

Як свідчить проведене нами дослідження, сутнісні характеристики управління якістю навчального процесу у ВНЗ ґрунтуються на загальних основах менеджменту, проте будуть мати риси, що притаманні цілям і завданням освітньої діяльності та особливостям здійснення навчального процесу у вищому навчальному закладі. Наукове уявлення про управління якістю навчальним процесом у ВНЗ потребує визначення циклів та етапів управління, що забезпечить реалізацію виділених нами функцій управління, а також сутності й ролі моніторингу в управлінні якістю навчального процесу у вищій школі. Зазначене буде покладено в основу наших подальших досліджень.

Література

1. Зіньковський Ю. Імператив трансформації сучасної освітньої парадигми / Ю. Зіньковський, Г. Мирських // Вища школа. – 2010. – № 3–4. – С. 36–43.
2. Яковлев Е.В. Управление качеством образования : учеб.-практ. пособ. / Е.В. Яковлев, Н.М. Яковлева. – Челябинск : Изд-во ЧГПУ, 2000. – 147 с.
3. Давыдова Л.Н. Педагогическое диагностирование как компонент управления качеством образования : монография / Л.Н. Давыдова. – Астрахань : Изд. “Астраханский университет”, 2005. – 211 с.
4. Бордовский Г.А. Управление качеством образовательного процесса : монография / Г.А. Бордовский, А.А. Нестеров, С.Ю. Трапицын. – СПб. : Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – 359 с.
5. Васильева Л.И. Процессная модель обеспечения качества образовательной деятельности в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Л.И. Васильева. – Н. Новгород, 2006. – 144 с.
6. Панасюк В.П. Системное управление качеством образования в школе / В.П. Панасюк ; под ред. А.И. Субетто. – СПб. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2000. – 239 с.
7. Чандра М.Ю. Системный мониторинг как средство управления качеством образовательного процесса в вузе : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М.Ю. Чандра. – Волгоград, 2008. – 203 с.
8. Fayol Y. General and Industrial Administration / Y. Fayol. – N. Y. : Pitman, 1949.
9. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2005. – 448 с.
10. Третьяков П.И. Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы / П.И. Третьяков, Т.И. Шамова // Завуч. – 2002. – № 7. – С. 62–72.

ІВАНИЦЬКИЙ О.І.

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ЗАГАЛЬНОДИДАКТИЧНИХ ПРИНЦИПІВ У ВИЩІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Принципи навчання спрямовані, насамперед, на реалізацію закономірностей навчально-виховного процесу. Вони є загальним орієнтиром для визначення змісту, засобів, форм, методів організації навчання. Принципи навчання й пов'язані з ними фактори, критерії відбору змісту освіти досліджувалися Ю.К. Бабанським, Н.П. Волковою, В.В. Вороновим, О.М. Железняковою, Н.Є. Мойсеюк,

Н.М. Нікітіною, М.О. Петуховим, М.М. Фіцулою та ін. Проте проблема застосування загальнодидактичних принципів у вищій професійній освіті з метою визначення змісту навчального предмета в умовах кредитно-модульної системи навчання залишається актуальною.

Тому *метою статті* є висвітлення особливостей застосування загальнодидактичних принципів у вищій професійній школі в аспекті формування змісту навчального предмета. Для реалізації поставленої мети передбачається реалізувати такі завдання: 1) визначити систему положень, що виконують роль принципів, вимог і критеріїв, дотримання яких дає змогу певним чином відбирати та структурувати навчальний матеріал навчальної дисципліни у вищій школі; 2) дослідити основні підходи до визначення основних загальнодидактичних принципів у вищій школі та запропонувати сучасне наукове тлумачення змісту цих принципів.

Поняття “принцип” визначається як керівна ідея, основне правило поведінки [1]. У логічному сенсі принцип є центральним поняттям, основою системи, що становить узагальнення і поширення якого-небудь положення на всі явища тієї сфери, з якої цей принцип абстрагований. Критерієм є ознака, на підставі якої проводиться оцінювання, визначення або класифікація чого-небудь. Таким чином, зрозуміло, що принцип має більш загальне нормативне значення, ніж критерій. Отже, можна стверджувати, що стосовно змісту освіти принципи вказують на більш загальний напрям діяльності з його формування, а критерії реалізують процедуру конструювання, відбору навчального матеріалу, встановлення його послідовності. І нарешті, під чинником розуміють рушійну силу, “істотну обставину в якому-небудь процесі або явищі”. Таким чином, щодо освіти чинники – це обставини, які враховує дослідник при визначенні змісту освіти. Подамо процес відбору змісту освіти у вигляді схеми (див. рис.).

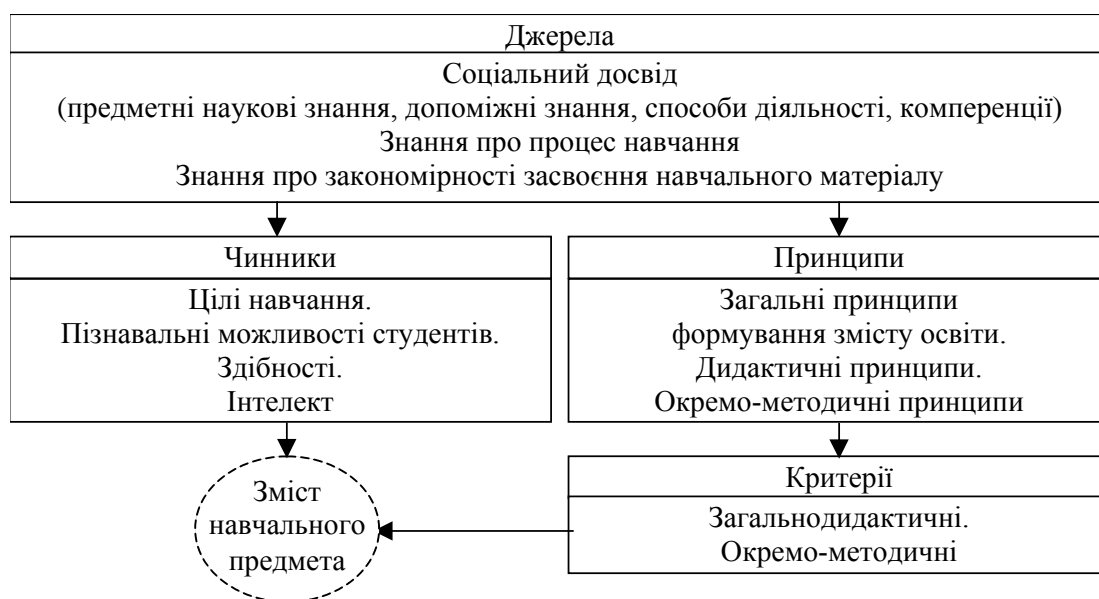


Рис. Процедура відбору змісту навчального предмета

З наведених на схемі позицій спеціального пояснення вимагають загальні принципи формування змісту, до яких належать:

- *принцип відповідності змісту освіти потребам суспільного розвитку* – з нього, зокрема, випливає необхідність вводити в зміст освіти не лише знання, а й фрагменти, що забезпечують відображення досвіду творчої діяльності людства та досвіду особистісного ставлення до системи вироблених людством цінностей;
- *принцип єдності змістової і процесуальної сторін навчання*, який, зокрема, означає тісну єдність предметного змісту, а також способів засвоєння студентами цього змісту;
- *принцип структурної єдності змісту освіти на різних його рівнях*.

Окрім вказаних трьох принципів, на відбір навчального матеріалу здійснюють вплив дидактичні принципи. Сюди ж входять також частково-методичні принципи, які відображають певну специфіку навчального предмета, що вивчається, його особливості, пов'язані з тим, до якої гносеологічної версії науки належить цей предмет.

Зупинимося на загальнодидактичних принципах. Згрупувавши їх у таблицю, визначимо специфіку функціонування цих принципів у системі вищої професійної освіти (див. табл.).

Таблиця

Специфіка функціонування загальнодидактичних принципів у системі вищої професійної освіти

Загальнодидактичні принципи	Їх традиційна інтерпретація
Науковість	Відповідність навчального матеріалу рівню сучасної науки. Відображення спільних методів наукового пізнання і його закономірностей
Систематичність і послідовність	Відображення змістовно-логічних зв'язків з урахуванням пізнавальних можливостей студентів, їх попередньої підготовки, змісту інших предметів
Системність	Відображення структурних зв'язків, адекватних зв'язкам усередині наукової теорії, через систему методологічних знань, що містить: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань і знання про методи наукового пізнання
Міжпредметні зв'язки	Узгоджене вивчення теорій, законів, понять, спільних для споріднених предметів, загальнонаукових методів пізнання й методологічних принципів, формування спільних видів діяльності й систем відношень
Зв'язок теорії й практики навчання із життям	Введення в зміст певних видів діяльності, а також матеріалу прикладного характеру, пов'язаного зі спостереженням і поясненням явищ природи та явищ, що відбуваються в тих чи інших галузях людської діяльності
Наочність	Подання студентам тих чи інших образів об'єктів, що вивчаються, і явищ; введення діяльності, пов'язаної з моделюванням, ідеалізацією, уявним експериментуванням
Доступність	Відповідність обсягу й складності навчального матеріалу реальним можливостям студента в зоні його найближчого розвитку
Диференційований та індивідуальний підходи (диферен-	Врахування у змісті навчання здібностей, інтересів і професійних нахилів студентів; всебічна їх мотивація до самоосвіти

ціація й індивідуалізація)	
Створення позитивного ставлення до навчання й мотивації	Новизна матеріалу; використання відомостей з історії науки й техніки; використання наукових знань у житті, їх життєва значущість; введення матеріалу про новітні досягнення й відкриття до навчальних курсів

До змісту принципу науковості навчання стосовно середньої освіти входять відповідність навчальних знань науковим і ознайомлення учнів з методами наукового пізнання. Довгий час у цій структурі превалював перший компонент. У практиці навчання саме йому приділялася найбільша увага, а другий залишався “за кадром”, що було одним із суттєвих недоліків системи шкільного й вузівського навчання. Іншими словами, під науковістю змісту освіти слід розуміти якісну характеристику змісту, що передбачає відповідність освіти рівню сучасної науки, створення у студентів адекватних уявлень про спільні методи наукового пізнання, ілюстрацію найважливіших закономірностей процесу наукового пізнання.

Ці три ознаки можна прийняти як критерії відповідності змісту освіти вказаному принципу і вимагати введення у навчальний матеріал власне предметних знань, знань про методи наукового пізнання, історико-наукових знань, що ілюструють, як та чи інша галузь людського знання розвивалася в осяжному минулому, а також відповідних способів пізнавальної діяльності студентів.

Нам видається, що таке триєдине розуміння може бути збережене і при визначенні даного принципу стосовно вищої школи, проте з істотним зміщенням акцентів. Деталізуючи цей висновок, слід зазначити, що таке розуміння принципу науковості більше відповідає магістерському рівню вищої освіти, на якому процес спеціалізації і диференціації виражений найяскравіше, а для рівня бакалаврату потрібно зробити суттєві уточнення. Наприклад, формулюючи мету навчання фізики в середній школі, дидакти і методисти вказували на формування у свідомості учнів єдиної фізичної картини світу. Дотримуючись логіки розвитку системи фізичної освіти, природно зробити висновок, що в курсі загальної фізики така картина світу має збагачуватися й уточнюватися. Але якщо дивитися з точки зору суворих логічних позицій, видається незрозумілим, навіщо взагалі потрібний курс загальної фізики у вишах, якщо єдина картина світу сформована вже в загальноосвітній школі, а призначення курсу теоретичної фізики в цьому випадку взагалі виходить за рамки доцільності. Невдалість наведеного формулювання очевидна: фізика як наука ще дуже далека від формування закінченої структури світобудови, не торкаючись уже вищівського, і, тим більше, шкільного курсу фізики.

Цей приклад наочно доводить, що перший пункт у формулюванні принципу науковості вимагає уточнення як для шкільної, так і для вищої освіти, до того ж такого, що призведе до значного зміщення акцентів у розумінні проблеми. Чи можна на перших курсах бакалаврату при вивченні фундаментальних дисциплін (відповідних у сучасній класифікації наук терміну “фундаментальна наука”) виконати вимогу відповідності системи знань, що вивчається, науковим досягненням останніх років? Мабуть, ні. Об’єктивна ситуація – це та, в умовах

якої “поява” в процесі навчання того чи іншого розділу, того чи іншого закону або поняття значно відстає від їх “появи” у науці. До чого б призвела спроба відразу на початку ХХ ст. вивчати у вишах спеціальну теорію відносності після публікації в 1905 р. перших праць А. Ейнштейна?.. Аналогічних прикладів з інших галузей знання можна навести багато.

Буквально відповідати рівню сучасної науки зміст навчання на бакалаврському ступені вишу, звичайно, не може. Тому перший пункт принципу має бути переформульований таким чином: не абсолютна відповідність освіти сучасному рівню науки, а відображення у змісті освіти якомога більшої кількості фундаментальних наукових досягнень, без яких неможливе функціонування сучасного фахівця й які, найімовірніше, не зміняться в ході розвитку науки. Законне право бути наявними у змісті освіти одержують давно відкриті наукові істини, а міра необхідності введення до навчального курсу того чи іншого фрагмента “сучасного” навчального матеріалу визначається широким комплексом чинників. Серед них – рівень розвитку мислення і рівень знань студентів на момент його вивчення, ступінь упевненості наукового співтовариства в його істинності, місце відповідного цьому матеріалу наукового фрагмента в системі наукового знання й багато іншого.

Підкреслимо, що викладені вище зауваження стосуються бакалаврату, причому більшою мірою його молодших курсів. У різних навчальних дисциплінах бакалаврату може бути представлений матеріал різної “міри сучасності”. Найбільш адекватно він може бути “поданий” у відповідному контексті в курсах історії, філософії, географії, під час вивчення іноземних мов. Для вивчення ж математики, фізики, хімії й ряду інших дисциплін сучасний матеріал, як правило, вимагає якісно іншого рівня знань, ніж той, який діагностується реально, й може бути використаний як інформація, повідомлення основних результатів, але не повноправний “об’єкт” вивчення, статус якого правомірно належить класичному матеріалу.

Ця обставина зумовлює зміну акцентів. Основоположним “наповненням” принципу науковості має бути твердження про те, що при визначенні змісту навчального предмета й методів його вивчення необхідно формувати знання про загальнонаукові методи пізнання в конкретному виявленні й про методи, специфічні для того чи іншого етапу розвитку науки, із зазначенням, наскільки сьогодні ними продовжує користуватися наукове співтовариство.

У дидактиці вищої школи принцип науковості навчання стосовно бакалаврату найбільш тісно пов’язаний із принципом фундаменталізації освіти, однією із складових якої, як зазначають А.В. Коржуєв та В.А. Попков, є “університетизація” вищої школи [2]. У вишах з’явилася можливість реалізувати базові університетські програми, що забезпечують студентам досить потужну теоретичну базу знань, якісну загальноосвітню підготовку, широту загального і професійного кругозору.

Одним із важливих компонентів фундаменталізації, на думку С.У. Гончаренка, є посилення “загальноосвітніх компонентів професійних освітніх програм” [3]. У наш час професійна діяльність людей у всіх галузях насичується позапрофесійними або надпрофесійними компонентами, які необхідні в будь-якій професійній діяльності. Вони одержали умовну назву “базисних кваліфіка-

цій” і містять: уміння працювати на комп’ютері з базами й банками даних, здійснювати презентації технологій і продукції; володіння іноземними мовами, елементарними правовими, юридичними, екологічними й педагогічними знаннями; уміння надавати першу медичну допомогу й забезпечувати безпеку як власної життєдіяльності, так і життєдіяльності інших людей.

Таким чином, фундаменталізація вищої освіти передбачає поглиблення загальнотеоретичної, загальноосвітньої, загальнонаукової й загальнопрофесійної підготовки студентів та розширення профілю їхньої професійної підготовки.

Із принципом науковості тісно пов’язаний принцип системності навчання. Системність – це така якість знань, що характеризує наявність у свідомості студента структурних зв’язків (зв’язків будови), адекватних зв’язкам між знаннями всередині наукової теорії. Для засвоєння знань основ наук у системі, адекватній системі наукової теорії, у зміст основ наук необхідно ввести ще спеціальні методологічні знання. Система методологічних знань складається із трьох груп: загальнонаукові терміни, знання про структуру знань, знання про методи наукового пізнання.

Тотальна гуманізація, що розуміється багатьма дослідниками як новий принцип навчання, веде до зниження здатності студента абстрактно мислити. Тому важливим, на наш погляд, є введення до переліку дисциплін за вибором студентів світоглядних курсів, природничонаукових за своїм змістом, що містять ознайомлення з методами наукового пізнання. Ця вимога передбачає, що в зміст навчання повинні бути введені методи емпіричного пізнання (спостереження, експеримент) і методи теоретичного пізнання (ідеалізація, моделювання, аналогія, уявний експеримент).

Вимога ознайомлення студентів з методами та етапами наукового пізнання передбачає їхнє практичне знайомство із широким спектром зв’язків і відношень взаємозалежності між різними фрагментами структури наукової теорії.

Студенти мають усвідомити, що причиною цього становища є те, що в будь-якому експерименті можуть існувати невраховані обставини й фактори, які непередбачувано впливають на результат. Важливе питання й про похибку експерименту, що не може бути точно обчислена, а лише оцінена з певним ступенем імовірності. Крім того, експерименти, як правило, надають непрямі дані, які інтерпретуються на основі теорії, а така інтерпретація може бути й помилковою, і неоднозначною. Таким чином, судження про достатність експериментальних фактів для підтвердження тієї чи іншої ідеї, теоретичного положення не може бути абсолютним і бездоганим, однак чим більше фактів підтверджує гіпотезу, тим більшою є впевненість дослідника в її істинності.

Принцип міжпредметних зв’язків, виділений як самостійний дидактичний принцип, передбачає, що в змісті навчальних дисциплін мають знайти відображення ті діалектичні взаємозв’язки, які діють у природі й пізнаються сучасними науками. Міжпредметні зв’язки постають як еквівалент міжнаукових, і їхньою методологічною основою є процес інтеграції й диференціації наукового знання. Психологічною основою міжпредметних зв’язків є міжсистемні асоціації, які

дають змогу відобразити різноманітні предмети і явища реального світу в їхній єдності й протилежності, у їхній багатосторонності й суперечностях.

Досвід інтеграції науки має знайти відображення в трьох основних компонентах структури змісту загальної освіти, кожного навчального предмета: у системі знань, що якісно зміниться під впливом міжпредметних зв'язків; у системі умінь, які набувають специфіки в навчально-пізнавальній діяльності, що реалізує міжпредметні зв'язки; у системі відношень, сформованих навчальним пізнанням у процесі синтезу знань із різних предметів. Реалізація міжпредметних зв'язків, таким чином, передбачає узгоджене вивчення теорій, законів, понять, загальних для споріднених предметів, загальнонаукових методологічних принципів і методів наукового пізнання, формування загальнонавчальних прийомів мислення.

Принцип професійної спрямованості навчання у вищій школі має особливе значення. Деякі дослідники під цим терміном розуміють різновид міжпредметних зв'язків між загальноосвітніми, загальнотехнічними й фундаментальними дисциплінами й практичним виробничим навчанням. Вони вважають, що сутністю цього принципу є застосування загальноосвітніх і загальнотехнічних знань професійної підготовки в тій чи іншій галузі. Ширшим є підхід, який передбачає, що в поняття професійної спрямованості входять: професійна спрямованість особистості (на трудову діяльність й на конкретну професію), професійна спрямованість загальної освіти й контекстна спрямованість професійного навчання.

Стосовно змісту курсів природничо-наукових дисциплін мова має йти про перші дві складові принципу професійної спрямованості, які повинні розглядатися в єдності й у взаємозв'язку. До нього входять:

- введення в зміст навчання професійно значущого матеріалу на основі аналізу змісту загальнотехнічних і спеціальних дисциплін за умови збереження логічної цілісності навчального предмета;
- введення в зміст навчального предмета професійно значущих умінь або видів діяльності.

Однак у процесі реалізації принципу професійної спрямованості є й ряд негативних тенденцій, однієї з яких є рання профілізація навчальних курсів фундаментального блоку – фізики, хімії, математики тощо. Сьогодні у вищій школі необхідна не скоростигла спеціалізація шляхом залучення уривчастих, фрагментарних відомостей із професійних предметів, що вивчаються на старших курсах, а цілеспрямоване формування у студентів умінь виконувати широкий комплекс розумових операцій, аналоги яких вони мають виконувати у своїй професійній діяльності.

Ми не коментували у статті ряд принципів, поданих у табл., з огляду на те, що наше розуміння їхнього змісту та особливостей застосування у вищій професійній школі відповідає традиційному погляду.

Висновки. Отже, до загалу специфічних принципів, що відображають особливості вищої професійної освіти, слід віднести принцип орієнтованості навчального процесу на самоосвіту студентів на основі усвідомлення ними множинності змістів досліджуваного знання. Він означає, що, концентруючи у своїй свідомості всю множину вивчених об'єктів, явищ, процесів, досвіду виявлення різно-

манітних зв'язків і відношень залежності між ними, студент має досягти усвідомлення глибинних змістів знання, прийняття цих змістів як особистісно значущих. Конкретна реалізація цього принципу в навчальному процесі передбачає подання викладачем знання як "відкритої" (незавершеної) системи. А це означає, насамперед, відкритість глибшому осмисленню вивченого студентом матеріалу, знаходження в його змісті нових аспектів, властивостей, зв'язків та закономірностей.

Література

1. Мойсеюк Н.Є. Педагогіка : навч. посіб. / Н.Є. Мойсеюк. – К. : Кондор, 2007. – 656 с.
2. Попков В.А. Дидактика высшей школы : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. – М. : Академия, 2008. – 224 с.
3. Гончаренко С.У. Методика як наука / С.У. Гончаренко // Шлях освіти. – 2000. – № 1. – С. 2–6; № 2. – С. 5–11.

ІГНАТЮК О.А.

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНЕ ПРОЕКТУВАННЯ МОДЕЛІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ КОНКУРЕНТОСПРОМОЖНИХ ІНЖЕНЕРІВ НА ПРИКЛАДІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА УПРАВЛІНСЬКИХ ДИСЦИПЛІН

Постановка проблеми та актуальність дослідження цілеспрямованого формування готовності до професійної діяльності у студентів технічних ВНЗ зумовлена об'єктивною потребою суспільства в підготовці конкурентоспроможних фахівців інженерних спеціальностей, забезпеченні високої якості освіти й визначається необхідністю здійснення цілісного комплексного аналізу підготовки студентів вищих технічних навчальних закладів (ВТНЗ) до професійної діяльності, спрямованої на розробку й обґрунтування її ефективної організації на основі визначення її специфічності порівняно з навчальним процесом, який відбувається в сучасній вищій технічній школі.

Різні аспекти та особливості інженерної професійної підготовки сучасних фахівців висвітлено в працях О.Е. Коваленко, М.І. Лазарева, Ю.П. Нагірного, О.Г. Романовського, П.А. Яковишина та інших, але вони не вичерпують повного обсягу проблем, які потребують нагального розв'язання. Актуальною і нагальною потребою впровадження у теорії і практиці вищої технічної освіти виступає підготовка майбутнього інженера до професійної діяльності під час навчання у ВТНЗ, оскільки пов'язана з можливістю вирішення низки суперечностей, що мають місце в підготовці сучасних кадрів, торкається питань підвищення якості професійної підготовки інженерів нової генерації.

Мета статті полягає у виявленні сутності та змісту соціально-педагогічного проектування моделі підготовки майбутнього фахівця до професійної діяльності, що передбачає визначення його професійно значущих якостей (ПЗЯ) як конкурентоспроможного фахівця на сучасному ринку праці.

Донедавна проектування пов'язували переважно з інженерною діяльністю й розуміли як підготовчий етап виробничої діяльності. Сьогодні проектування