаходиться на низькому рівні. Причиною цього може бути мала кількість знань по організації даного виду навчання у самого викладача, небажання педагогів шукати стимули активізації пізнавальної діяльності студентів, відсутність творчого підходу до даної проблеми.

Ключові слова: організації групової пізнавальної діяльності, навчальна екскурсія.

В статье рассмотрен вопрос изучения особенностей организации групповой познавательной деятельности студентов во время учебных экскурсий по географии в высшей школе. Полученные результаты показали низкий уровень познавательной деятельности студентов. Практическое применение в вузовской практике группового подхода в обучении находится на низком уровне. Причиной этого может быть низкое качество знаний по организации данного вида обучения самого преподавателя, нежелание педагогов искать стимулы активизации познавательной деятельности студентов, отсутствие творческого подхода к данной проблеме.

Ключевые слова: организация групповой работы, учебные экскурсии.

In article the question of studying of features of the organization of group informative activity of students is considered during educational excursions on geography in the higher to school. The received results have shown low level of informative activity of students. Practical application in training is in high school practice of the group approach on a low level. Poor quality of knowledge on the organizations of the given kind of training of the teacher, unwillingness of teachers to search for stimulus of activization of informative activity of students, absence of the creative approach to the given problem can be the reason of it.

Keywords: the organization of group work, educational excursions.

УДК 378.6.614.8

Н.А. Глузман
м. Ялта, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ ПРОЦЕСУ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Постановка проблеми. Модернізація української вищої освіти на компетентнісних засадах є передумовою її інтеграції в європейський і світовий простори, відтак компетентнісний підхід, що є методологічною основою розроблення сучасної освітньої стратегії і тактики українських вишів, потребує адекватного теоретичного мислення.

Аналіз досліджень. Одним із ефективних методів пізнання і трансформації традиційної освітньої парадигми у компетентнісну вважаємо моделювання. Моделі дають змогу презентувати компетентнісний підхід не як дискретне педагогічне явище, спрямоване на локальні зміни окремих аспектів освітнього процесу, а як цілісну сутність – від постановки мети до отримання кінцевого результату. Аналіз наукових джерел свідчать про значний інтерес дослідників до потенціалу моделювання. В інформаційному фонді виділяємо публікації, що стосуються як основ моделювання (В. Штофф [8]), так і моделювання певних аспектів багатомірної педагогічної реальності (Л. Капченко [2]; Є. Лодатко [4], А. Цимбалару

[7]). Слід визначити ґрунтовний цілісний аналіз застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів, зроблений А. Семеновою [6].

Важливе значення для розробки теоретико-методологічних засад упровадження компетентнісного підходу мають дослідження українських і зарубіжних учених, зокрема: Б. Авво, А. Бермуса, А. Вербицького, О. Дахіна, І. Зимньої, М. Князян, О. Локшиної, А. Маркової, А. Митяєвої, Л. Морської, О. Овчарук, О. Пометун, В. Петрук, Д. Погонишевої, О. Савченко, О. Субетто, С. Трубаچهвої, А. Хуторського та ін. Теоретичні питання фахової підготовки економістів розробляють І. Драч, І. Зайцева, Г. Ковальчук, С. Кубицький, О. Куклін, О. Михайлов, Т. Поясок. У працях учених докладно розглянено формування професійної компетентності фахівців економічного профілю (Н. Баловсяк, О. Гончарова, М. Левочко, В. Локшин, О. Олефір, І. Полещук, О. Романовський); інженерів (Н. Банько); юристів (Т. Олійник).

Незважаючи на безперечну теоретичну цінність названих наукових праць, слід зазначити таке:

1) наукові узагальнення можливостей використання методу моделювання у компетентнісній освіті не вичерпують його потенціалу як методологічного ресурсу, оскільки обмежуються переважно інституційними або предметними його можливостями;

2) особливості реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх економістів є фрагментарними і потребують додаткового дослідження. Відтак, мета параграфу – з'ясувати специфіку моделювання як методу осмислення цілісності, багатовимірності й комплексності компетентнісного підходу і розробити відповідний аналог для реалізації цього підходу у професійній підготовці майбутніх економістів, унаочнення процесів адаптації змісту вітчизняної економічної освіти до міжнародних вимог.

Таким чином, **мета статті** полягає у теоретичному обґрунтуванні процесу моделювання педагогічних явищ у контексті реалізації компетентнісного підходу у теорії та практиці професійної освіти.

Виклад основного матеріалу. Загальнонаукові поняття «модель» і «моделювання» є важливими і водночас складними інструментами для педагогіки. По-перше, вони потрапили в означену сферу з інших галузей знань; по-друге, як зазначає Є. Лодатко, вони мають «особливості, природа яких ґрунтується на нечіткості, розпливчастості педагогічних понять» [4] і, як свідчать результати термінологічного аналізу, поняття «модель» розуміють: у широкому значенні: як систему, що мисленнєво уявляється або матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна заміщати його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт; у вузькому значенні: зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти; як спрощені теорії, що дозволяють вивчати взаємозв'язки між різними індикаторами в суспільстві; як схему, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна.

Отже, можемо стверджувати, що незважаючи на значні відмінності визначень, вони акцентують інформаційну сутність моделі, засвідчуючи її багатогранність і широкий спектр застосування.

Визначальним принципом моделювання є збереження структурно-функціональної відповідності між моделлю і модельованим об'єктом. До основних методологічних принципів педагогічного моделювання вчені (Л. Капченко [2]; Є. Лодатко [4], О. Рогова [5]) відносять такі: принцип цілеспрямованості та підпорядкованості меті; ієрархічної взаємообумовленості й узгодженості; реальності виконання; конкретності; передбачуваності; зворотного зв'язку стосовно стану досягнутого результату; функціонально-логічної структуризації системності; суперечливості (єдність інтуїтивно-змістового та формального методів вивчення об'єкта); наочності; визначеності; об'єктивності; концептуальної єдності аксіоматичного і змістовно-екзистенціального аспектів; інформаційної достатності.

Вищезначене дає підстави трактувати моделювання реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців як дослідження алгоритму зміни чинної педагогічної реальності завдяки встановленню чітких зв'язків між сутнісними (понятійними,

концептуальними, процесуальним) характеристиками, окремими аспектами навчально-виховного процесу, суб'єктами освітнього процесу й особливостями професійної діяльності на різних рівнях соціокультурного простору (рис. 1).

Важливу роль у моделюванні відіграє фактор класифікації інформаційних моделей. Синтезуючи їх різні ознаки, виявлені в наукових джерелах з інформатики, економіки, менеджменту, філософії, психології і педагогіки, конкретизуємо тип моделі реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців:

1) За рівнем формалізації представлення інформації – концептуальна: втілює загальновідомі й нові концепції, виявлені у процесі дослідження; формулює змістове наповнення і встановлює причинно-наслідкові зв'язки у межах системи, визначеної метою; формалізує ідеальний алгоритм реалізації компетентнісного підходу як об'єкта моделювання, який відображає авторське бачення проблеми;

2) За орієнтованістю на відтворення певних аспектів реалізації компетентнісного підходу – змішана: а) процесуальна: передбачає з'ясування основних етапів реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці, їх змістового наповнення, методичного забезпечення, пріоритетних форм навчання, характеристику педагогічних стосунків і способів взаємодії викладача зі студентами; б) функціональна: акцентує особливості функціонування компетентнішої парадигми як цілісної системи, що взаємодіє з навколишнім середовищем; описує можливі напрями педагогічного впливу для досягнення бажаної мети; частково структурна: виокремлює компоненти компетентнісного підходу, елементи Рамки кваліфікацій вищої освіти, підсистеми навчального процесу, взаємозв'язки між ними;

3) За цілями і завданнями моделювання – описова: ґрунтується на аналізі й описі процесуальних характеристик реалізації компетентнісного підходу, зафіксованих у максимально доступному нам колі освітніх і професійних систем; пояснює можливості транспонування західних зразків у площину вітчизняної економічної освіти; прогностична: описує майбутній результат, що є наслідком відповідно спланованого педагогічного впливу;

4) За місцем у структурі наукового пізнання – епістеміологічна: включає не тільки відомі параметри, а й ті ознаки, відношення, функції, обмеження, закономірності, вектори змін, які необхідно дослідити;

5) За способом зв'язку між представленими даними – ієрархічно-мережева: організовує дані у вигляді підпорядкованих структур і реалізує логічні зв'язки «ціле – частина», водночас уможливорюючи формування складних структур із взаємодіючих підсистем та одиничних об'єктів різних рівнів завдяки їх частковим зв'язкам;

6) За чинником часу – динамічна: відображає зміни, які відбуваються внаслідок впровадження компетентнісного підходу в освітньому просторі;

7) За рівнем моделювальної системи – макромодель: акцентує перехід до компетентнісного підходу як вимогу інтеграції України у світове співтовариство; відображає складну систему суспільних відносин, пов'язаних із переходом до компетентнісного підходу; окреслює систему педагогічних факторів, що мають забезпечити становлення спеціально організованого педагогічного середовища в умовах ВНЗ; передбачає інтеграцію творчих зусиль усіх суб'єктів освітнього процесу; враховує інгібітори й фасилітатори компетентнісного підходу, що відображають три часових модуси: минулого (нагромаджений педагогічний досвід), теперішнього (імперативи сучасної інформаційної й освітньої політики, позитивні зразки освітньої діяльності в нових реаліях) та майбутнього (компетенції майбутніх економістів, які сприятимуть їх ефективній життєдіяльності і професійному самоствердженню).

Зробимо опис моделі з деталізації її підсистем. *Цільовий блок* акцентує необхідність підпорядкування навчального процесу досягненню освітнього результату, сформульованого в термінах ключових і спеціальних компетенцій, які повинні забезпечити конкурентоспроможність випускника на вітчизняному й міжнародному ринках праці. Мета зумовлена розвитком соціально-економічного суспільства в Україні та викликами, пов'язаними з оновленням вітчизняної економіки та її ефективним управлінням.

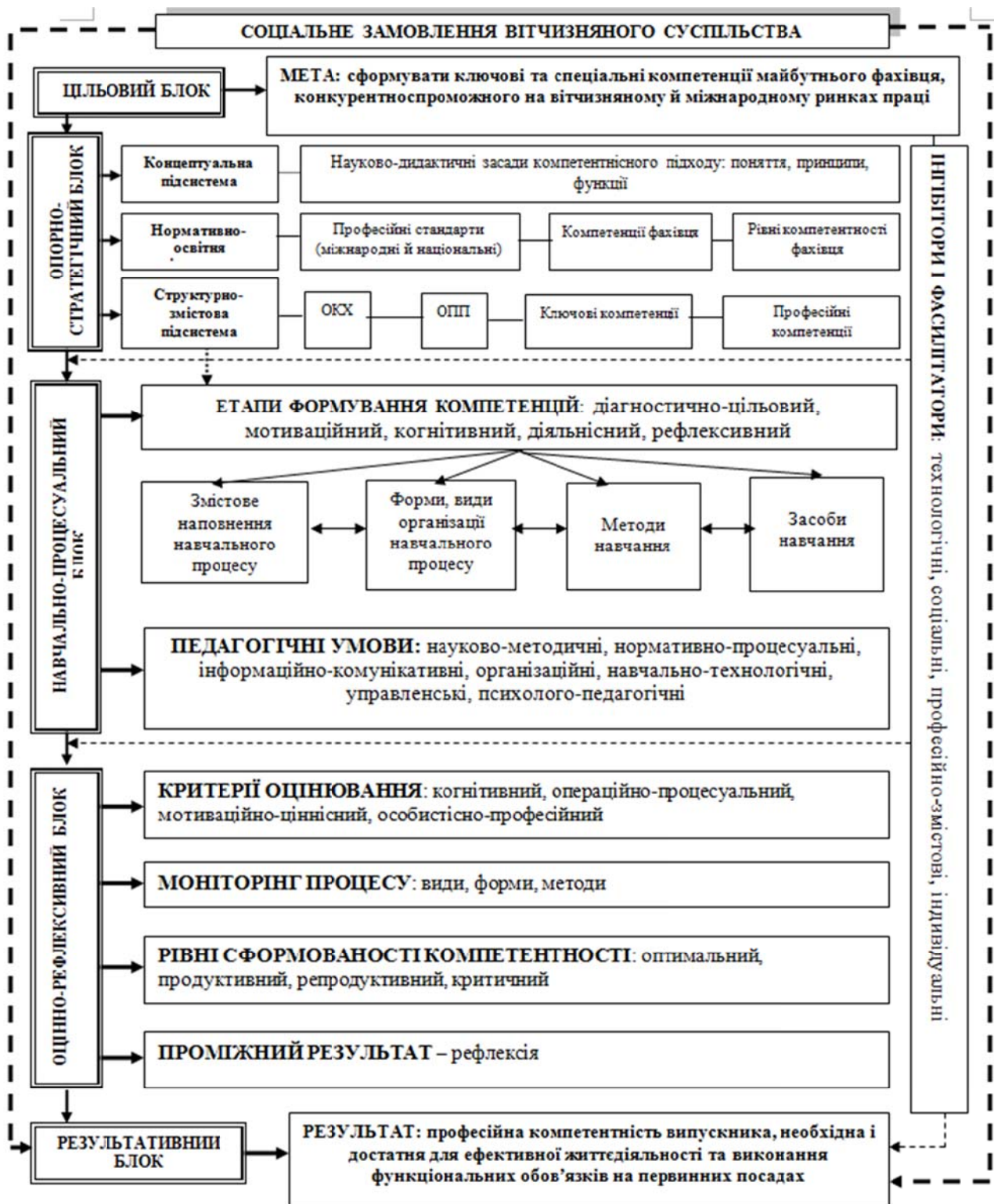


Рис. 1. Модель реалізації компетентнісного підходу у професійній підготовці майбутніх фахівців

Концептуально-методологічна підсистема *опорно-стратегічного блоку* закладає теоретичне підґрунтя для впровадження компетентнісного підходу, оскільки експлікує передусім його сутність, яку на рис. 2 відтворює онтологічна модель компетентнісного підходу.

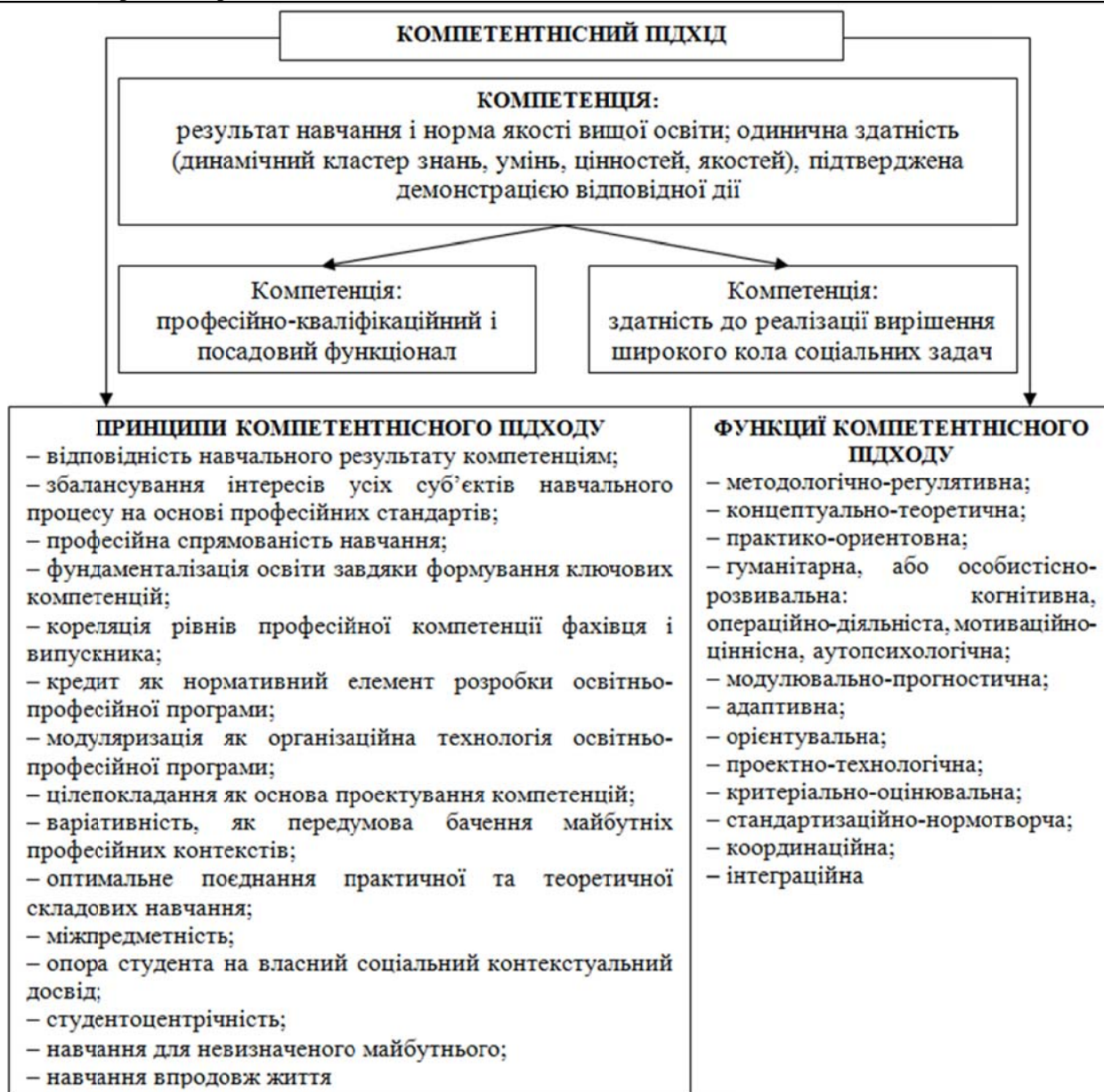


Рис. 2. Онтологічна модель компетентісного підходу

Принципи і функції компетентісного підходу підтверджують його комплексний характер та інтегрування елементів різних підходів (системного, особистісно зорієнтованого, діяльнісного, праксеологічного, аксіологічного), які реалізуючись у різних площинах, сприяють формуванню нового якісного ґрадуйованого утворення – професійної компетентності запланованого рівня, визначеного системою оцінювання освітніх результатів, що ґрунтується на ізоморфізмі з числовою множиною.

Друга підсистема – нормативно-освітня – *опорно-стратегічного блоку* відображає зміст професійної діяльності випускника, вимоги до фахівця, рівня його компетентності.

Суттєвою особливістю моделі є відображення можливості безперервної освіти, акмеологічного спрямування професійної підготовки майбутнього спеціаліста у функціональній та управлінській площинах: кожний рівень (підрівень) освіти засвідчується присвоєнням відповідної кваліфікації, підтверджується документом про вищу освіту, в якому враховуються результати навчання, отримані у межах різних навчальних програм і в різних навчальних середовищах.

Структурно-змістова підсистема належить одночасно до опорно-стратегічного й навчально-процесуального блоків, оскільки Галузевий стандарт вищої освіти описує нормативний зміст освіти, а стандарт ВНЗ враховує регіональні потреби, можливості випускових кафедр і преференції студентів.

Формування компетенції є складним процесом, який включає п'ять етапів: *діагностично-цільовий, мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, рефлексивний*.

Наступний блок моделі – навчально-процесуальний – актуалізує чотири складові педагогічного арсеналу професійної підготовки майбутнього фахівця: змістове наповнення навчального процесу, форми навчальної діяльності студентів, методи організації навчальної діяльності студентів, навчальні засоби.

Використовуючи загальноприйняті критерії, шкали оцінювання, а також напрацювання М. Ануфрієва, В. Ортинського та О. Ярмиша [1] у *оцінювально-рефлексивному блоці* моделі виділяємо три індикатори:

1) критерії: когнітивний, операційно-процесуальний, мотиваційно-ціннісний, особистісно-професійний;

2) різні засоби, види, організаційні форми, методи оцінювання:

– засоби оцінювання: а) тести закритої форми: альтернативні, з множинним вибором (простим множинним вибором «правильно – неправильно», ускладненим множинним вибором, відповідь яких будується за принципами класифікації, циклічності, кумуляції, подвійної альтернативи); на відновлення відповідності частин: на відповідність (на асоціативні зв'язки); на порівняння і протиставлення; на відтворення правильної послідовності; б) тести відкритого типу: традиційні контрольні роботи; в) карти самооцінювання, опитувальники з множинними відповідями, анкетування; г) портфоліо; д) банк запитань; банк кейсів тощо;

– види оцінювання: попереднє, поточне, періодичне, модульне, підсумкове; взаємооцінювання; самооцінювання;

– форми оцінювання: а) усна (індивідуальне опитування, залік, екзамен); письмова (контрольні роботи, твори, диктанти, письмові заліки й екзамени, тестовий контроль, письмовий самоконтроль); б) фронтальна (питання до групи); групова (для оцінювання групового завдання); індивідуальна;

– форми організації оцінювання: семінари; практичні заняття; лабораторно-практичні заняття; конференції (науково-теоретичні, науково-практичні, проблемні, узагальнювальні, оглядові, комплексні); науково-теоретичні читання; колоквиуми; олімпіади з окремих навчальних дисциплін; дидактичні ігри (загальноосвітні та професійні); індивідуальні семестрові завдання для самостійної роботи; контрольні завдання для семінарів (практичних занять); виконання курсових робіт; виконання проектів (індивідуальних і групових), заліки; іспити; державна атестація;

– методи оцінювання: а) когнітивного компонента: переказ; опис; пояснення, стандартизований тест; письмова репродукція матеріалу; б) операційно-процесуального компонента: укладання портфоліо; моделювання; в) ціннісних орієнтацій: бесіди; спостереження; тестування та анкетування, контрольні роботи із економічних та методологічних проблем, характерних для кожного предмету або курсу; г) мотивації та професійно значущих якостей: емпіричні (спостереження); експериментальні (лабораторний, природний, формувальний експеримент); психодіагностичні (тести, анкети, соціометрія, інтерв'ю, бесіда); аналіз результатів діяльності;

3) рівні сформованості компетентності: оптимальний (90-100%); продуктивний (високий – 82-89%); достатній (75-81%), репродуктивний (середній – 67-74%) допустимий (60- 67%), критичний (35-59%).

Реалізувати модель дає змогу комплекс педагогічних умов, пріоритетними з яких, на нашу думку, є:

1) науково-методичні: належний науковий супровід формування професійної компетентності майбутніх фахівців; урахування міжнародного досвіду при розробленні

моделі випускника й сегмента Національної рамки кваліфікацій вищої освіти, пов'язаних із професійною освітою;

2) кадрові: підвищення готовності викладачів до впровадження компетентнісного підходу;

3) нормативно-процесуальні: розроблення навчальних програм на компетентнісній основі; опис компетентності для кожного освітньо-кваліфікаційного рівня; кореляція етапів формування професійної компетентності і циклів підготовки; уточнення варіативної частини змісту освіти; розроблення міжпредметних технологічних карт; конкретно-предметних моделей реалізації компетентнісного підходу, моделей формування окремих компетенцій;

4) інформаційно-комунікаційні: створення навчальних матеріалів і віртуального навчально-методичного кабінету-порталу;

5) організаційні: асинхронне навчання; індивідуальна траєкторія навчання в умовах обмеженого правового забезпечення; мобільні групи; безкредитні курси; зменшення кількості потокових лекцій; інтенсифікація самостійної роботи; збільшення кількості годин, відведених на практичну підготовку;

6) навчально-технологічні: оптимальне поєднання форм навчальної діяльності студентів, методів організації навчальної діяльності студентів, навчальних засобів;

7) управлінські: всеохоплюючий моніторинг (стратегічні цілі; тактичні цілі, оперативні цілі; якість знань: повнота, глибина, конкретність, узагальненість, систематичність, системність, згорненість, розгорненість, оперативність, усвідомленість, міцність та ін.);

8) Психолого-педагогічні: антикризова програма професійної само ідентифікації.

Розглянуті нами умови дозволяють враховувати різні чинники впливу (техногенні, соціогенні, професійно-змістові, індивідуальні) на освітній процес:

– нейтралізувати *інгібітори* – стримувальні чинники реалізації компетентнісного підходу, до яких відносимо: термінологічну неузгодженість, повільність сприйняття методології компетентнісного підходу, відсутність нормативно-правового забезпечення впровадження компетентнісного підходу, недостатнє матеріально-технічне забезпечення ВНЗ, неготовність суб'єктів навчального процесу до змін, відсутність критичної маси освітян-інноваторів;

– раціонально використати *фасилітатори* – стимулювальні фактори впровадження компетентнісного підходу, серед яких: наявність інноваційних технологій, функціонально пристосованих до перебудов національної системи освіти; наявність соціально значущих стандартів освіти та ін.

Висновки. Таким чином, у запропонованій моделі закладено не лише механізм онтогенезу, а й філогенезу компетентнісного підходу, який дозволяє програмувати зміни в системі професійної підготовки майбутніх фахівців. Особливостями моделі є: 1) представлення компетентнісного підходу як відносно цілісної соціально-педагогічної, відкритої, динамічної системи; 2) суб'єктна орієнтація і забезпечення належного рівня функціональності суб'єктів навчального процесу в умовах динамічних цивілізаційних і технологічних змін; 3) можливість внесення коректив у ланцюговий механізм управління освітою: потреби $\Rightarrow$ цілі $\Rightarrow$ рішення $\Rightarrow$ дії $\Rightarrow$ результати; 4) необхідність координації зусиль на загальносуспільному й індивідуальному рівнях для успішної реалізації компетентнісного підходу; 5) використання нагромадженого міжнародною педагогічною і професійною спільнотою досвіду; 6) соціогенні й антропологічні зв'язки і процеси, які у поєднанні здатні дати уявлення про цілісність людини та її діяльну сутність у професії й соціумі; 7) акцент на динамічному дуалізмі людини, здатної перетворюватися на еволюційну цілісність, максимально адаптуючись до реальних вимог професії; 8) мінімізація асиметрії між раціональністю і духовністю завдяки формуванню мотиваційно-ціннісних і особистісних параметрів професійної компетентності.

Література:

1. Ануфрієв М. І. Вищий заклад освіти МВС України : наук.-практ. посіб. / М. І. Ануфрієв, О. М. Бандурка, О. Н. Ярмиш. – Х. : Ун-т внутр. справ, 1999. – 369 с.
2. Капченко Л. Н. Моделирование организационно-педагогической деятельности в системе управления профессионально-техническими учебными заведениями : автореф. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика и история педагогики» / Л. Н. Купченко ; Центральный институт последипломного педагогического образования АПН Украины, Киев, 2002. – 20 с.
3. Клокар Н. Андрагогічна модель підвищення кваліфікації педагогів на засадах диференційованого підходу / Н. Клокар // Післядипломна освіта в Україні. – 2008. – № 2. – С. 23–28.
4. Лодатко Є. О. Моделювання в педагогіці: точки відліку [Електронний ресурс] / Є. О. Лодатко // Педагогічна наука: історія, теорія, практика, тенденції розвитку : е-журнал. – 2010. – Вип. № 1. – Режим доступу. – http://intellect-invest.org.ua/pedagog_editions_e-magazine_pedagogical
5. Роговая О. Г. Экологическое моделирование: практика [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / О. Г. Роговая. – СПб. : Книжный Дом, 2007. – 104 с. – Режим доступа. – <http://window.edu.ru/window>.
6. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у професійній підготовці майбутніх учителів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Алла Василівна Семенова ; Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2009. – 42 с.
7. Цимбалару А. Організація проектно-технологічної діяльності вчителя в науково-методичній роботі загальноосвітнього навчального закладу / А. Цимбалару // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2008. – № 2. – С. 84–91.
8. Штофф В. А. Моделирование и познание / В. А. Штофф. – М. : Наука, 1972. – 234 с.

У статті теоретично осмислено сутність моделювання професійної компетентності спеціаліста на засадах компетентнісного підходу.

Ключові слова: професійна компетентність, моделювання, компетентнісний підхід.

В статье теоретически осмысленно сущность моделирования профессиональной компетентности специалиста на основах компетентностного подхода.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, моделирование, компетентностный подход.

In the article matter of design of professional competence of specialist is comprehended theoretically on the principles of compence approach.

Keywords: professional competence, modeling, competence-based approach.

УДК 378.14:574

В.М. Глуханюк
м. Вінниця, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЕКОЦЕНТРИЧНОГО СВІТОГЛЯДУ ОСОБИСТОСТІ В НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОМУ ПРОЦЕСІ

Постановка проблеми. Для вітчизняної психолого-педагогічної науки кінця ХХ та початку ХХІ століття характерним є пошук, обґрунтування й упровадження нових гуманістичних засад побудови освітнього простору в Україні, де екологічна освіта та виховання займають одне з провідних місць у вирішенні проблем інтелектуального, духовного і фізичного розвитку особистості, забезпеченні ефективних умов її соціалізації та підготовки до самостійного життя. В аспекті означеного екологічне виховання створює необмежені можливості в задоволенні власних інтересів, освітніх запитів і потреб, у самопізнанні, самореалізації і становленні, у формуванні особистісних якостей і високого рівня екологічної культури. Нині важливо донести до свідомості молоді, що кожна людина пов'язана з природою і знаходиться в повній залежності від неї не тільки біологічно, а й духовно, навчаючись у неї гармонії, ритму, симетрії, доцільності тощо [1, с. 196]. Навколишній світ для людей – об'єкт постійної турботи і за його благополуччя кожен несе персональну відповідальність. У молоді, як показують дослідження [6; 11-12], переважають