

организации учебного процесса студентов-заочников, т.к. развитие личности в образовательной системе вуза – это становление профессионала в избранном виде деятельности, обладающего таким уровнем знаний, умений, умственного развития, который обеспечит ей продуктивное саморазвитие в самостоятельной профессиональной деятельности.

М.Г.Вісвська

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД – ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ ЕКОНОМІЧНОЇ ОСВІТИ

В статті розглядається сутність поняття «компетентність» і «компетентний підхід», значення компетентності спеціалістів економічного профілю.

In the article the essence of notion is considered "competence", value of competence of specialists economic type, new approaches in relation to forming of competence of specialists in higher educational establishments.

Глобальні зміни, що відбуваються у суспільстві, у тому числі процеси інтеграції у європейській освітній простір, обумовили появу нових соціально значимих орієнтирів у системі вищої професійної освіти. На ринку праці все більшим попитом користуються не просто кваліфіковані фахівці, а творчі особистості, які здатні самі отримувати необхідні знання та на їх підставі створювати нові. В умовах інноваційного розвитку економіки відбуваються докорінні зміни освітньої парадигми. Освітні заклади повинні не лише надавати професійні знання, вміння та навички, а й сформувати певний ряд професійно значимих та соціально необхідних особистісних якостей (компетенцій), що характеризують соціальний портрет майбутнього фахівця. Тобто мова йде про зміни у характері освіти – у його спрямованості, меті, змісту. Новою парадигмою результату освіти вважає І.А.Зіміння [4], стають ключові компетенції.

Формулювання цілей роботи.

Мета дослідження – розкрити сутність поняття «компетентність» та реалізацію компетентнісного підходу у практиці підготовки економістів

Результати дослідження.

У ході наукового пошуку встановлено, що термін «компетентнісний підхід» використовувався у США ще у 70-ті роки, а у 90-х був розповсюджений вже у Великобританії, Ірландії, Австралії та Новій Зеландії переважним чином для професійно-технічного навчання. У теперішній час зроблено спробу розповсюдити цей досвід і на вищу освіту. Формування мінімальних стандартів професійної компетентності є безумовно завданням галузі промисловості чи груп компаній, що приймають на роботу персонал. Навчальні програми, на підставі яких готують для отримання певної професійної кваліфікації, спрямовані на задоволення таких стандартів чи проходження професійно-кваліфікаційних іспитів. Тому у певних європейських країнах, робляться спроби створення національних професійних стандартів та методів випробувань з них. У нас означена проблема вирішується іншим шляхом

Аналіз чисельних вітчизняних та російських науково-методичних і педагогічних джерел засвідчив наявність різноманітних підходів і науковців і практиків до розкриття сутності поняття «компетентність», яке є основою компетентнісного підходу.

Згідно словника В.Даля [2] «компетентний» визначався як такий, що може, має право судити про щось, визнаний.

Дослідженням компетентності як наукової категорії стосовно освіти займалась А.К.Маркова. [5] Вона виокремила у структурі професійної компетентності наступні блоки: професійні (об'єктивно необхідні) знання; професійні (об'єктивно необхідні) вміння; професійні психологічні позиції, настанови фахівця, що вимагає від нього професія; особистісні особливості, що забезпечують оволодіння фахівцю професійними знаннями та вміннями.

У наступних роботах дослідниця вже виокремила спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальні види професійної компетентності.

Треба зазначити, що у другій половині ХХ століття у науковій літературі поняття компетентність трактувалося і як синонім професіоналізму і як одне з його складових.

Значний вклад у розробку проблем компетентності внесли І.А.Зімня, Н.В.Кузьміна, А.К.Маркова, Л.М.Мітіна,

Л.А.Петровська, Дж.Рамен, Р.Уайт, Д.Хаймс, А.В.Хуторський, В.Хутмахер та інші.

У документах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які повинні розглядатися як бажаний результат освіти. У доповіді на міжнародній комісії з освіти для ХХІ століття «Образование: сокрытое сокровище» Жак Делор, сформулював «чотири стовпа», на яких базується освіта: навчитися пізнавати; навчитися робити; навчитися жити разом; навчитися жити. [4]

У 1996 році у Берні на симпозіумі за програмою Ради Європи було поставлено питання про те, що для реформ освіти суттєвим є визначення ключових компетенцій, які повинні придбати ті хто навчаються як для успішної праці, так і для подальшої вищої освіти.

Радою Європи було прийнято визначення п'яти ключових компетенцій, якими «повинні бути озброєні молоді європейці»:

- політичні та соціальні компетенції, такі як здатність приймати відповідальність, приймати участь у прийнятті групових рішень, вирішувати конфлікти без насилля, приймати участь у підтримці та покращенні демократичних інститутів;
- компетенції, що пов'язані з життям у багато культурному суспільстві. Для того, щоб контролювати прояв расизму та ксенофобії та розвитку клімату нетолерантності, освіта повинна озброїти молодь міжкультурними компетенціями, такими як прийняття розбіжностей, поваги до інших та здатність жити з людьми інших культур, мов та релігій;
- компетенції, що відносяться до володіння усної та писемної комунікації, які особливо важливі для роботи та соціального життя, з акцентом на те, що тим людям, які не володіють ними, погрожує соціальна ізоляція. У тому ж контексті комунікації все більшу важливість набуває володіння більше чим однією мовою;
- компетенцій, що пов'язані зі зростанням інформатизації суспільства. Володіння цими технологіями, розуміння їх застосування, слабких та сильних сторін та засобів, критичного судження по відношенню до інформації, що

розповсюджується мас-медійними засобами та рекламою, здатність вчитися на протязі життя у якості основи неперервного навчання у контексті як особистого, професійного, так і соціального життя»

За визначенням міжнародних експертів, ключові компетенції є інтегрованим утворенням, що містить комплекс різних компонентів, від яких залежить особистий і суспільний прогрес. Рекомендації з їх набуття, починаючи з 1996 року, увійшли до багатьох документів про якість освіти зарубіжних країн («Біла книга», 1996; Меморандум з освіти впродовж життя, 2000; план дій Євросоюзу і Ради Європи, 2002 та інші).

Синонімом поняття компетентність виступає «базовий навик» Б.Оскарсон зазначає, що вони об'ємні «розвиваються як доповнення до специфічних професійних. Так ключові компетенції включають окрім іншого здатність ефективної роботи у команді, планування, вирішення проблем, творчість, лідерство, підприємницьку поведінку, організаційне бачення та комунікативні навички.» [6]

До «життєвих навичок» віднесено самоуправління, відносини з іншими людьми, «ключових навичок»: комунікація, вирішення проблем «соціальні та громадські навички»: соціальна активність, цінності; «навички для отримання зайнятості обробка інформації підприємницькі навички: дослідження ділових можливостей; управлінські навички: консультування, аналітичне мислення; «широкі навички»: аналіз, планування, контроль.

Із терміном компетентність тісно пов'язані питання змісту стандартів та процедура атестації викладачів. Так у «Стратегії модернізації змісту загальної освіти», що прийнята у Росії на початку ХХІ століття, були сформульовані основні положення компетентнісного підходу в освіті, вузлове питання якого – компетентність.

В означеному документі вказується, що це поняття ширше, чим поняття знання, чи вміння, чи навички воно включає їх у собі, воно має інший сенс, і включає не тільки когнітивну та операційно-технологічну складову, а й мотиваційну, етичну, соціальну та поведінкову. У той же час автор проекту «Стандарт загальної освіти» А.В.Хуторський [7]

вважає, що до змісту основних ключових компетенцій входять ціннісно-сміслові, загальнокультурні, навчально-пізнавальні, інформаційні, комунікативні, соціально-трудова та особистісні компетенції.

Із метою упорядкування існуючих різноманітних трактувань компетентностей автори «Стратегії модернізації змісту загальної освіти» пропонують розмежувати компетентності за сферами, вважаючи що у структурі ключових компетентностей повинні бути представлені:

- компетентність у сфері самостійної пізнавальної діяльності, підґрунтям якої є засвоєння способів придбання знань із різних джерел інформації, у тому числі позашкільних;
- компетентність у сфері громадсько-суспільної діяльності (виконання ролі громадянина, виборця, споживача);
- компетентність у сфері соціально-трудова діяльності (у тому числі вміння аналізувати ситуацію на ринку праці, оцінювати власні професійно можливості, орієнтуватися у нормах та етиці взаємостосунків, навички самоорганізації);
- компетентність у побутовій сфері (включаючи аспекти власного здоров'я, сімейного благополуччя та ін.);
- компетентність у сфері культурно-досугової діяльності (включаючи вибір шляхів та способів використання вільного часу, культурно та духовно збагачуючих особистість).

На думку І.А.Зимньої, освіта зіткнулася з достатньо складною проблемою визначення як змісту поняття компетентність, так і підставою розмежування ключових компетенцій, а також обсягу компонентів, що входять до них. Це, свою чергу, на думку дослідниці, ускладнює і розробку підходів (процедур, критеріїв, інструментів) до їх оцінки як результату освіти. Тому авторкою було виокремлено та теоретично обґрунтовано підстава групування ключових компетенцій, визначено основну, необхідну їм номенклатуру ти види компетентностей.

Теоретичною основою виокремлення трьох груп ключових компетенцій підкреслює І.А.Зимня, стали сформульовані у психології положення про те, що людина є суб'єктом спілкування, пізнання та праці (Б.Г.Ананьєв), що

людина проявляється у системі відносин до суспільства, іншим людям, до себе, до праці (В.М.Мясіщев), що компетентність людини має вектор акмеологічного розвитку (Н.В.Кузьміна, А.О.Деркач), що професіоналізм включає компетентності (А.К.Макарова).

Враховуючи означене І.А.Зимня запропонувала три основні групи компетентностей: компетентності, що відносяться до самого себе як особистості, як суб'єкту життєдіяльності; компетентності, що відносяться до взаємодії людини з іншими людьми; компетентності, що відносяться до діяльності людини, та проявляються у всіх її типах та формах.

Заслуговують на увагу дослідження В.І.Байденко, Н.А.Гришанової, Д.А.Махотіна, Ю.Г.Татура, Ю.В.Фролова та інших, в яких висвітлюються питання компетентності у структурі моделі якості підготовки спеціалістів, інтелектуалізації змісту вищої освіти як складової компетентнісного підходу, концептуальної моделі державних освітніх стандартів у компетентнісному форматі тощо. Означені питання вивчаються у рамках дії дослідницького центру проблем якості підготовки спеціалістів Московського інституту сталі та сплавів (Технічного університету) та обговорюються під час роботи методологічних семінарів таких як «Росія у Болонському процесі: проблеми, завдання, перспективи», «Методологія та практика розробки та реалізації системи управління якістю підготовки спеціалістів на підставі компетентнісного підходу» та інші. Треба зазначити, що останній семінар буде проведено на базі Донецького державного медичного університету ім. М.Горького, який має 20т-и річний досвід успішної реалізації системи управління якістю підготовки фахівців на підставі компетентнісного підходу. Заклад за результатами щорічних ліцензійних іспитів займає перше місце з якості підготовки випускників медичного та стоматологічного факультетів.

Аналіз дисертаційних досліджень із означеної проблеми свідчить про значну увагу до розвитку комунікативної компетентності студентів-менеджерів, формування комунікативної компетентності менеджерів туризму у процесі вивчення іноземної мови, розробки психодіагностичної моделі

професійної компетентності менеджера інноваційного освітнього закладу, формування мовної компетентності майбутніх менеджерів у процесі професійної освіти, формування соціально-психологічної компетентності менеджерів туристичної сфери у процесі професійної підготовки у туристичному ВНЗ. В.І.Местечкін зосередив свою увагу на розвитку комунікативної компетентності менеджерів освіти у процесі підвищення кваліфікації. Розвитком організаційно-педагогічної компетентності менеджера освіти у процесі управлінської діяльності у професійному навчальному закладі займався С.А.Баландін. Формування фізкультурно-спортивної компетентності майбутніх менеджерів було предметом дослідження С.Р.Гілазієвої. Проблему формування професійної компетентності менеджерів соціально-культурної діяльності у ВНЗ культури та мистецтв вивчала М.В.Асаїнова. О.А.Єршова зосередила свою уваги на формуванні управлінської культури як компонента професійної компетентності майбутнього менеджера. Соціальні детермінанти формування комунікативної компетентності менеджерів вивчала О.В.Полякова. Наведений неповний перелік завершених досліджень, що проведені у Росії, свідчить про інтерес до проблеми як педагогів, так і психологів та соціологів.

Серед українських вчених заслуговують на увагу роботи Н.Д.Креденець (Теоретичні та методичні засади формування професійної компетентності молодших спеціалістів легкої промисловості), М.В.Вачевського (Теоретико-методичні засади формування у майбутніх маркетологів професійних компетенцій), В.С.Локшина (Професійна компетентність менеджерів соціокультурної сфери в контексті модернізації вищої освіти), О.І.Гури (Теоретико-методологічні основи формування психолого-педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу в умовах магістратури), Л.З.Тархан (Теоретичні та методичні основи формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів), Я.І.Журецького (Формування професійної компетентності майбутнього вчителя як комплексна проблема взаємодії університету та середніх навчальних закладів), А.Г.Протасова (Теоретико-методичні засади формування професійної компетентності майбутніх

фахівців із неруйнівного контролю та технічної діагностики), С.Е.Трубачевої (Формування загально навчальних компетентностей учнів основної школи), А.О.Вітренко (Теорія і технологія формування інтерпретаційної компетенції старшокласників у процесі вивчення світової драматургії) Т.В.Дяченко (Теоретико-методологічні засади формування професійної компетентності фізичних реабілітологів у системі неперервної освіти) та інші.

Як свідчить аналіз наукових досліджень, у нас термін компетенція та компетентнісний підхід набув більш широке та нажаль менш визначене трактування. Потребує уточнення формулювання критеріїв кінцевого результату процесу навчання на підставі компетентнісного підходу та деталізація процедур оцінювання різноманітних компетенцій. Відкритим є питання переліку професійних компетенцій фахівця з економіки.

Аналіз наукової літератури свідчить, що можна виокремити декілька варіантів реалізації компетентнісного підходу; концептуальний варіант реалізації (відображення спільності), диференціально-компетентнісний варіант реалізації компетентнісного підходу, інтегро-компетентнісний варіант та кваліфікаційно-компетентнісний.[1]

Сучасна підготовка фахівця з економіки здійснюється у відповідності до освітньо кваліфікаційної характеристики (далі ОКХ), де мета вищої економічної освіти та професійна підготовка (вимоги до соціально-важливих компетенцій фахівця) відображається у формі системи умінь вирішувати певні завдання діяльності. ОКХ трансформується у модель підготовки фахівця у вигляді освітньо-професійної програми підготовки (ОПП). В останньому документі висвітлюються вимоги до змісту навчання студентів у формі системи модулів змісту навчання та нормативний термін навчання у відповідності до певного рівня професійної діяльності. ОКХ та ОПП у системі вищої освіти України є складовими системи стандартів вищої освіти.

Висновки. Актуальність проблеми формування компетентності у фахівця з економіки, навчально-практичні зусилля та пошук науковців у підготовці компетентних економістів обумовлені необхідністю усунення існуючих

протиріч у сучасній економічній освіті. Подальші дослідження передбачається провести у напрямку реалізації компетентнісного підходу в процесі підготовки фахівців з економіки та розробки методів вимірювання прояву важливих показників компетенцій.

Література

1. Белоцерковский А.В., Дудырев Ф.Ф. и др. Системный анализ классификаторов и перечней направлений и специальностей ВПО РФ варианты модернизации для ГОС третьего поколения// Повышение качества непрерывного профессионального образования: Материалы Всероссийской научно-методической конференции с международным участием: В 2ч. Ч.1/ Под науч. ред. С.А.Подлесного; Отв. За вып Ю.С. Перфильев. Красноярск: ИПЦ КГТУ, 2006. – С. 7 – 14.
2. Даль В. Толковый словарь живого русского языка: В 4. – М.: Русский язык, 1989.
3. Зимняя И.А. Компетентностный подход в современном образовании//Высшая школа: проблемы и перспективы – 2004/В.С. Аванесов, С.С. Ветохин, В.М. Жданович и др.. – Мн.: РИВШ, 2005. – С. 69-70.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования – 2004/В.С. Аванесов, С.С. Ветохин, В.М. Жданович и др.. – Мн.: РИВШ, 2005. – С. 71- 85.
5. Маркова А.В. Психологический анализ профессиональной компетентности учителя// Советская педагогика. 1990. №8.
6. Оскарсон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования / Б. Оскарсон // Оценка качества профессионального образования: доклад 5 / под общ. Ред. В.И. Байденко, Дж Ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров: проект ДЕЛФИ.М., 2001.
7. Хуторской А.В. (редактор-составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов: проект «Стандарт общего образования» М., 2002.

КОМП'ЮТЕРНІ ІМІТАЦІЙНІ МОДЕЛІ ТА ОСВІТА

Компьютер с полным основанием можно считать неотъемлемой частью учебного процесса. Компьютерные имитационные модели являются важным средством, которое расширяет возможности активного обучения. Применение имитационного моделирования в обучении должно, прежде всего, иметь дидактическое обоснование, и оправдано только в том случае, если оно ориентировано на достижение определенного педагогического результата.

The computer is with just cause possible to consider the integral part of the scholastic process. The computer simulation models are an important facility, which increases the possibility of the active education. Using of simulation modeling in education must, first of all, have a didactic motivation, and justified only in that event if it is oriented on achievement determined pedagogical result.

В останнє десятиліття ми були свідками усе більш широкого застосування обчислювальної техніки в педагогічній практиці на Україні [1;2;3]. Не без впливу цієї тенденції в педагогічних колах стало складатися правильне розуміння тієї ролі, що може зіграти комп'ютер в організації навчального процесу і керуванні освітою. Практика показує, що сьогодні комп'ютер можна вважати невід'ємною частиною навчального процесу, а також перевірки знань [4,5]. Він має важливе значення як засіб оцінки знань і умінь учнів, і, крім того, як міра ефективності стратегій, що обираються.

Сьогодні значно виросла потреба в застосуванні комп'ютерів на всіх рівнях освіти (шкільної, середньої і вищої). Не викликає сумнівів і той факт, що привабливість нових предметів буде тим вище, ніж більш збалансованим буде в них співвідношення теоретичного і практичного і більш яким акцент на реальні потреби учнів. За допомогою комп'ютерів можна зробити проведення навчальних занять, вправ, контрольних робіт, а також облік успішності більш ефективним. Це розвантажує викладачів і дозволяє їм більше часу приділяти індивідуальним заняттям. Комп'ютери можуть зробити

навчальні заняття більш цікавими і переконливими, а величезний потік інформації - легкодоступним.

Протягом останніх 10-15 років, наукове прогнозування на основі моделей стало необхідним інструментом для всіх розвинених країн і міжнародних організацій (Європейський Союз, Організація Об'єднаних Націй і ін.) для прийняття стратегічних рішень. Національні програми по науковому прогнозуванню на сьогоднішній день розробляють і впроваджують більше 40 країн миру. Прогнозування розвитку суспільства використовується в багатьох країнах, насамперед для підготовки довгострокових планів розвитку промисловості, науки й техніки, суспільства в цілому. На основі цього виконується системний аналіз основних технологій і рішень, пов'язаних із побудовою загальної моделі суспільства, прийняття стратегічних рішень.

Можливості дослідження комп'ютерів у навчанні безмежні. Їхня загальнодоступність могла б привести до фундаментальних змін у навчальних програмах, до більш повного вирішення проблем освіти, до використання нових засобів навчання людей, до розширення можливостей самонавчання. Однією з особливостей комп'ютерної технології навчання є можливість управляти процесом засвоєння знань на основі чіткої систематизації й структуризації курсу.

Структурно-логічний підхід до змісту навчання, а потім і систематизація й структуризація предмета, на думку фахівців, сприяє:

- формуванню в студентів системних знань;
- підвищенню об'єктивності самооцінки й оцінки знань;
- можливості більше об'єктивного й глибокого аналізу ступеня засвоєння окремих фрагментів навчальної програми.

Спроби індивідуалізувати процес навчання в традиційній методиці приводять тільки до інтенсифікації праці викладача. При структуруванні й логічному аналізі змісту навчання, виділенні навчальних елементів, постановці дидактичних цілей навчання з орієнтуванням на конкретні навчальні елементи індивідуалізація навчання стає реальною. Шляхом реалізації ідеї партнерства студента й викладача, під

час індивідуальних консультацій створюються ситуації, що сприяють розвитку творчих і індивідуальних здібностей студентів. Стали розроблятися цілі учбово-методичні комплекси керування якістю підготовки, що включають у себе наступні завдання:

- формування еталонів якості підготовки фахівців.
- розробка засобів контролю на базі еталонів якості.
- розробка, проведення процедури порівняння досягнутого рівня підготовки з еталоном якості.

Вироблення системи керуючих впливів умовами й факторами, що визначають досягнуту якість, з метою мінімізації виявлених відхилень.

Введення комп'ютерних технологій навчання залучили педагогів до пошуків об'єктивних вимірників оцінки рівня засвоєння знань умінь і навичок. Як педагогічні новації пропонуються тести як інструмент перевірки відповідності вимог до підготовки випускників заданим стандартам знань і виявленню пробілів у знаннях.

Як відомо, навчання, що є результатом активної взаємодії, самостійного відкриття або гри, звичайно буває більш приємним та успішним ніж пасивне спостереження, читання чи прослуховування. Дослідження і гра надають можливість для емпіричного навчання, причому процесом навчання керує сам учень у відповідності зі своїми інтересами та можливостями, спонукуваний допитливістю. При цьому методі навчання учень досліджує об'єкти і ситуації, впливаючи на них. Результати цих впливів є для нього відкриттями, на яких він вчиться. Саме тому, учні можуть у значній мірі керувати темпом засвоєння предмета і методом його вивчення.

Їм необхідно також надавати можливість спостереження й осмислювання ефектів, що виникають у результаті вивчення та уяви різних об'єктів, тобто для успішного емпіричного навчання необхідно мати спеціальне середовище, яке реагує на вплив внутрішніх факторів. Роль викладачів у даному випадку зводиться до надання учням матеріалу для дослідження, а також керівництва ними і необхідної допомоги.

Багато педагогів підкреслювали достоїнства методу, суть якого - учитися щось роблячи.

Шляхом емпіричного навчання учні одержують нові знання, здобувають нові навички, перевіряють ідеї, засвоюють загальні принципи і розвивають здатність мислення та спілкування. Тому, ми вважаємо, що для емпіричного навчання можна використовувати моделювання на комп'ютері, яке дозволяє досліджувати моделі ситуацій, які можна створювати.

Модель - імітаційне представлення реального об'єкта, чи ситуації середовища в динаміці. Це представлення відображає основні властивості реального об'єкта чи події. Наприклад, карта відображає міста. Але карта статична, не реагує ні на які впливи. А модель - це динамічне відображення, тому що воно реагує на впливи і змінюється так само, якби на місці моделі був реальний об'єкт, чи ситуація середовища. Учні можуть проводити дослідження на моделях, з'ясовуючи і запам'ятовуючи, як моделі реагують на різноманітні впливи.

Метою моделі є відображення основних характеристик і властивостей того, що моделюється. Модель ніколи не буває повною чи точною. Необхідна точність і ступінь деталізації залежать від цілей, заради яких будується модель.

Можна вказати кілька видів комп'ютерного моделювання:

- як мотив, що спонукує до серйозної роботи;
- як засіб моделювання дослідницької задачі (ситуації);
- як засіб стимулювання змагальної / чи сумісної роботи;
- як спосіб стимулювання певного типу мислення;
- для демонстрації важливості і взаємозв'язку різних факторів ситуації (задач);
- як засіб організації роботи учнів і керування цією діяльністю;
- як засіб забезпечення учнем можливості формування вмінь у видах діяльності, що вимагають психомоторних і/чи пізнавальних навичок.

Комп'ютерні моделі мають ряд переваг перед моделями інших видів. Вони можуть увібрати в себе більше аспектів реальності, що моделюється, забезпечують значну гнучкість при проведенні експериментів. У комп'ютерній імітаційній моделі можна сповільнювати чи прискорювати хід часу, стискати або розтягувати простір, виконувати дії небезпечні, дорогі чи просто

неможливі в реальному світі. Для додання моделі більшої реальності можна доповнити її графічним зображенням, мультиплікацією і звуками, ситуації можна повторювати чи змінювати за власним бажанням або необхідністю.

Комп'ютер часто застосовується для імітаційного моделювання задач (ситуацій), на основі яких учні проводять певну дослідницьку чи професійну роботу, а також її обговорення. У цьому випадку викладач ставить окремих учнів чи групу в ситуацію вибору рішення, заснованого на інформації, виданої комп'ютером. У простих задачах звичайно представлені вся інформація, альтернативи відомі, а їхній набір невеликий. Для імітації більш складних проблемних ситуацій комп'ютер може видавати тільки частину даних, змушуючи учнів запитувати машину чи інше джерело в пошуках нових фактів. При цьому гіпотези, що формулюються учнями, й альтернативи по необхідності будуть мати неясний характер, і будуватися відповідно до широких правил. Звідси можливі труднощі, що виникають при складанні нечислових програм, покликаних забезпечити учням широту вибору, оскільки програмування машини для інтерпретації неформалізованих введень складає особливу і складну задачу.

За допомогою комп'ютерних імітаційних моделей учні можуть спробувати на практиці будь-яку професійну роботу, або спробувати майбутню професійну діяльність. І це тільки частина безлічі ролей і ситуацій, які можна створити для учнів за допомогою моделювання на комп'ютері. Використовуючи комп'ютерне моделювання можна показати зв'язок і взаємозалежність різних факторів. Для викладачів предметів природничонаукового циклу такий тип моделювання має особливий сенс, тому що виникає необхідність словесного способу опису процесів і задач, які не можна експериментально досліджувати ні в лабораторії, ні тим більше в аудиторії. Із ряду причин (небезпека чи тривалість протікання процесу і т.д.) комп'ютер використовує також можливість графіки для посилення і підкреслення найбільш важливих елементів змісту, дозволяє, як продемонструвати самі принципи розгортання процесів (хімічної, фізіологічних, структури демографічних

концепцій і тому подібне), так і виявити властиві моделі обмеження.

Комп'ютерні імітаційні моделі є важливим засобом, що розширює можливості активного навчання. Але, як зазначають критики, недоліком комп'ютерного імітаційного моделювання, є те, що воно розвиває в учнів схильність до гострої конкуренції. Однак, немає ніяких підстав стверджувати, що цьому не можна протиставити ніяких альтернатив, бо програми можна орієнтувати на різні цілі; одні - на розвиток сумісної роботи, інші - на досягнення змагальних ефектів. Викладачі самі можуть розставляти правильні акценти на тім чи іншому підході в залежності від своєї власної концепції, а також зобов'язані передбачити вплив, що можуть зробити на учнів ігрові програми перш, ніж ці програми будуть використовуватися. Викладач повинен з розумінням поставитися до того факту, що більшість учнів, які працюють з комп'ютером і націлені на неодмінне досягнення успіху, буде прагнути до максимального використання прийомів, що приводять до позитивного результату (і, насамперед, саме тих прийомів, що визначаються авторами програм як бажані).

Висновок. Застосування імітаційного моделювання в навчанні повинне, насамперед, мати дидактичне обґрунтування, і бути виправданим тільки в тому випадку, якщо воно орієнтоване на досягнення певного педагогічного результату, тобто при наявності позитивного впливу на мислення, емоції та пам'ять учнів, їх пізнавальну, мотиваційну і психомоторну активність. Таким чином, імітаційне моделювання являє собою сучасний методологічний інструмент, який, має потребу в продуманому й обережному застосуванні.

Література

1. Агапова О. И., Кривошеев А. О., Ушаков А. С. О трех поколениях компьютерных технологий обучения./ Информатика и образование, 1994, №2.- С. 34-40.
2. Метешкин К. А. Теоретические основы построения интеллектуальных систем управления учебным процессом в ВУЗе: Монография. – Харьков: Экограф, 2000. – 278 с.
3. Пронин В. Н. Информационное пространство и современные технологии обучения. - Информатика и

- образование, 1996. - № 4.- С. 105-110.
- Петрушин В. А. Экспертно-обучающие системы. – К.: Наукова думка, 1992. - 196 с.
 - Дмитренко Т. О. Яресько К. В. Технологічний підхід до обґрунтування педагогічного процесу у вищій школі // Проблеми інженерно-педагогічної освіти. Збірник наукових праць. - № 2. – Харків: УПА, 2001.- С.82-88.

А.А.Пермяков, Л.В.Григоренко, Н.І.Зеленкова
ВИЩА ОСВІТА УКРАЇНИ І БОЛОНСЬКИЙ ПРОЦЕС

В статье рассматривается вопрос вхождения Украины в Болонский процесс, основные положения, предъявляемые к странам-участницам Болонского процесса, а также некоторые проблемы, сопутствующие этому процессу.

In article the question of occurrence of Ukraine in Bolon's process, the substantive provisions showed to countries - participants of Bolon's process, and also some problems accompanying this process is considered.

Постановка проблеми. В сучасному світі все більш чітко простежується тенденція до інтеграції та взаємодії освітніх систем, що обумовлено багатьма причинами: швидким збільшенням обсягу знань; потребою у висококваліфікованих спеціалістах; підвищенням якості освіти в розвинених країнах та ін. Подальший процес об'єднання Європи супроводжується створенням загального освітнього й наукового простору.

Слід зазначити, що спроби надати вищій школі загальноєвропейського характеру розпочалися з 1957 року, коли була підписана Римська угода. В 1997 році під егідою Ради Європи і ЮНЕСКО була розроблена й прийнята Лісабонська конвенція про визнання кваліфікацій, що належать до вищої освіти Європи. 19 червня 1999 року в м. Болонья (Італія) була підписана спільна декларація європейських міністрів освіти 29 країн про створення загальноєвропейського освітнього простору. Ця декларація одержала назву Болонської. Основною метою Болонської декларації стало підвищення конкурентоспроможності європейської системи вищої освіти. 19

травня 2005 року дану декларацію підписала Україна, ставши, таким чином, учасником (членом) Болонського процесу.

Аналіз публікацій з проблеми, що досліджується.

Болонському процесу, його складовим, принципам і іншим питанням присвячені роботи В.Г.Кременя, Я.Я.Болюбаша, М.Ф.Степко, І.І.Бабіна, В.С.Журавського, М.З.Згуровського, В.Андрущенко, К.В.Корсака та інших вчених. Так, М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук, В.В.Грубинко, І.І.Бібін розглядають основні положення Болонського процесу; принципи, шляхи й засоби адаптації європейської системи вищої освіти у вищу освіту України та інші питання. В.С.Журавський і М.З.Згуровський аналізують Болонський процес і головні принципи входження в європейський простір вищої освіти. Л.Л.Товажнянський, Є.І.Сокіл, Б.В.Клименко розглядають цикли, ступені й кредити Болонського процесу. К.В.Корсак піднімає питання про порівняння та визнання закордонних кваліфікацій і дипломів. В.Коміренко аналізує питання про проблеми входження України в Болонський процес. М.Головатий розглядає організаційно-методичні питання входження України в Болонський процес. П.І.Сікорський аналізує кредитно-модульну технологію навчання. Разом з тим входження України в Болонський процес вимагає подальшого осмислення.

Метою статті є короткий аналіз основних положень Болонського процесу; понятійного апарата, яким користуються в навчальних закладах країн-учасниць Болонського процесу; навчальне навантаження студентів; система оцінювання навчальних досягнень студентів; деякі проблеми, пов'язані із залученням України до Болонського процесу.

Виклад матеріалу. Аналіз літератури показав, що в якості основних до учасників Болонського процесу ставляться наступні вимоги:

- введення єдиного додатку до диплому, що являє собою великий пакет докладної інформації про власника диплому, отриману ним кваліфікацію, результати здачі дисциплін навчального плану, а також про вуз, кафедри та ін.;
- введення двоступеневої системи вищої освіти - підготовка спеціалістів за двома освітньо-кваліфікаційними рівнями:

бакалавр і магістр. Тривалість навчання на першому ступені повинна бути не менше 3-х і не більше 4-х років; навчання на другому ступені – 1-2 роки після одержання ступеню бакалавра;

- введення європейської системи кредитів (ECTS), спрямованої на порівняння систем і результатів навчання різних вищих навчальних закладів освіти країн-учасниць Болонського процесу і дозволяючої фіксувати трудомісткість навчальної роботи студентів у кредитах, що є числовим еквівалентом оцінки;
- подолання перешкод для ефективного вільного пересування студентів, викладачів, наукових співробітників, спрямованого на розвиток співпраці між ВНЗ, обмін навчальних програм і перепідготовки, працевлаштування;
- досягнення високої якості вищої освіти з урахуванням взаємовизначальних критеріїв і методологій. Передбачається створення акредитаційних агенств, незалежних від уряду країни і міжнародних організацій, які будуть давати оцінку якості навчання, беручи до уваги, насамперед, отримані випускниками знання, уміння й навички, а не тривалість або зміст навчання;
- впровадження європейських критеріїв вищої освіти (погоджені навчальні плани, інтегровані програми навчання, практична підготовка студентів, проведення наукових досліджень і ін.).

В документах Болонського процесу говориться, що він є добровільним, полісуб'єктивним, що базується на цінностях європейської освіти і культури, ненівелюючий особливості освітніх систем країн Європи, багатоваріантний, гнучкий, відкритий, поступовий.

Для порівняння навчальних систем і результатів навчання різних навчальних закладів освіти країн-учасниць Болонського процесу вводяться поняття модуля, змістовного модуля, кредиту, залікового кредиту, шкали оцінювання.

Під модулем розуміють завершену, системно впорядковану частину теоретичних знань і практичних умінь з певної дисципліни, адаптовану до індивідуальних особливостей

студентів і визначенням оптимального часу на організацію їх засвоєння [8,С.19].

Змістовний модуль – це система навчальних елементів, об'єднаних за ознакою відповідності навчальному об'єкту [4,С.70].

Під кредитом розуміють числову міру повного навчального навантаження студента з конкретної дисципліни (1 кредит – 24 години), яка спонука студентів до вільного вибору навчальних дисциплін і якісного їх засвоєння, і є одним із критеріїв порівняння різних навчальних систем вищих закладів освіти. Повне навантаження студента на рік становить 60 кредитів (на півроку – 30 кредитів).

Заліковий кредит – це одиниця виміру навчального навантаження, необхідного для засвоєння змістовних модулів або блоку таких модулів [4,с.70].

Протягом року студент вивчає не більше, ніж 5 навчальних дисциплін.

Кредити нараховуються студентам, які виконали певний обсяг роботи, тобто засвоїли навчальну дисципліну, про що свідчать складені заліки, іспити або інші форми оцінювання (бали). Тільки за відвідування занять бали й кредити не нараховуються [2,с.194].

Навантаження студентів складається з аудиторного й позааудиторного. До аудиторного належать заняття: лекції, семінари, практичні, лабораторні та ін. До позааудиторного відносяться самостійні та індивідуальні заняття. Самостійні заняття – це заняття в бібліотеці, вдома, у лабораторіях та ін. До індивідуальних занять відносяться консультації у викладача, куратора. Співвідношення аудиторних і позааудиторних занять на перших курсах становить 1/3, на старших курсах – 1/4 (тобто на аудиторні заняття відводиться одна третя і одна четверта частина часу, а на позааудиторні – дві третини і три четверти часу).

У літературі немає єдиної думки з приводу уніфікації шкали оцінювання й визначення єдиних критеріїв оцінювання. Є тільки пропозиції, як це можна зробити.

Варіант перший:

Шкала ECTS	Національна шкала	Шкала навч. закладу
A	Відмінно	90 – 100
BC	Добре	75 – 89
DE	Задовільно	60 – 74
FX	Незадовільно з можливістю перескладання	35 – 59
F	Незадовільно з обов'язковим повторним курсом	1 – 34

FX означає: «незадовільно» - необхідно виконати певну додаткову роботу для успішного складання;

F означає: «незадовільно» - необхідна подальша значна робота.

Варіант другий:

A – відмінно;

B – дуже добре;

C – добре;

D – задовільно;

E – достатньо;

FX – незадовільно - необхідно попрацювати перед тим, як складати іспит;

F – незадовільно - необхідна подальша серйозна робота.

Існують й інші варіанти.

2010 рік є кінцевим строком переходу всіх вищих навчальних закладів України на використання європейської системи оцінювання (ECTS) і виконання всіх інших вимог, які висунуто до країн-учасниць Болонського процесу.

Разом з тим Болонський процес – явище далеко неоднозначне. Як стверджує М.Головатий, Болонський процес багато в чому є процесом освітньої інтеграції саме центрально-європейських держав. Наявність єдиної валюти, єдиного інформаційного простору і т.п. остаточно не відповідає національним інтересам пострадянських, постсоціалістичних держав, хоча б тому, що їх політична, соціальна маркованість, ментальність, традиції достатньо далекі від тієї соціально-економічної, політичної архітекτονіки, яка склалася в країнах і між країнами Європи колишнього, так званого капіталістичного

світу. Іншими словами, не все в Болонському процесі об'єктивно може відповідати інтересам таких країн як Україна, Росія, Білорусь та ін. [3, с.158].

Аналіз літератури свідчить про те, що вчені розглядають різноманітні питання приєднання України до Болонського процесу. Це статус освіти в Україні, її соціальний характер, якість освіти, підготовка кадрів для вищих навчальних закладів, введення кредитно-модульної технології навчання, зниження якості освіти, залишковий принцип фінансування освіти, плюси і мінуси Болонського процесу й багато інших. Серед перерахованих питань на першому місці стоїть, на наш погляд, якість освіти.

Загальновідомо, що якість освіти безпосередньо залежить від умов навчання, матеріальної бази навчальних закладів, професорсько-викладацького складу, його матеріального забезпечення та багато іншого. Однак, за даними В.Андрущенко, за роки економічної кризи в Україні, з якої ми всі ще не вийшли, ВВП скоротився на 59,2%; обсяг промислової продукції – на 48,9%; сільського господарства – на 51,5%; реальна заробітна плата зменшилась в 3,82 рази [1, с.4].

За даними М.Головатого, В.Толок, О.Васильєвої, інших учених, основним джерелом фінансування системи вищої освіти в Австралії, Іспанії, Німеччині, Франції є держава, що виділяє на її утримання від 70% до 90% всіх необхідних їм засобів. Високорозвинені держави, такі як Англія, Німеччина, США, Японія виділяють на освіту близько 20% ВВП, в той час як в Україні в 2003 році на потреби освіти було виділено всього 5,6% [1, с.4; 3, с.159; 10, с.164]. Зменшення фінансування привело не тільки до зниження якості освіти, але й негативно позначається на чисельності студентів у вузах: на 10 тисяч населення нашої країни припадає близько 400 студентів, що складає тільки 4%. За цим показником Україна відстає не тільки від західноєвропейських держав, але й від Росії і Білорусі [10, с.164].

Висновки. Система вищої освіти України має багато позитивного, вона відома своїми вченими, науковими дослідженнями і про це не слід забувати. Ефективність перебудови й інтеграції системи вищої освіти в Болонський

процес багато в чому буде залежати від того, наскільки якісно буде проаналізована національна система в порівнянні з Болонською моделлю; які «за» і «проти» будуть виявлені; які кроки намічені для швидкої адаптації існуючої системи освіти до європейської; наскільки добре буде вивчено досвід представництва інших країн у Болонському процесі і які висновки з нього будуть зроблені.

Література

1. Андрущенко В. Освіта України в світлі суспільних проблем і суперечностей // Освіта. – 2002. – 23-30 січня. – С.4-5.
2. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За ред. В.Г.Кременя. – К.: Освіта, 2004. – 384 с.
3. Головатий М. Організаційно-методичні засади інтеграції національної системи освіти України в Європейську систему освіти відповідно до Болонського процесу // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. - №3-4. – С.157-163.
4. Гурч Л. Некоторые аспекты внедрения европейской системы ECTS в высшее образование Украины // Персонал. – 2004. - №12. – С.68-73.
5. Коміренко В. Приєднання до Болонського процесу як євроінтеграційна стратегія України: аспекти, проблеми, прогнози // Освіта і управління. - 2005. – Т.8. - №3-4. – С.175-180.
6. Корсак К., Поберезька Г. Світло й тіні «Болонського процесу» // Науковий світ. – 2003. - №12. – С.8-9.
7. Поляков М. Болонський процес: зближення, а не уніфікація // Вища освіта України. – 2004. - №2. – С.47-50.
8. Сікорський П. Дидактичні поняття кредиту і модуля в контексті Болонського процесу // Шлях освіти. – 2004. - №2. – С.15-19.
9. Сікорський П.І. До питання кредитно-модульної технології навчання // Проблеми модернізації освіти України в контексті Болонського процесу. – К.: Вид-во Європ. Ун-ту, 2004. – С.177-185.
10. Толоч В., Васильєва О. Особливості реалізації основних принципів Болонської декларації в Україні // Освіта і управління. – 2005. – Т.8. - №3-4. – С.161-165.