

СИТУАТИВНІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ І НАВИЧОК УЧНІВ

В статті розглянуто проблему використання ситуативних завдань на уроках українського мовного курсу як засобу формування комунікативних умінь і навичок учнів.

The article deals with the problem of using situational tasks as a means of forming students' communicative competence in the Ukrainian language teaching classroom.

Зміна соціально-політичних функцій української мови, надання їй на конституційному рівні статусу державної послужили вагомими причинами для переорієнтації мети її навчання в загальноосвітніх навчальних закладах.

Сучасні підходи до навчання мови визначаються як основними функціями самої мови – бути найважливішим засобом спілкування й пізнання, так і замовленням суспільства – сформувати всебічно розвинену й соціально активну особистість, яка володіє вміннями й навичками вільно, комунікативно доцільно користуватися засобами української мови в різних життєвих ситуаціях.

Комунікативна спрямованість уроків української мови є предметом досліджень багатьох учених-методистів – О.М.Біляєва, М.С.Вашуленка, О.П.Глазової, С.Я.Ярмоленко, С.О.Карамана, В.Я.Мельничайка, М.І.Пентилюк, Л.В.Скуратівського, Г.Т.Шелехової та ін.

Як переконливо свідчить практика, формування комунікативних умінь і навичок є однією з основних проблем сучасної методики навчання мови. Часто учні, засвоївши основи науки про мову, відчують труднощі у мовленнєвому спілкуванні. Невідповідність між теорією і практикою живого спілкування особливо відчувається тоді, коли необхідно застосувати набуті знання для правильного вживання слова, для побудови речень, зв'язних висловлювань з певною комунікативною метою.

Учені звертають увагу на те, що в процесі навчання української мови учні повинні навчитися практично застосовувати різновиди усного та писемного мовлення. Для цього необхідно активізувати мислительну діяльність школярів, зацікавити застосуванням вивченого мовного матеріалу на практиці, у конкретній ситуації, близькій до реального життя учня.

Мета статті – окреслити проблему застосування ситуативних завдань на уроках української мови для формування комунікативних умінь і навичок учнів.

Сучасні вимоги до навчання мови ставлять за мету залучення учнів до такої співпраці, яка б вимагала їх активної участі. Найнадійніший спосіб досягти такої мети – це поставити учнів перед необхідністю розв'язувати комунікативні завдання.

М.І.Пентилюк, досліджуючи проблему комунікативної спрямованості в навчанні рідної мови, зазначала: “Сучасний учитель повинен в основу навчання спілкування покласти навчання діяльності спілкування, щоб процес засвоєння мовного матеріалу і мовленнєва діяльність поєднувалися з перевагою мовленнєвої практики” [3, с.9].

Під час мовленнєвої діяльності у школярів активізуються свідомість, мислення, зорієнтовані комунікативною метою висловлювання. Навчання мови на комунікативній основі створює умови для того, щоб учні вивчали в єдності систему мовних одиниць і прояви функціонування їх, реалізували ці одиниці в конкретних мовленнєвих ситуаціях, відтворювали готові та створювали власні висловлювання.

Комунікативний підхід у навчанні мови передбачає активізацію мовленнєвої діяльності учнів через використання мовленнєвих ситуацій.

Розглядаючи ситуацію як систему взаємин учасників акту спілкування, учені зазначають, що ситуативність – неодмінна умова для створення висловлювань. Стимулом для мовлення може бути тільки конкретна ситуація, а ситуативність – це співвіднесеність фраз із тими взаємостосунками, у яких перебувають учасники процесу спілкування. Сутність ситуативності показує, що реалізація її неможлива без особистісної індивідуалізації, тому що створювати на уроці ситуації як систему можна, тільки маючи відомості про потенційних співрозмовників: їхній досвід, контекст діяльності, коло інтересів, світогляд та статус особистості в колективі [4, с.114].

На уроці мовленнєві задачі можуть виникати природно, як в умовах реального спілкування, і можуть створюватись учителем.

Природні мовленнєві ситуації виникають у класі часто. Вони пов'язані з організацією навчального процесу. Однак коло їх обмежене, тому вони не можуть забезпечити активізацію всього мовного матеріалу, що вивчають учні.

Навчальна мовленнєва ситуація відрізняється від природної тим, що мовленнєвий стимул створюється словесно.

Навчальна мовленнєва ситуація є ефективним засобом формування комунікативних умінь і навичок. По-перше, вона ставить учнів в умови, близькі до умов реального мовленнєвого спілкування. Це підвищує їх інтерес до вивчення мови, оскільки школярі переконуються в тому, що можуть реалізувати свої мовні можливості в мовленнєвому акті.

По-друге, у навчальній мовленнєвій ситуації можна активізувати вивчений лексико-граматичний матеріал так, щоб він виступав засобом розв'язання певних позамовних, комунікативних завдань, а це сприяє засвоєнню навчального матеріалу.

По-третє, навчальна мовленнєва ситуація сприяє розвитку уяви учнів. Досвід показує, що там, де вчитель постійно вводить учнів в уявні ситуації, вони з бажанням "входять у роль" і легко сприймають умовність навчальної ситуації [2, с.74].

Щоб наблизити умови навчання до природних умов спілкування, необхідно ввести учня в комунікативну ситуацію і навчити його орієнтуватися в ній, тобто ясно уявляти собі співрозмовника, умови мовлення і завдання спілкування. Ця проблема може бути вирішена за допомогою ситуативних завдань.

Вивченню ситуативних завдань та окремих аспектів їх використання на уроках української мови присвячені праці П.І.Білоусенка, О.П.Глазової, Т.К.Донченко, Л.Шевцової, Г.Т.Шелехової та ін.

У педагогічній та психологічній літературі під терміном "ситуативне завдання" найчастіше розуміють інтелектуальні завдання, що містять запитання або мету діяльності, умови виконання діяльності та деякі вимоги до виконання.

Мета системи ситуативних завдань – формування основних комунікативних умінь: орієнтуватися в умовах спілкування, планувати і створювати власні висловлювання відповідно до ситуації спілкування; добирати мовні засоби, які б відповідали окресленій мовленнєвій ситуації; коригувати висловлювання з урахуванням ситуації спілкування, тобто досягнення адекватності мовлення.

Ученими доведено, що формування комунікативних умінь і навичок неможливе без урахування ситуації спілкування. Виступаючи як спосіб спілкування й пізнання, мовлення підпорядковується меті спілкування.

Методисти зазначають, що виконання ситуативного завдання передбачає закріплення знань, реалізацію й формування навичок та умінь у конкретній ситуації, змодельованій за допомогою словесного

опису чи інших засобів навчання, і сприяє процесу пізнання через спостереження та сприймання.

Ситуативні завдання стимулюють мислення учнів, викликають у них інтерес до навчального матеріалу, підвищують їхню активність, розширюють можливості практичного застосування вивченого матеріалу [5, с.30].

Використання ситуативних завдань має виняткове значення. Адже такі завдання формують в учнів уміння вільно і творчо використовувати лексичні і граматичні засоби мови, підводять їх до спілкування в умовах природної комунікації, дисциплінують мислення, загострюють чуття мови, привчають гнучко користуватися нею, вибираючи з декількох варіантів той, який найбільше підходить для певних умов спілкування.

Навчально-пізнавальну діяльність розглядають у рамках дидактичної взаємодії “викладання-учіння”. Проаналізувавши структуру цієї взаємодії, можна виокремити пізнавальну ситуацію, об’єкт, предмет, емпіричну галузь, пізнавальні засоби, результат. Названі елементи становлять відносно замкнутий цикл навчально-пізнавальної діяльності. Активізувати її можна за умови створення такої ситуації, коли особистість зацікавлена здобути нові знання. Пізнавальна ситуація є основою для створення ситуативних завдань.

При створенні завдань слід брати до уваги зв’язок одного виду завдань з іншими – це уможливило виокремлення їхніх змістових та процесуальних якостей. До змістових якостей відносять предметні знання та способи діяльності, ситуації застосування знань, аспектні проблеми, загальнопредметні розумові дії, методологічні знання й методи пізнання, навчальні вміння, процедури творчої діяльності. До процесуального аспекту завдань належать рівні засвоєння (свідоме сприйняття й запам’ятовування, використання знань у відомій ситуації, творче застосування знань і вмінь у незнайомій ситуації, емоційно-ціннісне ставлення до процесу учіння та галузі діяльності), формування якостей знань (повноти, глибини, оцінності, гнучкості, системності, систематичності, конкретності, узагальненості, розгорнутості, згорнутості, усвідомлення, міцності).

Будуючи методичну систему завдань, слід брати до уваги всі названі показники. Потрібно пам’ятати також про багатofункціональність завдань, що виражається в детермінації діяльності, засвоєнні змісту, повторенні, закріпленні, контролі, мнемонічній діагностиці, визначенні ступеня самостійності та ін. [5, с.43].

Використання ситуативних завдань передбачає атмосферу доброзичливості, заохочення. Вони дають можливість дітям орієнтуватися у конкретній ситуації спілкування і тим самим сприяють реалізації їх мовленнєвої творчості, розвиваючи уміння співвідносити зміст і форму висловлювання.

Сучасна методика навчання української мови повинна стимулювати самостійне творче мислення учня, спираючись на його практичний досвід. Вдалий підбір навчального матеріалу з урахуванням орієнтації в життєвих ситуаціях дає змогу винести мотивацію до подальшої самоосвіти та навчити учня застосовувати набуті знання на практиці.

Отже, процес навчання має активізувати думку школяра шляхом використання різноманітних творчих робіт. Такі вправи повинні бути частиною роботи, спрямованої на вироблення комунікативних умінь і навичок. Створення і вирішення ситуативних завдань на уроці сприяє не тільки кращому засвоєнню програмового матеріалу, формуванню комунікативних умінь і навичок, а й розвиває інтелектуально-розумові здібності учнів, виробляє навички самоосвіти.

Література

1. Лещенко Г.О. Система ситуативних завдань до уроків розвитку зв'язного мовлення (5 кл.) // Українська мова і література в школі. – 2004. – №5. – С.13-16.
2. Панова Л.С. Обучение иностранному языку в школе: Пособие для учителей. – К.: Рад. шк., 1989. – 144 с.
3. Пентилюк М.І. Наукові засади комунікативної спрямованості в навчанні рідної мови // Українська мова і література в школі. – 1999. – №3. – С.8-10.
4. Шевцова Л. Був такий випадок... // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2001. – №2. – С.114-119.
5. Шевцова Л. Дидактична суть ситуативних завдань // Дивослово. – 2002. – №6. – С.30-43.

ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ РОЗВИТКУ ПРОФІЛЬНОГО НАВЧАННЯ

В статтє представлен ретроспективний анализ профільної дифференциаци, определены исторические предпосылки становления и развития профільного обучения.

The article deals with retrospective analysis of profile differentiation's problem. There is reveals the historico-pedagogical prerequisites for development and formation of profile education.

Соціальні перетворення, які відбулися за останнє десятиліття, кардинально вплинули і на освітню ситуацію, особливо в парадигмі відношень між суспільством і особистістю. Лейтмотивом освіти стають: пріоритет соціально-мотиваційних факторів і загальнолюдських цінностей, забезпечення умов для професійного самовизначення учнів, готовності до свідомого вибору і оволодіння майбутньою професією, виховання особистості, здатної до самореалізації і професійного зростання [4, с.25].

Вирішення цієї проблеми потребує нового підходу до організації навчального процесу в старшій школі – запровадження профільного навчання, яке дасть змогу за рахунок змін у завданнях, змісті, структурі та організаційних формах освітнього процесу досягти основної мети – повніше врахувати інтереси, нахили, здібності учнів та створити педагогічні умови для навчання старшокласників відповідно до їхнього професійного самовизначення.

Зміни, які відбулися сьогодні в освітянській сфері, не можливо зрозуміти поза історичним контекстом і соціально-політичним становищем у світі, в якому вона розвивається і функціонує.

Від усвідомлення й розуміння контексту своєї професійної діяльності в світлі сучасних вимог залежить духовне й соціальне становлення майбутнього вчителя.

Саме тому у своєму дослідженні ми приділяємо увагу ретроспективному аналізу проблеми становлення і розвитку профільного навчання в Україні. Це дозволяє виявити внутрішню структуру профільної диференціації та охарактеризувати історичні передумови його становлення та функціонування.

Питання профільного навчання в педагогічній науці розроблялися в контексті проблеми диференційованого навчання і виховання, і розглядалися в працях багатьох вчених: П.П.Блонського, В.В.Зеньковського, П.Ф.Каптерєва, пізніше – в дослідженнях

Ю.К.Бабанського, Л.М.Беккера, Л.В.Кузніцової, А.А.Пінського, Н.М.Шахмаєва, І.С.Якиманської та інших.

В кінці 70-х – на початку 80-х років вперше була розроблена цілісна концепція диференційованого навчання (Ю.К.Бабанський, Н.М.Шахмаєв).

Диференціація навчання в педагогічній енциклопедії трактується як форма організації навчальної діяльності, в ході якої враховуються інтереси, здібності учнів не порушуючи при цьому загальноосвітньої підготовки [6, с.144].

Проте сама ідея профільного навчання в старшій школі як однієї з форм диференціації має велику історію. Перша спроба здійснення диференціації мала місце в середині XIX століття, починаючи з розподілу гімназій на класичні та реальні. Метою класичних гімназій була підготовка до вступу в університети, а реальні гімназії готували до практичної діяльності і до вступу у спеціалізовані навчальні заклади. Основна різниця між класичними та реальними гімназіями полягала в різному обсязі годин, які відводились на викладання природознавства, яке в реальних гімназіях було поглибленим. Окрім того, закінчення реальної гімназії не давало права всім випускникам на вступ до університету.

Після революції 1917 року ідеї диференційованого навчання було закладено в основу побудови нової школи. Серед принципів, що закладено в основу розбудови нової школи в нашій країні, були різнотипність і диференціація навчальних закладів. У 1918 наркомос України прийняв положення про трудову школу УРСР, згідно з яким у старших класах середньої школи виокремлювались три напрями поглибленого вивчення предметів: гуманітарний, природничо-математичний і технічний. Але ця схема не була реалізована [2, с.14].

У 1920-х роках в Україні трудовий принцип стає головним у навчанні і професійній підготовці школярів. Була створена оригінальна система освіти, яка суттєво відрізнялась від російської і була спрямована на отримання певної професії. Підготовка до майбутньої трудової діяльності здійснювалася професійними школами різних типів, де навчались учні після закінчення семирічної трудової школи. Найбільш поширеними були індустріально-технічні, сільськогосподарські, соціально-економічні, медичні, мистецькі, ремісничо-промислові, будівельні, транспортні школи [1, с.67].

Вагомий внесок в теоретичну розробку основ трудової школи зробив А.В.Луначарський. Розкриваючи сутність та завдання нової школи, А.В.Луначарський говорив: "Школа повинна бути трудовою,

викладання в ній повинно носити політехнічний характер, але не вузькопрофесійний, як про це говорять і не правильно розуміють” [5, с.144].

З курсом на трудову підготовку поєднувалась спроба диференціювати учнів за здібностями. Для учнів першого ступеня, яким важко давалась типова навчальна програма, загальноосвітні дисципліни викладались скорочено. Проте збільшувалась кількість практичних занять у шкільних майстернях. Окрім того у зв'язку з диференціацією учнів за здібностями та інтересами, вводилось поглиблене вивчення окремих предметів: природничо-математичних, словесно-історичних та інших.

У навчальному процесі реалізувалась обов'язкова для всіх учнів програма-мінімум і не обов'язкова (за вибором) програма-максимум. Учні могли працювати в тому темпі, який відповідав їхнім індивідуальним можливостям. Однак професіоналізація школи в цей період не мала того ефекту, якого від нього очікували, через слабкість матеріальної бази, відсутність спеціальних програм професійної підготовки. Окрім того, використання навчального часу на професійну підготовку погіршувало загальноосвітню підготовку школярів [3, с.248].

Однак, не дивлячись на це, розробка даної проблеми продовжувалась. Так, Н.К.Гончаров запропонував визначити межі диференціації навчання, виходячи із двох основних груп наук: науку про природу та про суспільство. Виходячи з його точки зору диференціація навчання може використовуватися як засіб розширення та поглиблення системи освіти, не порушуючи її цілісності, а поглиблене вивчення того чи іншого циклу не веде до ігнорування іншого [6, с.145]. Ця ідея не отримала підтримки свого часу.

Період 50-х років характеризувався особливою актуальністю диференціації навчання. Цьому передували причини перш за все соціального характеру. Вперше в практиці школи була визначена ідея зовнішньої профільної диференціації, що виступала в формі “шкіл з поглибленим вивченням дисциплін” (фізико-математичні, художні, музичні, з поглибленим вивченням іноземних мов та ін.). Це дало можливість готувати дітей з яскраво вираженими здібностями і високим рівнем знань з профільних дисциплін.

З метою посилення професіоналізації школи був прийнятий Закон “Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти” (1958р.). Ініціатори експерименту виходили з того, що диференційоване навчання може стати гнучкою

формою системи освіти, яка б відповідала суспільним інтересам та забезпечувала підготовку молоді до практичної діяльності.

Зміст освіти в цей період мав професійно зорієнтований характер і забезпечував зв'язок з життям, умовами, в яких перебувала країна.

Аналіз літератури періоду 60-х, 70-х років засвідчує, що в цей час широкого розповсюдження отримали факультативи, основною метою яких був розвиток творчих здібностей старшокласників, їх інтересів в тому числі професійних. Для створення програм факультативних курсів залучались вчителі, які могли вільно вибирати їх тематику та визначати зміст. Навчальним планом передбачались спеціальні години на факультатив. Однак вони виявились не такими ефективними як очікувалось.

Оскільки практика показала, що спроба об'єднати у школі загальноосвітню підготовку з професійною себе не виправдала, було прийняте рішення, що знайомство з основами виробництва буде здійснюватись у процесі вивчення основ наук як природничо-математичних, так і соціально-економічних, через обов'язкові практичні лабораторні роботи з математики, фізики, хімії і біології та за рахунок обов'язкових екскурсій на виробництво, а також через систему трудових занять. Все це розглядалося як необхідні умови для допрофесійної трудової підготовки учнів на широкій політехнічній основі і як можливість отримання кваліфікованого розряду паралельно із загальною середньою освітою.

На сторінках педагогічної літератури широко обговорюються питання свідомого вибору професії учнями, завдання трудової політехнічної освіти та шляхи її реалізації в загальноосвітній школі (Ю.П.Аверічев, А.М.Арсеньєв, Т.А.Василькова, М.А.Жидельов, Д.А.Епштейн, К.А.Іванович, К.К.Платонов, В.В.Чебишева та ін.). У цей період особлива увага приділялася діяльності навчально-виробничих комбінатів, які стали центрами трудового і професійного навчання.

З 1987 року у школах для учнів 7-8 класів був уведений навчальний предмет "Основи виробництва. Вибір професії". Метою цього курсу була допомога учням у виборі профілю професійної підготовки.

Наприкінці 1980-х – початку 1990-х років в Україні з'являються нові типи освітніх закладів (гімназії, ліцеї, коледжі), які зосереджують зусилля учнів на поглибленому вивченні окремих

предметів, котрі потрібні їм для подальшого навчання у вищих навчальних закладах.

Саме кінець 90-х років та початок XXI століття слід вважати періодом, коли визначились основні передумови формування сучасної концепції профільного навчання старшокласників, а саме: переосмислення накопиченого досвіду диференційованого навчання вітчизняної загальноосвітньої школи; гуманізація та демократизація системи освіти; впровадження та реалізація особистісно-орієнтованого підходу; розвиток інформаційно-комунікативних технологій; створення матеріально-технічної та науково-методичної бази.

На цьому підґрунті створюються основні документи, що визначають нормативно-правову базу профільного навчання: Закон України “Про загальну середню освіту”, Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Концепція профільного навчання в старшій школі.

Ретроспективний погляд на розвиток диференціації та профільного навчання дозволяє помітити, що він являє собою процес, повний протиріч: періоди надзвичайного інтересу до диференційованого навчання змінювались відмовою від нього.

Безумовно, ті фундаментальні положення, які в минулому визначали розвиток профтехосвіти в XXI столітті зазнають суттєвих змін. Протягом усього періоду функціонування профтехосвіти часто абсолютизувалась її єдина мета – забезпечення галузей народного господарства кваліфікованими робітничими кадрами. Сьогодні мета цієї системи суттєво розширюється й передбачає створення умов для професійної самореалізації особистості, задоволення її потреб у професійних, освітніх послугах упродовж усього життя [4, с.26].

Нинішній стан профілізації старшої школи має власну специфіку та особливості, які обумовлені тим, що на старшому ступені завершується здобуття загальної середньої освіти і відбувається соціальне та громадянське самовизначення молоді. Профільна школа – це по суті новий навчальний заклад, що має абсолютно інший цільовий вектор. Її завдання складніше і глобальніше: створити таку педагогічну систему, за якою кожна окрема дитина отримала б невичерпні можливості для повної самореалізації закладених у ній покликань, здібностей та неповторного таланту. Головною умовою профілізації сучасної школи є забезпечення таких умов в школах, щоб кожний учень знайшов себе, зрозумів до якої сфери діяльності він схильний, найбільш здібний.

Отже, ретроспективний аналіз профільної диференціації надає можливість визначити історико-педагогічні передумови становлення та розвитку профільного навчання та дозволяє дійти висновку; що сучасна профілізація суттєво відрізняється від так званого "виробничого навчання", яке у багатьох випадках обмежувало можливі професійні плани випускників шкіл; вона відбувається у принципово іншій освітній парадигмі – особистісно орієнтованій. Профільне навчання коригує зміст загальної середньої освіти за принципами диференціації та варіативності, що підвищує її соціально-економічну значущість, забезпечує інтеграцію освітніх та предметних галузей, їх спрямованість на життєве та професійне самовизначення випускників шкіл. Проте впровадження нового передбачає ґрунтовні знання позитивного й негативного досвіду за попередній період. Це надасть можливість уникнути багатьох помилок та врахувати досягнення попередників.

Література

1. Аверичев Ю.П. Об ориентации школьников на рабочие профессии // Советская педагогика. – 1972. – №6. – С. 64-71.
2. Концепція профільного навчання в старшій школі // Завуч. – 2004. – № 16 (2002). – С. 14-24.
3. Навчання іноземних мов у старшій профільній школі: Посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Горлівка: Видавництво ГДПІМ, 2008. – 340с.
4. Корсак К. Як Європа профілює старшу середню школу // Завуч. – 2004. – № 16 (2002). – С. 25-33.
5. Педагогическая энциклопедия В 4т. / Гл. ред. И.А.Каиров, Ф.Н.Петров. – Т. 2. – М.: Советская энциклопедия, 1965. – 912с.
6. Педагогика: Большая современная энциклопедия / Сост. Е.С.Рапацевич. – Мн.: Соврем. Слово, 2005. – 720с.

Т.Д. Сидоренко

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ТВОРЧОСТІ

В статье раскрыта возможность внедрения новых форм работы с будущими учителями, которые бы способствовали "насыщению" ее элементами творчества.

In article is revealed possibility of the introducing the new forms of the work with future teacher, who promoted "saturation" her(its) element creative activity.

У наш час учителя визнано “основною рушійною силою відродження та створення нової національної системи освіти”, “довіреною особою суспільства, якій воно довіряє найдорожче – своїх дітей” [4]. Слід зазначити, що вся педагогічна класика оцінює особистість учителя як вирішальний чинник виховання молоді.

Реалії сучасного життя (технократизація суспільства, прискорення соціальних ритмів, зростання потоку соціальних подразників) характеризуються зростанням психічної напруги, емоційним голодом, актуалізуються страхи, сумніви, переживання і т.ін. Особливо сприятливі до цієї взаємодії діти в силу своєї чуттєвості. Крім того, зростає кількість дітей соціально знедолених, з послабленим здоров’ям. Таким чином, перед вчителем постає завдання нейтралізації або компенсації у процесі спілкування вказаних негативних факторів, розвитку здібності до рефлексії, емпатійного сприймання дітей.

Ще Платон писав, що посада “вчителя набагато вагоміша за найвищі посади в державі” [5, с.241]. К.Д.Ушинський стверджував, що у вихованні все повинно базуватися на особистості вихователя, “оскільки виховна сила виливається тільки з живого джерела людської особистості” [7, с.39]. О.В.Духнович називав учителя сіячем, що “засіває зерном добру ниву; якщо він посіє там пшеницю, пшениця і вродить, а якщо посіє кукуль, то що інше зійде, як не кукуль?” [2, с.518].

Наявність творчих здібностей у вчителя адекватна соціально-педагогічним реаліям сьогодення. Суспільство проголосило пріоритет конкретної людини, особистості творчої, активної. Творчий підхід до педагогічної діяльності є провідною характеристикою як колективу, так і кожного його члена. “Творчість – продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства і виховання людини” [1, с. 326]. Природно виникає питання про сутність категорії “педагогічна творчість”. С.У.Гончаренко в українському педагогічному словнику дає таке визначення: “Педагогічна творчість – оригінальний і високоефективний підхід учителя до навчально-виховних завдань, збагачення теорії і практики виховання й навчання. Педагогічна творчість стосується різних сторін діяльності вчителя – проведення навчальних занять, роботи над організацією колективу учнів відповідно до їхніх вікових та індивідуальних особливостей учня, вироблення стратегії і тактики

педагогічної діяльності з метою оптимального виконання всебічного розвитку особистості” [1, с.326].

Актуальність дослідження полягає в гострій потребі суспільства в тому, щоб його члени навчилися адаптуватись до швидких соціально-економічних змін. Розкриття творчого потенціалу людини та виявлення її потенційних можливостей має надзвичайне значення для людини, її знаходження свого місця в світі. Тому, якщо в процесі підготовки спеціалістів у педагогічному навчальному закладі у майбутніх вчителів сформується потреба у цілеспрямованому і систематичному самовдосконаленні себе як творчої особистості, на основі усвідомлення значення творчого потенціалу в житті людини, ролі творчого педагогічного процесу у формуванні творчої особистості учня та розвитку його потенційних можливостей, можна буде говорити про високий рівень формування готовності до творчої діяльності. Таким чином, одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя є оволодіння вмінням допомагати своїм вихованцям відкривати власний творчий потенціал, який стане в майбутньому джерелом саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження довів, що існують різні класифікації педагогічної творчості. На думку І.П.Раченко, педагогічна творчість – активний процес, спрямований на пошук більш сучасних форм навчально-виховної роботи, успішне вирішення педагогічних проблем, покращення якості навчання та виховання [6, с.79].

Т.В.Фролова визначає педагогічну творчість як “завжди нове стосовно того, що вже є, що склалося; пошуки вчителем засобів розвитку своїх вихованців та самого себе, подолання професійних стереотипів, осмислення наукової інформації” [8, с.20].

Дослідження з психології творчості, педагогічної творчості (Т.В.Кудрявцев, Н.В.Кузьміна, Ю.Н.Кулоткін, В.А.Кан-Калік, М.О.Лазарєв, Н.Д.Нікандров, С.О.Сисоєва, Г.С.Сухобська та ін.) створюють передумови для розуміння та осмислення творчої природи педагогічної праці. Основою такої діяльності вчителя є творчі здібності, розвитку яких у процесі професійної підготовки сприяє формування творчих умінь та навичок.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури зроблено висновок, що дослідженню проблеми підготовки вчителів до творчої педагогічної діяльності приділяється належна увага. Разом з тим, поняття “педагогічна творчість” трактується неоднозначно, що істотно позначилося на вирішенні проблеми форм готовності

майбутніх вчителів до неї. Педагогічна творчість розглядається з точки зору оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.К.Бабанський, В.А.Кан-Калік, М.М.Поташник, Л.І.Рувинський), як цілісний процес професійної реалізації і самореалізації педагога (С.О.Сисоєва), як інтегративна якість особистості (З.С.Левчук, Л.М.Лузіна), як критерій якісного становлення особистості вчителя (Н.В. Кичук).

В.І.Загвязинський, спираючись на праці В.А.Сластьоніна та Л.Ф.Спіріна, зазначає, що формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості досягається шляхом просування студента через проміжні етапи на більш високі рівні, а саме: інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий. [3, с.14].

Мета даної статті полягає в пошуку форм роботи, що сприяють активізації творчої діяльності студентів, формуванню їхньої педагогічної позиції й стилю діяльності, виробленню професійних умінь, а також закріпленню впевненості у правильності вибору професії.

Педагогічна творчість – це така діяльність, коли у педагога з'являється потреба працювати нестандартно, на основі останніх досягнень науки та практики, сучасних вимог суспільства, коли він створює особистий досвід, удосконалює свою майстерність. Для вчителя, який бажає стати майстром, необхідно передусім усвідомити свою діяльність як творчість.

Під час проходження педагогічної практики ми спробували впровадити нові форми, які б сприяли “насиченню” її елементами творчості:

1. Конкурс майстерності майбутніх учителів, “круглий стіл” та ін.
2. Робота творчої майстерні вчителя.
3. Диференційовані консультації з різних аспектів педагогічної діяльності вчителя для студентів з різним рівнем підготовки, їхніми педагогічними здібностями, особистісними якостями.
4. Творчі завдання студентам з проблеми, що розглядається.

З метою перевірки вищезгаданих припущень нами був проведений експеримент, у якому брали участь дві групи студентів IV курсу педагогічного факультету. Він був здійснений на базі школи №115 м. Кривого Рогу. Перед студентами були поставлені завдання:

- вдосконалення виховних умінь і навичок;
- формування гуманістичної педагогічної позиції;
- виявлення творчості в педагогічній діяльності.

педагогічної діяльності з метою оптимального виконання всебічного розвитку особистості” [1, с.326].

Актуальність дослідження полягає в гострій потребі суспільства в тому, щоб його члени навчилися адаптуватись до швидких соціально-економічних змін. Розкриття творчого потенціалу людини та виявлення її потенційних можливостей має надзвичайне значення для людини, її знаходження свого місця в світі. Тому, якщо в процесі підготовки спеціалістів у педагогічному навчальному закладі у майбутніх вчителів сформується потреба у цілеспрямованому і систематичному самовдосконаленні себе як творчої особистості, на основі усвідомлення значення творчого потенціалу в житті людини, ролі творчого педагогічного процесу у формуванні творчої особистості учня та розвитку його потенційних можливостей, можна буде говорити про високий рівень формування готовності до творчої діяльності. Таким чином, одним із завдань професійної підготовки майбутнього вчителя є оволодіння вмінням допомагати своїм вихованцям відкривати власний творчий потенціал, який стане в майбутньому джерелом саморозвитку, самовиховання, самовдосконалення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури з проблеми дослідження довів, що існують різні класифікації педагогічної творчості. На думку І.П.Раченко, педагогічна творчість – активний процес, спрямований на пошук більш сучасних форм навчально-виховної роботи, успішне вирішення педагогічних проблем, покращення якості навчання та виховання [6, с.79].

Т.В.Фролова визначає педагогічну творчість як “завжди нове стосовно того, що вже є, що склалося; пошуки вчителем засобів розвитку своїх вихованців та самого себе, подолання професійних стереотипів, осмислення наукової інформації” [8, с.20].

Дослідження з психології творчості, педагогічної творчості (Т.В.Кудрявцев, Н.В.Кузьміна, Ю.Н.Кулюткін, В.А.Кан-Калік, М.О.Лазарев, Н.Д.Нікандров, С.О.Сисоєва, Г.С.Сухобська та ін.) створюють передумови для розуміння та осмислення творчої природи педагогічної праці. Основою такої діяльності вчителя є творчі здібності, розвитку яких у процесі професійної підготовки сприяє формування творчих умінь та навичок.

На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури зроблено висновок, що дослідженню проблеми підготовки вчителів до творчої педагогічної діяльності приділяється належна увага. Разом з тим, поняття “педагогічна творчість” трактується неоднозначно, що істотно позначилося на вирішенні проблеми форм готовності

майбутніх вчителів до неї. Педагогічна творчість розглядається з точки зору оптимізації навчально-виховного процесу (Ю.К.Бабанський, В.А.Кан-Калік, М.М.Поташник, Л.І.Рувинський), як цілісний процес професійної реалізації і самореалізації педагога (С.О.Сисоєва), як інтегративна якість особистості (З.С.Левчук, Л.М.Лузіна), як критерій якісного становлення особистості вчителя (Н.В. Кичук).

В.І.Загвязинський, спираючись на праці В.А.Сластьоніна та Л.Ф.Спіріна, зазначає, що формування готовності майбутнього вчителя до педагогічної творчості досягається шляхом просування студента через проміжні етапи на більш високі рівні, а саме: інтуїтивний, репродуктивний, репродуктивно-творчий, творчий. [3, с.14].

Мета даної статті полягає в пошуку форм роботи, що сприяють активізації творчої діяльності студентів, формуванню їхньої педагогічної позиції й стилю діяльності, виробленню професійних умінь, а також закріпленню впевненості у правильності вибору професії.

Педагогічна творчість – це така діяльність, коли у педагога з'являється потреба працювати нестандартно, на основі останніх досягнень науки та практики, сучасних вимог суспільства, коли він створює особистий досвід, удосконалює свою майстерність. Для вчителя, який бажає стати майстром, необхідно передусім усвідомити свою діяльність як творчість.

Під час проходження педагогічної практики ми спробували впровадити нові форми, які б сприяли “насиченню” її елементами творчості:

1. Конкурс майстерності майбутніх учителів, “круглий стіл” та ін.
2. Робота творчої майстерні вчителя.
3. Диференційовані консультації з різних аспектів педагогічної діяльності вчителя для студентів з різним рівнем підготовки, їхніми педагогічними здібностями, особистісними якостями.
4. Творчі завдання студентам з проблеми, що розглядається.

З метою перевірки вищезгаданих припущень нами був проведений експеримент, у якому брали участь дві групи студентів IV курсу педагогічного факультету. Він був здійснений на базі школи №115 м. Кривого Рогу. Перед студентами були поставлені завдання:

- вдосконалення виховних умінь і навичок;
- формування гуманістичної педагогічної позиції;
- виявлення творчості в педагогічній діяльності.

Експеримент було здійснено у кілька етапів. На діагностичному етапі вивчався рівень сформованості в студентів названих умінь (оцінювали експерти по 5-бальній системі). Отримано такі результати в експериментальній і контрольній групах (відповідно): – уміння планувати виховну роботу з урахуванням інтересів і потреб класу – 3,3; 3,2 бали; проводити конкретні виховні справи – 3,9; 3,7 бали; використовувати в роботі досвід народної педагогіки – 3,6; 2,3 бали; створювати для учня ситуацію успіху – 3,6; 2,7 бали; вивчати й раціонально використовувати передовий педагогічний досвід – 3,6; 3,5 бали. Виявлений досить низький рівень зазначених умінь вимагав необхідності організації спеціальної роботи зі створення досвіду навмисного, керованого формування їх у студентів.

На наступному, операційному етапі, було проаналізовано результати експертної оцінки, здійснено їх порівняння із самооцінкою студентів і визначено шляхи їхнього подальшого вдосконалення.

Початком реалізації експерименту стало проведення конкурсу майстерності майбутнього вчителя, мета якого – дати студентам установку на творчість, на гуманістичний стиль спілкування й розкриття своїх потенційних можливостей. Дві команди майбутніх учителів показали свої знання й ерудицію; уміння спланувати виховну роботу відповідно до завдань, що постають перед класом, по його характеристичі, і провести гру з дітьми; показали свою педагогічну позицію, комунікативні й організаторські здібності, артистизм у вирішенні педагогічних ситуацій; продемонстрували прикладні вміння й можливість застосування у виховній роботі досвіду народної педагогіки.

Вважаємо, що конкурс, проведений в подібній формі, стимулював студентів до підвищення рівня педагогічної культури, розвивав прагнення до самовдосконалення й самореалізації.

Результативною формою в нашій роботі стала творча майстерня вчителя. Заняття майстерні проводили вчителі на базі цієї ж школи.

До початку занять ми попросили студентів подумати, чому б вони хотіли навчитися у творчій майстерні. Було вирішено зупинитися на проблемах:

- культура взаємин учителя та учнів;
- виховні можливості уроку;
- позаурочна виховна робота з дітьми;
- педагогічна творчість учителя як умова його успіху.

Заняття майстерні проходили в сприятливих умовах. Студенти відчували щире прихильність старших колег, готовність поділитися з ними своїм багатим педагогічним досвідом. Лекція вчителя-майстра супроводжувалася демонстрацією матеріалів з “педагогічної скарбнички”, “програванням” найбільш удалих прийомів роботи як у плані викладання предмета, так і в плані спілкування з дітьми, способів установалення контактів з учнями та їхніми батьками. Студенти ставили питання, розповідали про складні педагогічні ситуації, з якими їм довелося зустрітися, і спільно шукали позитивні шляхи їх вирішення; ділилися першими педагогічними вдачами й знахідками. Важливо відзначити той факт, що вчителі, які вели нашу майстерню, були дуже різними за стилем своєї діяльності, за характером й темпераментом, що, на наш погляд, допомагало майбутнім учителям у пошуку й виробленні власного, індивідуального стилю діяльності. М’яка, доброзичлива, дуже емоційна Катерина Іванівна, що “завойовує” серця дітей своєю ерудицією, внутрішньою й зовнішньою культурою, сердечним і чуйним ставленням до проблем кожної дитини, і зовні сувора, рішуча, рвучка Людмила Володимирівна, що уміє так розкрити тему, що на її уроках “розмовляють” наймовчазніші учні й “тугодуми”, а ще вона щоліта йде з хлопцями в походи, надаючи перевагу тому, що вона буде “будувати містки” своїх взаємин з “важкими” учнями поза шкільним класом.

Творчість, високий професіоналізм, інтелігентність, відданість справі стали наочним зразком педагогічної діяльності для майбутніх учителів.

Крім “аудиторних” занять творчої майстерні використовувалися й інші форми знайомства з досвідом вчителя-майстра:

- ознайомлення з навчальним кабінетом, його обладнанням, методичним фондом;
- відвідування уроків і позаурочних виховних заходів з їх наступним колективним аналізом;
- індивідуальні бесіди із проблем, що виникають у процесі практичної діяльності майбутніх учителів.

Отримані результати дозволили констатувати, що готовність майбутнього вчителя до педагогічної творчості – це його потенційна здатність до здійснення творчої педагогічної діяльності, яка формується в процесі спеціально організованої професійної підготовки і зумовлена рівнем розвитку професійних і особистісних якостей майбутнього вчителя, які сприяють успішній творчій педагогічній

діяльності.

Наші спостереження показали, що дана форма роботи сприяє активізації творчої діяльності студентів, формуванню їхньої педагогічної позиції й стилю діяльності, виробленню професійних умінь, а також закріпленню впевненість у правильності вибору професії.

Література

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
2. Духнович М.И. Народная педагогика в пользу училищ и учителей сельских // Хрестоматія з історії вітчизняної педагогіки. – К.: Рад.школа, 1961. – С.518-519.
3. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1987. – 159с.
4. Концепція національного виховання // Освіта. – 1994. – 26 жовтня.
5. Платон. Сочинения: В 3-х т. – Пер. с древнегреческого. – М.: Мысль, 1972. – Т.3. – 687с.
6. Раченко И.П. Принципы научной организации педагогического труда. – К., 1989. – 160с.
7. Фролова Т.В., Степанов С.Ю. Развитие педагогического творчества в школе // Сов. педагогика. – 1991. – №6. – С.20-25.
8. Ушинський К.Д. Людина як предмет виховання // Вибр. пед.тв.: У 2-х т. – К.: Рад. Школа, 1983. – Т.1. – С.192-472.

К.О.Делюкіна

ВИДИ ТА ОСНОВНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ МОНІТОРИНГУ ПІДГОТОВКИ СУЧАСНИХ ЕКОНОМІЧНИХ КАДРІВ

В статье рассматриваются виды и основные характеристики мониторинга подготовки современных экономических кадров.

This article describes types and main characteristics of monitoring of contemporary economical staff.

Сучасний освітній менеджмент базується на запровадженні діагностичних методів і технологій збирання й опрацювання отриманої інформації. Для прийняття ефективних і своєчасних управлінських рішень, що відповідають реальному станові функціонування й прогнозування розвитку об'єкта управління – учня, студента, навчального закладу чи системи освіти загалом, необхідна об'єктивна та вірогідна інформація про різні аспекти їхньої діяльності. Тому для розв'язання зазначених проблем останнім часом управлінцями різних

рівнів вже активніше поряд з контрольньо-оцінювальними заходами застосовується система регулювання якості освіти, а саме моніторинг. За результатами моніторингу якості освіти органи управління отримують інформацію про стан освітньої системи та її окремих складників, виявляють проблеми, що виникли в процесі запровадження педагогічних інновацій, з'ясовують тенденції розвитку освіти та прогнозують зміни, необхідні для перспективного функціонування освітньої системи.

Науково-технічний прогрес, перетворення науки в безпосередньо продуктивну силу суспільства обумовили підвищення ролі вищої школи та вищої освіти, покликаних готувати фахівців високої кваліфікації. Нові соціальні та економічні умови обумовлюють й нові вимоги до підготовки сучасних економічних кадрів.

Аналіз літератури свідчить про дослідження різних видів та основних характеристик моніторингу, і можна сказати, що ця проблема не є новою в педагогічній практиці. Історію виникнення та поняття терміну "моніторинг" вивчали: Ж.Ганєєва, О.Локшина, Т.Невілл Послтвейт та інші. Види та основні характеристики моніторингу стали предметом досліджень О.Майорова, Н.Мельника, А.Тайджмана, А.Субетто, О.Шишкіна, Р.Яковлевої та інших. Розробкам і використанню педагогічного моніторингу присвячені роботи О.Касянова, О.Орлова О.Островерха. Поняття кваліметричного моніторингу в системі освіти обґрунтоване О.Крахмальовим, Н.Кулемінім.

Усі вищезазначені дослідники доводять необхідність визначення видів та основних характеристик моніторингу, які варіюються залежно від сфери дослідження. Разом з тим, варто зазначити, що ці питання не мають чіткого теоретичного та практичного висвітлені для підготовки студентів економічних спеціальностей.

Мета статті полягає в спробі визначення видів та основних характеристик моніторингу, необхідних для підготовки кваліфікованих економічних кадрів.

Спочатку ми розглянемо трактування поняття моніторинг в різних сферах його використання і спробуємо визначити найбільш вдале визначення стосовно теми нашого дослідження. Поняття "моніторинг" становить інтерес з погляду його теоретичного аналізу, тому що не має точного однозначного його тлумачення стосовно різних сфер науково-практичної діяльності. Складність формулювання поняття "моніторинг" пов'язана також з приналежністю його як до

сфери науки, так і до сфери практики. Воно може розглядатися і як засіб дослідження реальності, використовуване у різних науках, і як засіб забезпечення сфери керування різними видами діяльності за допомогою подання своєчасної і якісної інформації.

У більшості енциклопедичних словників моніторинг трактується, як “спостереження за станом навколишнього середовища (атмосфери, гідросфери, ґрунтового й рослинного покриву, а також техногенних систем) з метою її контролю, прогнозу й охорони”. Це визначення носить більш загальне тлумачення стосовно географії та біології і показує застосування цього поняття у різних сферах науково-практичної діяльності.

Великий тлумачний словник російської мови розглядає моніторинг вже на рівні соціально-економічних процесів: “Моніторинг – система постійних спостережень, оцінки й прогнозу змін стану якого-небудь природного, соціального й тому подібних об’єктів”.

Економічний словник містить таке визначення: “Моніторинг – безперервне спостереження за економічними об’єктами, аналіз їхньої діяльності як складової частини керування”. В економічному понятті зникає соціальний зміст.

Академік А.Ніконов розуміє під моніторингом сукупність прийомів по відстеженню, аналізу, оцінці й прогнозуванню соціально-економічних процесів, пов’язаних з реформами, а також збір, обробку інформації і підготовку рекомендацій з розвитку реформи.

Пізніше Е.Антосенков і О.Петров дають визначення моніторингу, як оперативного збору даних про складні явища і процеси, описуваних досить невеликою кількістю ключових, особливо важливих показників з метою оперативної діагностики стану об’єкта дослідження в динаміці.

В педагогічному словнику Г.Коджаспірова моніторинг розглядається як, постійне спостереження за яким-небудь процесом в освіті, з метою виявлення його відповідності бажаному результату або первісним пропозиціям.

Поняття “моніторинг” (від англ. monitoring – відстеження, на базі латинського кореня – monitor – що нагадує, застережливий) стало загально визначеним як у науці, так і в інших сферах суспільної практики. І як можна помітити з попередніх визначень моніторингу в різних сферах науково-практичної діяльності, мова йде про постійне спостереження за яким-небудь процесом з метою виявлення його відповідності бажаному результату. Завдяки аналізу різних тлумачень поняття “моніторинг” у рамках конкретних сфер його застосування,

можна наблизитися до більш точного й повного розуміння його сутності. У своєму дослідженні ми будемо дотримуватися визначення поняття моніторинг, запропонованого О.Локшиною, яке на нашу думку є більш змістовним: “Моніторинг – це система збору, опрацювання й поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне відстеження за її станом і прогнозом розвитку”.

Визначивши поняття моніторингу, перейдемо до розгляду видів моніторингу. У науковій літературі не має чітко визначених видів моніторингу. Це спричинене, по-перше, тим, що не доцільно чітко поділити його за видами, а, по-друге, ділення залежить від цілей та отримання різнобічної інформації від дослідження.

На думку Т.Лукиної, усі види моніторингу можна розділити на два типи, залежно від того, хто проводить це дослідження. На цьому підґрунті вона виділяє зовнішній (проводять фахівці навчального закладу або органу управління освітою) та внутрішній (здійснюють незалежні спеціальні установи) моніторинги.

О.Майоров окрім вище зазначених відділяє ще: інформаційний моніторинг, що припускає нагромадження та поширення інформації і не передбачає спеціально організованого обстеження на етапі збору інформації. Цей вид моніторингу найчастіше використовується для збору інформації, розміщеної на різних носіях, тому на перший план виходить функція спостереження та управлінський моніторинг, метою якого є відстеження й оцінка ефективності наслідків і вторинних ефектів прийнятих рішень.

Н.Мельник розрізняє ще два види: базовий моніторинг, що виявляє проблеми та небезпеки до того, як вони будуть усвідомлені у сфері управління. За своєю суттю базовий моніторинг є моніторингом стану системи, дозволяє зібрати про неї інформацію (скласти банк даних) для проведення наступних досліджень та проблемний моніторинг, який дозволяє досліджувати закономірності процесів, ступінь небезпек, типологію проблем.

Особливий інтерес у дослідників викликає педагогічний моніторинг – тривале стеження за процесом інтеграції психолого-педагогічних знань в усіх його станах і проявах, співвіднесення одержаної інформації із заданим еталоном і прогнозуванням на цій підставі нового технологічного забезпечення цього процесу. Це тлумачення цього поняття було визначено Л.Качаловою.

Кожний вид моніторингу можна реалізувати на різних рівнях: локальному, регіональному, районному та державному.

Наряду з видами моніторингу К.Крутій виокремлює також його типи: за масштабами цілей освіти; за етапами навчання; за часовою залежністю; за частотою процедур; за охопленням об'єкта спостереження; за організаційними формами; за формами суб'єкт-об'єктних відносин; за інструментарієм; за рівнями управління освітнім процесом.

Визначивши види та типи моніторингу можна перейти до визначення завдань моніторингу. К.Крутій пропонує наступні:

- 1) безперервне спостереження за станом системи освіти в межах своєї компетенції та отримання оперативної інформації про неї;
- 2) своєчасне виявлення змін, що відбуваються в системі освіти, і чинників, що викликають їх;
- 3) попередження негативних тенденцій;
- 4) здійснення короткострокового прогнозування розвитку найважливіших процесів;
- 5) оцінка ефективності і повноти реалізації методичного забезпечення освіти.

Проаналізований теоретичний досвід науковців дозволив нам визначити завдання моніторингу, які ми ставимо для забезпечення якості підготовки економічних кадрів:

1. Визначити якість оволодіння майбутніми менеджерами програмовими знаннями та вміннями зі спеціальних дисциплін.
2. Виявити чинники, що впливають на якість навчання економічних кадрів.
3. Дослідити сформованість та адекватність самооцінки студентами рівня своєї професійної підготовки.
4. Апробувати розроблення науково-методичного забезпечення моніторингу якості навчання майбутніх менеджерів.

Підсумовуючи усе вищезазначене, можна зробити наступні висновки:

1. Моніторинг – це довготривалий та складний процес, який відбувається на різних рівнях науково-практичної діяльності.
2. Нам вдалося визначити поняття моніторингу, яке ми будемо використовувати у нашому дослідженні.
3. Нами були визначені завдання моніторингу для підготовки економічних кадрів.

Література

1. Локшина О.І. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи – К.: К.І.С., 2004.

2. Майоров А.Н. Мониторинг как практическая система // <http://www.mto.ru/children/monitoring/system.html>.
3. Мониторинг стандартів освіти / За ред. А.Тайджинмана і Т.Невілла Послтвейта. – Л.: Літопис, 2003.
4. Коджаспиров Г.М. Педагогический словарь. – М., 2005.
5. Лукіна Т.О. Інформаційне забезпечення системи державного управління освітою України // Вісник НАДУ. – 2004. – №1. – С.393-399.
6. Лукіна Т.О. Структура і завдання державно-громадського управління якістю загальної середньої освіти на національному рівні // Актуальні проблеми державного управління: Зб. наук. пр. – О.: ОРІДУ, 2004. – №3.

Г.М.Ніколайченко

ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПРАВОВОЇ СВІДОМОСТІ ШКІЛЬНОЇ МОЛОДІ

Становление Украины, как правового государства, во многом зависит от уровня правового сознания ее граждан, развития демократических институтов, которые определяют социально – правовую активность членов общества. Вот почему в современных условиях существования украинского государства чрезвычайно актуальным становится создание эффективной системы формирования правового сознания школьной молодежи, которая в будущем будет определять судьбу страны.

Becoming of Ukraine as the rights state are depended on the level of citizens' lawfull condition, by the development of the democratic institutes, which define social-low activity of people. That's why to form an effective system of the lawful formation of citizens, first of all the young people, who shall define the state of our country in the future, is one of the present interest question in our days.

Важливим засобом формування правосвідомості підростаючого покоління виступає правове виховання як комплексна система цілеспрямованого впливу на розвиток особистості. Це положення було досить докладно розроблено в радянській юриспруденції [1].

Зміни політичного життя країни наприкінці ХХ ст., звільнення суспільства й науки від ідеологічних шор, нові погляди на сутність держави й права внесли корективи у правовиховну роботу з молоддю, але на жаль не в кращу сторону.