

Така загальна модель діяльності керівника позашкільного закладу зі здійснення планування як однієї з найважливіших управлінських функцій, завдяки якій забезпечується головна стратегія управління, науково обґрунтована програма руху педагогічного колективу позашкільного закладу до кращої своєї якості, основи якої закладені в цільовій установці.

Література

1. Макаренко А.С. Педагогика индивидуального действия / А.С. Макаренко // Пед. соч. : в 8 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 171.
2. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні : монографія / О.В. Биковська. – К. : ІВЦ АЛКОН, 2006. – 356 с.
3. Вербицький В.В. Еколого-натуралістична освіта в Україні: історія, проблеми, перспективи / В.В. Вербицький. – К. : Аверс, 2003. – 304 с.
4. Життєва компетентність особистості: від теорії до практики : наук.-метод. посібник / [за ред. І.Г. Єрмакова]. – Запоріжжя : Центріон, 2005. – 640 с.
5. Про позашкільну освіту : Закон України // Освіта України: нормативно-правові документи : зб. нормат. док. / [голов. ред. В.Г. Кремень]. – К. : Міленіум, 2001. – С. 229–251.
6. Перепелиця Н.В. Загальна педтехнологія роботи гуртків та інших творчих об'єднань у позашкільних навчальних закладах : навч.-метод. посіб. / Н.В. Перепелиця. – Суми, 2004. – 90 с.

ТАРХАН Л.З.

СМЕНА ПАРАДИГМЫ ОБРАЗОВАНИЯ – СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

Анализ опыта образовательных систем многих стран Европы, мира и Украины показывает, что одним из путей обновления содержания образования и учебных технологий, согласованности их с современными потребностями, интеграцией в мировое образовательное пространство является ориентация учебных программ на компетентностный подход и обосновывает создание эффективных механизмов его внедрения. Внутри этого подхода выделяются два базовых понятия: “компетенция” и “компетентность”, при этом первое из них включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а второе соотносится с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Страны, усилия которых направлены на переустройство системы высшего образования по Болонскому типу, апеллируют к компетенциям и компетентностям как к ведущему критерию подготовленности современного выпускника высшей школы к нестабильным и стереоскопичным условиям труда и социальной жизни. Происходит резкая переориентация оценки результата образования с понятий “подготовленность”, “образованность”, “общая культура”, “воспитанность” на понятия “компетенция”, “компетентность” обучающихся. То есть делается существенная ставка на компетентностный подход в образовании. Тенденция движения “от понятия квалификации к понятию компетенции” является обще-европейской и даже общемировой. Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных и информационных начал в современном производстве не “покрывается” традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие компетентности. В контексте этого, компетентность – это новая единица измерения образованности человека, потому как знания, умения и навыки уже полностью не удовлетворяют общество, не позво-

ляют показать, измерить уровень качества образования. Из этого следует, что компетентность – результат образования, выражающийся в овладении студентом определенным набором способов деятельности по отношению к определенному предмету воздействия и предстает как синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта, выступая результатом обучения, не прямо вытекает из него, а является следствием саморазвития индивида, обобщения личностного и деятельностного опыта.

Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики ставит новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных, интеллектуальных, коммуникативных, рефлексирующих, самоорганизующих моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах.

В докладе ЮНЕСКО говорится: “Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова, ... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску” [1].

Если традиционная “квалификация” специалиста подразумевала функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования, а подготовка сводилась к усвоению обучающимися более или менее стандартного набора знаний, умений и навыков, то “компетентность” предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность.

Отсюда, компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчётливые и сопоставимые параметры описания (дескрипторы) того, что студент будет знать и уметь “на выходе”, выполнение которых определяется уровнем квалификации преподавательских кадров вуза.

Данная тенденция переориентации образовательной парадигмы возникла ещё до Болонских соглашений и, по-видимому, носит объективный характер – характер вызова, который социальные и экономические изменения бросают системе образования. В высших учебных заведениях процесс обучения является той составной частью системы образования, в которой деятельность преподавателя (дидактическая) и деятельность студента (самообразование) должны привести к формированию определенных знаний и качеств личности студента.

По мнению некоторых отечественных и зарубежных педагогов (С.У. Гончаренко, А.В. Хуторского, Дж. Джура (J. Jura) и др.), процесс обучения как связанный и логический процесс формирования личности студента зависит, в первую очередь, от преподавателей, создателей дидактических ситуаций.

Ход же процесса обучения в значительной степени зависит от корректности и результативности дидактических действий преподавателей, причём можно проследить, что интенсивность их непосредственного влияния чаще всего уме-

нышается на высших ступенях. Применительно к инженерно-педагогическому образованию формальные рамки этих воздействий состоят из принципов, форм и методов обучения, зато действительные эффекты зависят от предметной (специальной) и дидактической компетентности и презентации педагогом своей личности.

Цель статьи – отражение требований смены парадигмы образования от традиционной к инновационной в высшей школе к совершенствованию подготовки специалиста, становления его как профессионала, не только глубоко знающего свою профессию и легко ориентирующегося в новейших достижениях в области своей профессиональной деятельности, но и педагогически компетентного.

Практика показывает, что сегодня нужен специалист эрудированный, свободно и критически мыслящий, готовый к исследовательской работе, к реализации личностного подхода в проектировании стратегии собственного профессионально-личностного становления, способный самоактуализироваться в своей профессиональной деятельности, обрести профессиональную компетентность, личностный авторитет и статус. И определяться они будут профессиональными знаниями и умениями, ценностными ориентациями в социуме, мотивами его деятельности, культурой, проявляющейся в речи, стилем общения, общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала, а также владением методикой преподавания предмета, способностью понимать и взаимодействовать со студентами, уважением к ним, профессионально значимыми личными качествами. Отсутствие хотя бы одного из этих компонентов разрушает всю систему и уменьшает эффективность деятельности педагога.

В меняющемся мире система образования должна формировать такие новые качества выпускника, как: *инициативность, инновационность, мобильность, гибкость, динамизм и конструктивность*. Будущий профессионал должен обладать стремлением к самообразованию на протяжении всей жизни, владеть новыми технологиями и понимать возможности их использования, уметь принимать самостоятельные решения, адаптироваться в социальной и будущей профессиональной сфере, разрешать проблемы и работать в команде, быть готовым к перегрузкам, стрессовым ситуациям и уметь быстро из них выходить [2].

Одним из перспективных направлений в плане решения этой задачи и является осуществление компетентностного подхода средствами активных методов обучения, модульных и инновационных технологий. Перспективным компетентностное обучение является еще и потому, что при таком подходе учебная деятельность приобретает исследовательский и практико-ориентированный характер, и сама деятельность становится предметом усвоения. Конечно же, любая инновация связана с определенными проблемами. Так, в частности, данный подход требует много затрат времени при подготовке, использования множества методической литературы преподавателем, конструирования большого числа новых дидактических материалов, поиска нестандартных заданий, приемов и подходов.

В этой ситуации изменяются цели образования. Теоретические по сути и энциклопедические по широте знания, которые долгое время были главной целью образовательного процесса, становятся средством. Знаниевая ориентация

высшей школы должна смениться компетентностно-деятельностным образованием, нацеленным на формирование у выпускника готовности эффективно организовывать внутренние (знания, умения, ценности, психологические особенности...) и внешние (информационные, человеческие, материальные...) ресурсы для достижения поставленной цели.

Методологической основой реализации компетентностно-деятельностного подхода являются несколько факторов: 1) построение практико-ориентированного обучения в сложноорганизованной системе инженерно-педагогического образования и понимание конечной цели обучения – формирование способов действий (умения), обеспечивающих осуществление будущей профессиональной деятельности, но не запоминание знаний; 2) содержание обучения составляет заданная характером будущей специальности система действий (компетентностей) и те знания, которые обеспечивают выполнение всех этих действий; 3) при проектировании и организации обучения первичны заданная характером будущей специальности деятельность и действия, составляющие эту деятельность, но не знания; 4) знания не самодостаточны, они всего лишь средство выполнения действий и обучения им, но не цель (знания играют служебную роль, объясняя и подготавливая практические действия); 5) в процессе обучения обучаемые должны осуществлять учебную деятельность, моделирующую будущую профессиональную деятельность, а не просто накапливать знания; 6) механизм осуществления учебной деятельности – это решение задач, а не проработка учебного материала; 7) в современном понимании знать – значит с помощью знаний компетентно осуществлять определенную деятельность, а не только помнить определенные знания; 8) усваивать знания можно, только оперируя ими, а не просто запоминая их.

Другими словами, одним из приоритетов высшей инженерно-педагогической школы должно стать достижение нового образовательного результата – формирование дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов: знание содержания, форм, методов и средств учебы, их совокупности и взаимосвязи, умение использовать их в процессе обучения и будущей профессионально-педагогической деятельности, то есть умение проектировать педагогическую систему обучения на основе интеграции психолого-педагогической и инженерной подготовки. А для этого преподаватель вуза должен иметь фундаментальные профессиональные знания, а именно: теоретико-методологические из области гуманитарных, мировоззренческих, собственно профессиональных наук, оптимальный объем идей, ценностей, представлений, универсальные способы познания и практической деятельности. Взаимодействие и взаимопроникновение педагогической и инженерной составляющих инженерно-педагогического образования наилучшим образом проявляется в дидактической деятельности, которая призвана трансформировать инженерно-технические знания с целью решения дидактических задач.

Обеспечение целостности и интегративности содержания и структуры дидактической компетентности в рамках профессиональной подготовки должно стать приоритетным в изучении дисциплин профессионально-педагогического блока, представляющих собой “компетентностное ядро”, цель которых – формирование дидактической компетентности будущих инженеров-педагогов – должна

согласоваться с компетентностно-деятельностным подходом в обучении, так как имеет теоретические и практические формы изучения. Этому способствуют выбор и реализация лучшего варианта каждого компонента образовательного процесса: оптимального выбора содержания обучения, форм и методов обучения, технологий и средств обучения, функциональной деятельности, форм реализации самосовершенствования. Эти компоненты составляют модель дидактической компетентности и дидактическую систему, конечным результатом которой являются знания, умения, навыки, опыт деятельности и способности студентов.

Отсюда можно сделать вывод, что дидактическая компетентность – ведущий конструкт и компонент профессиональной компетентности инженера-педагога любого уровня – преподавателя вуза, колледжа, профессионально-технического училища. Профессиональная же компетентность инженера-педагога в обобщенном виде – это качественная характеристика степени овладения педагогом профессиональной деятельностью, обусловленная глубоким знанием свойств преобразуемых предметов труда, свободным владением средствами производства и обучения, способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий. Достижение же педагогом профессиональной компетентности происходит всю его сознательную жизнь.

Какие же компетентности необходимы современному инженеру-педагогу для успешной самореализации в системе профессионального образования в условиях смены технологий, динамичного развития социальных отношений?

Методологические основы профессиональной компетентности складываются, по нашему твердому убеждению, из конкретных компетентностей: социально-психолого-педагогической, дидактической, специальной, методической, информационной, управленческой, общекультурной, коммуникативной, научно-исследовательской и рефлексивной. Хотя можно согласиться и с тем, что в зависимости от концептуальных подходов их количество, состав, значение, критерии оценки каждой компетентности могут быть различны.

Социально-психолого-педагогическая компетентность означает владение знаниями и умениями в области педагогики и психологии, методами педагогической диагностики, способность понимать индивидуальные особенности студентов, умение заинтересовать учебой и развить устойчивый интерес к специальности, умение строить взаимоотношения со студентами, коллегами, руководством, межличностные отношения в учебной группе и понимание индивидуальных психологических особенностей и эмоциональных состояний.

Дидактическая компетентность означает владение постановкой целей и задач обучения, общепедагогическими принципами выбора содержания образования будущего профессионала, знание дидактических методов, приемов, технологий, умение не только передать определенную сумму интегративных знаний по формам организации и средствам обучения, но и обеспечить надежное их понимание и усвоение, создание ситуации успешности в обучении. Дидактический компонент предполагает, с одной стороны, умение преподавателя обучать студентов своему предмету, а с другой – потребность и умение самообразовательной деятельности.

В ежегодной анкете выпускников предыдущих лет инженерно-педагогических специальностей ряда вузов мы ставили вопрос: “Получили ли Вы доста-

точные навыки дидактических компетентностей во время учебы в вузе или Вам пришлось учиться этому самостоятельно в процессе работы?”. Около трети выпускников считают, что им приходится частично доучиваться, еще трети приходится полностью самостоятельно осваивать дидактическую компетентность. Факт, определенный нами в рамках эксперимента, является поводом для серьезного размышления профессорско-преподавательскому составу профессии обучающихся кафедр над совершенствованием подходов к учебному процессу.

Специальная компетентность означает владение глубокими знаниями, высокой квалификацией (рабочей) и опытом инженерной деятельности в области специальной дисциплины.

Методическая компетентность означает владение различными методами обучения и их разработкой, умение применять их для усвоения знаний и умений в процессе обучения, знание психологических механизмов усвоения студентами профессиональных знаний и умений.

Общекультурная компетентность означает владение методами, приемами взаимодействия с окружающими, широкое мировоззрение и эрудиция, способность ориентироваться в различных ситуациях общения, особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, их влияние на мир.

Информационная компетентность означает владение современными информационными технологиями и средствами, умение работать со всеми видами информации, понимание их силы и слабости, сферы применения, выработка критического отношения к получаемой информации.

Управленческая компетентность означает владение методами, приемами управления собственной деятельностью и деятельностью обучающихся.

Коммуникативная компетентность означает владение знаниями в области коммуникации, необходимыми языками, культурой речи, аргументацией, культурой вербального и невербального взаимодействия, целесообразное использование понятийно-категориального аппарата, построение позитивной перспективы, поощрения, обращение к моральным основам.

Научно-исследовательская компетентность означает владение научными методами изучения педагогических и технических явлений, фактов для выработки новых знаний о закономерностях, структуре и содержании, технологии обучения и воспитания.

Рефлексивная компетентность (самосовершенствование) означает способность непрерывно совершенствовать свой профессионализм, развиваться в личной и общественной жизни, владение комплексом самоанализа педагогических действий и способами саморазвития, самоактуализации.

Выводы. Каждый из обозначенных компонентов имеет специфическое содержание и методические особенности, выполняет соответствующие функции, обеспечивая выполнение определенной части общей педагогической задачи. Все перечисленные компоненты профессиональной компетентности инженера-педагога составляют фундаментальную основу его будущей самостоятельной педагогической деятельности в учебных заведениях системы профессиона-

льно-технічного образования, где системообразующим конструктом является дидактическая компетентность.

Сегодня уже начался поиск новых концептуально-методологических оснований стандартов высшего образования нового поколения, гармонично сочетающих в себе достижения предшествующих версий с современными запросами. Одной из обсуждаемых моделей является компетентностная модель (на основе компетентностного подхода и системы зачетных единиц).

Перспективами дальнейших исследований является проблема формирования профессиональной компетентности преподавателя высшей и средней профессиональной школы, которая сегодня относится к нерешенным как в педагогической науке, так и на практике: не определено однозначно само понятие “профессиональная компетентность”, его содержание, сущность и структура; не разработана система критериев эффективности процесса и достижения профессиональной компетентности преподавателя. Дискуссии на эту тему продолжаются, оставаясь одной из актуальнейших проблем современного образования.

Литература

1. Образование: сокрытое сокровище : доклад международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО. – М. : ЮНЕСКО, 1997.
2. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С. 3–12.

ТИЩЕНКО О.І.

МЕТОДИ ВИХОВНОГО ВПЛИВУ В ПЕДАГОГІЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Методи виховного впливу – це конкретні шляхи впливу на свідомість, почуття, поведінку людини для розв’язання педагогічних завдань у спільній діяльності (спілкуванні) її з вихователем.

Мета статті – показати, що методи виховання варто відрізнити від засобів виховання, з якими вони пов’язані. Останніми є, насамперед, предмети матеріальної й духовної культури, які використовуються для вирішення педагогічних завдань. Методи виховання реалізуються через педагогічну діяльність, засоби не можуть впливати поза нею (засоби масової інформації, книги).

У науковій літературі ми зустрічаємо різні класифікації методів педагогічного впливу. На наш погляд, найбільше відповідає досліджуваній проблемі така: методи, за допомогою яких формуються погляди, уявлення, поняття вихованців і здійснюється обмін інформацією в педагогічній системі між її членами; організаційні методи, за допомогою яких регулюється діяльність вихованців і стимулюються її позитивні мотиви; методи, за допомогою яких стимулюється, насамперед, самооцінка й надається допомога вихованцям у саморегуляції їхньої поведінки, саморефлексії, самовихованні, а також виноситься офіційна оцінка діяльності вихованців.

До першої групи методів належать різні види подання інформації. Усі ці види інформаційного впливу впливають на спрямованість особистості, формують позитивні мотиви діяльності і спілкування. Цю групу інформаційних впливів узагальнено називають методами переконань.

Метод переконання у вихованні – це шлях впливу на знання для роз’яснення фактів і явищ суспільного й особистого життя, формування поглядів.