

ДО ПИТАННЯ УДОСКОНАЛЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІНЖЕНЕРІВ-ПЕДАГОГІВ

Постановка проблеми. Курс на забезпечення вищими навчальними закладами України якості освіти, адекватної вимогам Болонської угоди, обумовлює перебудову вітчизняної системи підготовки майбутніх фахівців, але з обов'язковим збереженням власного позитивного досвіду [1], [3], [4]. З метою перевірки можливості впровадження закордонних концепцій підготовки, виявлення недоліків діючих методик навчання, визначення ефективності нових підходів проводиться серія педагогічних експериментів.

Один з таких експериментів на шляху до удосконалення педагогічної підготовки студентів інженерно-педагогічних спеціальностей проводиться в Українській інженерно-педагогічній академії (УІПА). В результаті цього експерименту має бути науково обґрунтований, розроблений, експериментально перевірений та впроваджений у процес підготовки інженерно-педагогічних кадрів механізм визначення компонентів змісту професійно-педагогічної підготовки на основі професійно обумовленої структури особистості такого фахівця, побудови програми цієї підготовки як наскрізної програми здійснення цілісного стратегічного завдання з урахуванням діяльнісного підходу та відтворенням у логіці її побудови процесу поетапного формування всіх складових структури особистості фахівця.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідна ідея традиційної професійно-педагогічної підготовки інженерно-педагогічних кадрів запропонована С.Ф. Артюхом і О.Е. Коваленко, авторами окремих її напрямків та елементів є В.Б. Бакатанова, О.К. Белова, І.Б. Васильєв, М.І. Лазарєв, А.М. Михайличенко, І.С. Посохова, І.В. Синельник, Є.В. Шматков, Л.В. Штефан та ін. Її особливістю є повна відповідність технічній (технологічній) підготовці і поступове їх заглиблення у вивчення елементів вихідного цілого [2]. Така підготовка передбачає часткове повернення студентів до вже вивченого, розгляд його під іншим кутом, на інших рівнях та можливостях. Спочатку студенти вивчають взагалі дидактичні та виховні основи педагогіки, які пристосовані до роботи загальноосвітнього навчального закладу, потім їх же, але стосовно професійно-технічного навчального закладу, а потім опановують дидактичне проектування в професійно-технічних та вищих навчальних закладах першого і другого рівнів акредитації. Навчальними дисциплінами, які втілюють зазначені питання є: «Теорія та історія педагогіки», «Професійна педагогіка», «Методика професійного навчання», «Теорія і практика управління соціальними системами». Крім того, студенти багаторазово на різних рівнях складності в період курсового та дипломного проектування, педагогічних практик та підготовки до Державних екзаменів здійснюють проектування елементів навчального процесу в професійно-технічних та вищих навчальних закладах.

Така підготовка має ряд переваг: реалізується поетапне формування у студентів професійно-педагогічних умінь, між педагогічними дисциплінами і забезпечуваними ними знаннями встановлюється дуже міцний зв'язок, ряд повторень (принципи, методи, засоби, форми навчання та виховання) сприяє кращому засвоєнню педагогічних знань. Але у контексті сучасних вимог до підготовки компетентних викладачів технічних дисциплін і реформування процесу надання вищої освіти у напрямку інтеграції навчальних дисциплін,

скорочення числа аудиторних годин традиційна педагогічна підготовка вимагає певних змін.

Постановка завдання. Дана стаття має своєю метою здійснення аналізу результатів традиційної педагогічної підготовки інженерно-педагогічних кадрів, отриманих за допомогою анкетування студентів і викладачів УПА, а також визначення перспектив розвитку цієї підготовки.

Виклад основного матеріалу. В анкетуванні приймали участь студенти всіх факультетів (енергетичного, технологічного, машинобудівельного, механіко-технологічного, а також радіоелектроніки, електромеханіки та комп'ютерних систем) УПА інженерно-педагогічних спеціальностей, які закінчували четвертий або п'ятий курси і претендували на отримання освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», або вже мали його. Ці студенти вже опанували навчальний матеріал базових педагогічних дисциплін, таких як: «Теорія та історія педагогіки», «Професійна педагогіка», «Методика професійного навчання», здали з них заліки й екзамени, захистили дві курсові роботи, виконали програму педагогічної практики і завдання методичної частини дипломного проекту.

«Теорія та історія педагогіки» – дисципліна, що за навчальним планом підготовки фахівців вивчається вздовж третього і четвертого семестрів в обсязі 108 годин, з яких 64 години - аудиторні (по 32 години лекційних і практичних занять). Тематику лекційного курсу складають: «Загальні основи педагогіки. Педагогіка як наука. Методи педагогічних досліджень», «Розвиток і виховання у формуванні особистості», «Сутність та принципи виховання», «Методи і засоби виховання», «Єдність навчання і виховання», «Зміст виховання особистості», «Форми організації виховання», «Сімейне та колективне виховання», «Сутність процесу навчання», «Дидактичні закономірності і принципи навчання», «Наукові основи змісту освіти», «Методи і засоби навчання», «Організаційні форми навчання», «Контроль знань та вмінь учнів», «Види і концепції навчання», «Прогресивні технології навчання». Практичні заняття мають схожу тематику. Третій семестр завершується здачею заліку, а четвертий – екзамену з навчальної дисципліни.

Наступні три семестри вивчається дисципліна «Професійна педагогіка». Її обсяг 162 години, з яких 90 – аудиторні (38 годин лекційних занять, 36 – практичних, 16 – лабораторних). Лекційна тематика складається з тем: «Основи професійної педагогіки», «Професійна педагогіка - наука і навчальний предмет», «Системний підхід до формування основ професійної освіти», «Система професійної освіти України», «Теоретичні основи і практика підготовки кваліфікованих робітників», «Зміст освіти в ПТЗО», «Процес професійного навчання у ПТЗО», «Контроль знань, умінь, навичок учнів ПТЗО та їхня кваліфікаційна атестація», «Особливості організації виховної роботи в ПТЗО», «Методика професійної орієнтації на навчання в ПТЗО», «Виховна робота інженера-педагога в навчальній групі ПТЗО», «Зміст, методи і форми роботи інженера-педагога з батьками учнів ПТЗО», «Організована життєдіяльність учнів ПТЗО як основа особистого і професійного становлення», «Технічна творчість учнів ПТЗО», «Організація виховної роботи з учнями «групи ризику», «Професіоналізм особистості інженера-педагога», «Професіоналізм діяльності інженера-педагога», «Технології психолого-педагогічної взаємодії», «Структура управління процесом професійного навчання», «Управління якістю професійного навчання», «Організація професійного навчання кадрів на виробництві», «Самоврядування в учнівському колективі ПТЗО». Лабораторно-практичні заняття мають схожу тематику. П'ятий і шостий семестри завершуються здачею заліків, а шостий – екзамену з навчальної дисципліни.

В шостому семестрі студенти працюють над курсовою роботою з професійної педагогіки та психології. Особливістю цієї роботи є її комплексний характер: теоретичний пошук, формулювання рекомендацій щодо вирішення певних педагогічних проблем здійснюються студентами за результатами психологічного тестування.

Шостий і сьомий семестри – семестри вивчення наступної педагогічної дисципліни – «Методика професійного навчання» в обсязі 162 години, з яких 104 години – аудиторні (60 годин лекційних занять, 32 – практичних, 12 – лабораторних). Її тематика: «Методика професійного навчання (МПН) як наука та навчальна дисципліна, основні задачі та структура МПН», «Методика аналізу професійної діяльності майбутнього спеціаліста з метою формування змісту освіти», «Методика аналізу та прогнозування мети навчання», «Методика аналізу і діагностування стану навчального процесу», «Методика проектування змісту навчального матеріалу», «Методика розробки дидактичних технологій», «Контроль за процесом формування професійної діяльності у межах теоретичного та практичного навчання», «Методика організації та планування навчання за темою, розділом та дисципліною», «Часткові методики викладання окремих тем професійної підготовки фахівця певного профілю».

У сьомому семестрі студенти виконують курсову роботу з МПН, де розробляють програму професійної підготовки робітника певного фаху і технології його навчання з конкретної теми спеціальної дисципліни (вивчення теми розраховане не менше, ніж на чотири уроки). Після захисту курсової роботи студенти отримують завдання розробити за відомою схемою дидактичний проект одного конкретного із закладених в курсовій роботі уроків. Фрагмент розробленого уроку демонструється ними під час екзамену, де також здійснюється захист всіх прийнятих педагогічних рішень і надаються відповіді ще на два теоретичних питання з курсу.

Відпрацювання педагогічних дій здійснюється під час педагогічної практики, яка має місце у восьмому семестрі. Програмою педагогічної практики передбачено вивчення студентами історії, структури, матеріальної бази навчального закладу; відвідування й аналіз виховних заходів, занять викладачів загальнотехнічних і спеціальних дисциплін; розробка і проведення навчальних занять та виховних заходів; проведення додаткових занять і консультацій з невстигаючими учнями; участь у роботі гуртків технічної творчості; участь у роботі педагогічних рад, засіданнях методичних, предметних (циклових) комісій тощо; проведення роботи з професійної орієнтації учнів. Відповідно, методична, виховна й психологічна складові роботи студентів знаходять відбиття у звіті з педагогічної практики.

У цьому ж семестрі студенти виконують і захищають дипломний проект, один з розділів якого – методичний. Його завданням є: або розробка подібного до тих, що були раніше, проекту підготовки фахівця, у професійні обов'язки якого входить обслуговування (монтаж, виготовлення, контроль тощо) обладнання, яке розглядається в технічній частині дипломного проекту, або розробка методичних вказівок щодо здійснення лабораторно-практичних занять з використанням обладнання, розробленого чи удосконаленого в технічній частині проекту.

Таким чином побудована педагогічна підготовка студентів інженерно-педагогічних спеціальностей сприяє міцному засвоєнню ними основних дій, які складають процес дидактичного проектування, але слабкими при цьому залишаються сторони: пристосування розробленого проекту до непередбачуваних ситуацій, виявлення проблем педагогічної теорії та практики і генерація ідей щодо їх подолання, управління в освіті та ін.

Саме це і показало анкетування, яке описується і результати якого наводяться далі. Для отримання істинної оцінки професійно-педагогічної підготовки інженерно-педагогічних кадрів були розроблені подібні анкети для студентів і для викладачів педагогічних дисциплін: для студентів - стосовно їхньої педагогічної підготовки і для викладачів - стосовно педагогічної підготовки студентів за тими чи іншими напрямками. В ці анкети включено дев'ять блоків закритого типу питань: три блоки – загального плану і шість блоків – стосовно сформованості таких необхідних з позицій сьогодення видів професійно-педагогічних компетенцій, як: методологічна, креативна, проектувальна, менеджерська, комунікативна, науково-дослідна. На кожне з питань запропоновані варіанти відповідей: «так», «ні» або «так», «частково» («не повною мірою»), «ні».

Перший блок питань стосувався бачення студентами себе у якості педагога. З всіх проанкетованих студентів лише 30,3 % (і 36,5 % студентів за даними викладачів), обираючи інженерно-педагогічну спеціальність, передбачали у майбутньому зв'язати свою професійну діяльність з викладанням.

Вивчення педагогічних дисциплін певним чином вплинуло на ставлення студентів до педагогічної праці. Допускають думку про можливість виконання в подальшому професійної педагогічної діяльності 42,4 % студентів, а зникло бажання бути педагогами у 11,1 % студентів. На зміну рішення в позитивну сторону вплинули такі фактори: проходження педагогічної практики або стажування (38,7 %), робота з конкретним викладачем (24,8 %), робота на практичних заняттях (16,1 %), тематика педагогічних дисциплін (12,9 %), написання педагогічної частини дипломної роботи (4,3 %), виконання курсових робіт (3,2 %). Звідси видно, що тематика педагогічних дисциплін не є найвпливовішим фактором і тому вимагає доопрацювання.

І нарешті, реально мають намір працевлаштуватися у якості викладача в професійно-технічні чи вищі навчальні заклади 29,3 % студентів (за даними викладачів - 30,0 % студентів) випускних курсів, що вкрай мало.

Другий блок питань стосувався уявлення, яке призвела діюча педагогічна підготовка:

- 90,9 % студентів вказали на існування зв'язку між педагогічними дисциплінами, а інші студенти надали відповідь «частково»;

- 89,9 % студентів підтвердили наявність послідовності у викладанні педагогічних дисциплін, саме яка і сприяє засвоєнню педагогічної діяльності; інші студенти надали відповідь «частково».

Негативних відповідей немає.

Третій блок питань стосувався активної педагогічної позиції студентів:

- у наукових студентських конференціях з педагогіки приймали участь 15,2 % студентів;

- в олімпіадах з педагогіки приймали участь 8,1 % студентів.

Ці цифри вказують на те, що мотивація вивчення педагогічних явищ є вкрай недостатньою.

Розглядаючи відповіді на питання наступних блоків, слід враховувати таке: самооцінка студентів дещо завищена у порівнянні з оцінкою студентів викладачами, тому що студенти оцінюють здобуті знання та вміння з позицій того обсягу навчального матеріалу і майбутніх професійно-педагогічних обов'язків, які на занятті окреслив конкретний викладач та (або) часткової затребуваності цього матеріалу на заліках та екзаменах, під час контрольних заходів чи окремих практичних ситуацій, а викладачі

оцінюють підготовку студентів з позицій необхідного максимуму знань та вмінь, що мають бути засвоєними, професійно необхідних якостей, а також майстерності вирішення педагогічних ситуацій.

Четвертий блок - питання, які стосуються сформованості у студентів методологічної компетенції педагога. Цілковиту позитивну підтримку ці питання, в середньому, отримали у 59,4 % студентів. Натомість тільки 30 % викладачів підтвердили наявність у студентів відповідної підготовки. Це замало і ефект педагогічної підготовки не є досягнутим при необхідних 70-80 %. Тобто майже у половини студентів, а то і більше, відсутнє на необхідному рівні уявлення про місце педагога й педагогічної діяльності в суспільстві, множини зв'язків, які утворюються під час включення їх у формування і розвиток людини. Позбавлені ґрунтовності в аналізі педагогічних ситуацій, студенти не можуть визначити перспективи їхнього розвитку. Так, менше за все позитивну оцінку у студентів (36,4 % і 30,3 %, відповідно) отримали питання стосовно наявності:

- уявлення різноманіття концепцій, підходів, методик щодо організації й здійснення процесу підготовки в професійно-технічних та вищих навчальних закладах і уміння з їхнього використання;

- уміння щодо визначення перспективи розвитку професійно-технічної й вищої освіти в Україні та за рубежом.

Перше питання на думку викладачів зовсім не заслуговує на високу оцінку (тобто у студентів відсутня підготовка), а друге високо оцінили лише 20 % викладачів. Ці знання концепцій, підходів, методик, уміння визначити перспективи розвитку вітчизняної освіти більшість викладачів оцінили як ті, що у студентів сформовані лише частково (по 60 % викладачів).

Ненабагато більше студентів (46,5 %) відповіли «так» на питання чи сприяла педагогічна підготовка формуванню в них бажання професійного росту як педагогів. Приблизно, стільки ж викладачів (40 %) підтвердили факт наявності у студентів бажання професійного росту як педагогів.

Майже 60 % студентів відповіли згодою на питання про адекватність прийнятих ними рішень педагогічній ситуації. Про адекватність своїх практичних дій студенти можуть судити й самі з досвіду, отриманого під час педагогічних практик, хоча та адекватність є заслугою, скоріше за все, викладачів навчальних закладів (баз практик) та керівників практик. Що ж до адекватності теоретичних рішень, то вона визначається викладачами педагогічних дисциплін і обумовлюється саме їхнім досвідом. Тому може бути досить умовною. Підтвердженням завищеної студентської оцінки у питанні адекватності служить викладацька оцінка: лише 10 % викладачів обрали відповідь «так» (студенти приймають адекватні рішення), 80 % викладачів надали відповідь «частково» та 10 % - відповідь «ні».

Приблизно, від 60 % до 70 % студентів відповіли «так» на питання стосовно наявності у них знань:

- зародження, становлення й перспективи розвитку педагогіки та механізму досягнення педагогічних цілей;

- особливостей педагогічної діяльності інженера-педагога, його прав та обов'язків.

У викладачів ці питання отримали дещо інший розподіл голосів. Стосовно першого питання жоден викладач не надав високої оцінки, всі 100 % засвідчили на користь часткової сформованості у студентів цих знань. Отже, знання та уміння з першого питання можуть продемонструвати, десь, 30 % студентів. А підготовленість студентів у питанні прав та обов'язків інженерно-педагогічних кадрів перевіряється під час педагогічних практик. 50 %

викладачів відповіли «так» на питання чи сприяла педагогічна підготовка швидкому «входженню» студентів у навчально-виховний процес ПТНЗ та ВНЗ під час педагогічних практик (стажувань), 30 % - дали відповідь «не повною мірою», а 20 % - дали відповідь «ні».

Приблизно, від 70 % до 80 % студентів відповіли «так» на питання стосовно сформованості у них:

- уявлення про особистість учня;
- інтересу до педагогічної професії;
- усвідомлення відповідальності перед учнями, адміністрацією навчального закладу, державою.

Відповідно, високі відповіді викладачів розташувалися у такій послідовності: 60 %, 30 %, 40 %, а «не в повній мірі» - 30 %, 70 %, 10 %. Ми більше схиляємося довіряти оцінкам викладачів.

Таким чином, зміст методологічної складової професійно-педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів вимагає доопрацювання. У загальному виді рівень сформованості методологічної компетенції у них поданий на рис. 1.

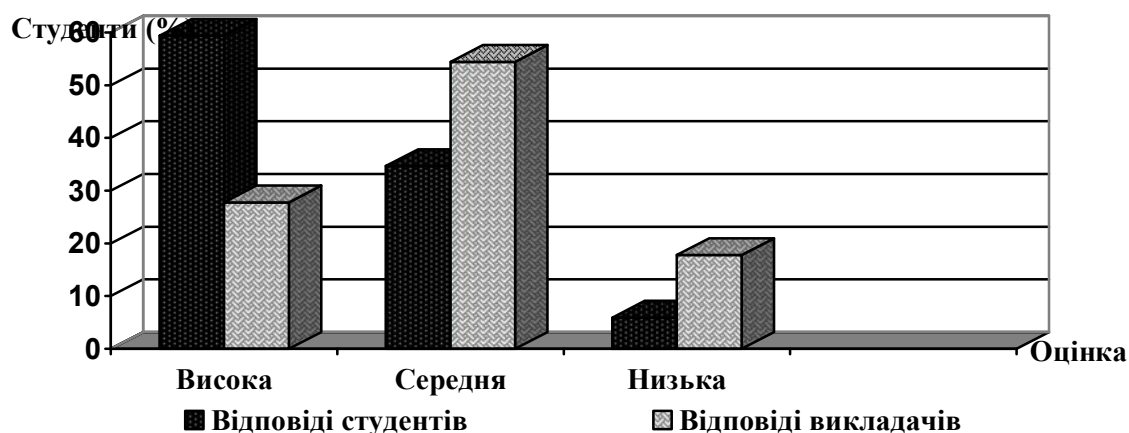


Рис. 1 Оцінка сформованості у майбутніх інженерів-педагогів методологічної компетенції

П'ятий блок – питання стосовно наявності у студентів креативної компетенції. Досить низькою виявилася оцінка студентами отриманої бази для прийняття нестандартних рішень при виконанні професійних педагогічних дій (рис. 2). Лише 53,5 % студентів обрала високу оцінку, недостатньою цю базу вважають 38,4 % студентів, а зовсім відсутньою – 8,1 % студентів. Розподіл отриманих оцінок, на нашу думку, є досить умовним, оскільки нестандартність, як і адекватність, оцінюється студентами, в більшості випадків, інтуїтивно. Адже прийняте рішення може бути нестандартним суб'єктивно, а не об'єктивно. Викладачі ж більш реально підійшли до оцінки цього показника. Високу оцінку діям студентів надали 30 % викладачів, середню – 50 % викладачів, а низьку – 20 % викладачів.

Отже необхідним компонентом змісту підготовки інженерно-педагогічних кадрів є питання творчості в професійній діяльності: підстав для виникнення нової ідеї, її обробки, визначення можливостей використання, способів реалізації, перевірки й виправлення. Тим самим, буде реалізованою креативна компетенція викладачів технічних дисциплін.

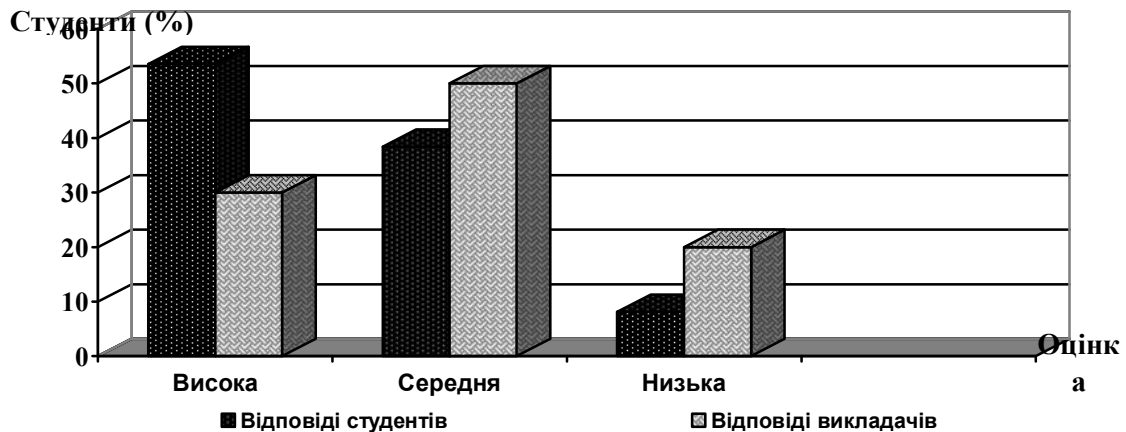


Рис. 2 Оцінка сформованості у майбутніх інженерів-педагогів креативної компетенції

Зв'язок між педагогічними дисциплінами, який реалізується шляхом поступового поширення обсягу базових понять, забезпечив те, що навчальний матеріал тих дисциплін, що вивчаються раніше, мав більше можливостей для закріплення, ніж тих, що вивчаються останніми. Отже відсотки позитивних відповідей студентів стосовно наступних питань мають тенденцію до зниження, з урахуванням, звичайно, складності навчального матеріалу та його можливості викликати до себе інтерес.

Шостий блок питань відповідає сформованості проектувальної компетенції. Аналізувати професійну діяльність конкретного фахівця з метою розробки програми його підготовки можуть 58,6 % студентів, а 36,4 % студентів лише частково можуть виконати таке завдання (у викладачів такий розподіл: 40 % та 50 % викладачів, відповідно). Приблизно такий же розподіл студентів (59,6 % та 32,3 %) стосовно питання визначення умов організації та здійснення професійної підготовки фахівців (у викладачів такий розподіл: 30 % та 60 % викладачів, відповідно). Спроекувати зміст підготовки фахівців з урахуванням особливостей організації конкретного процесу підготовки і правил текстотворення можуть 49,5 % студентів, частково – 46,5 % студентів (у викладачів такий розподіл: 30 % та 60 % викладачів). Отже, в середньому,десь, половина студентів зі сформованими вміннями аналізувати умови праці та підготовки фахівців, визначати зміст їхньої підготовки.

Зовсім нерайдушна картина склалася зі сформованістю уявлень про різноманіття традиційних та інноваційних технологій навчання і виховання, умінь їхнього вибору та застосування (відповідь «так, педагогічна підготовка сприяла формуванню у мене відповідних уявлень та умінь» надали 27,3 %, відповідь «частково сприяла» - 22,2 %, «ні» - 50,5 % студентів). У викладачів такий розподіл: 0 %, 60 % та 40 % викладачів).

У загальному виді рівень сформованості проектувальної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів поданий на рис. 3.

Сьомий блок - питання про наявність у студентів менеджерської компетенції. Вона, як виявилось, також не досягає необхідного рівня сформованості:

- знайомі зі структурою управлінської діяльності 62,6 % студентів, а 30,3 % студентів – частково;

- уявлення про культуру управлінця мають 48,% студентів, а 37,4 % студентів – частково;

- уявлення про різноманітність методів управління учнівським чи педагогічним колективами, уміння їхнього вибору та застосування мають 31,3 % студентів, 56,6 % студентів – частково (викладачі ж вважають, що сформованість даних уявлень у студентів знаходиться на недостатньому рівні чи зовсім відсутня);

- знання етапів педагогічного менеджменту мають 18,2 % студентів, а 54,5 % студентів – частково.

У загальному виді рівень сформованості менеджерської компетенції у майбутніх інженерів-педагогів поданий на рис. 4.

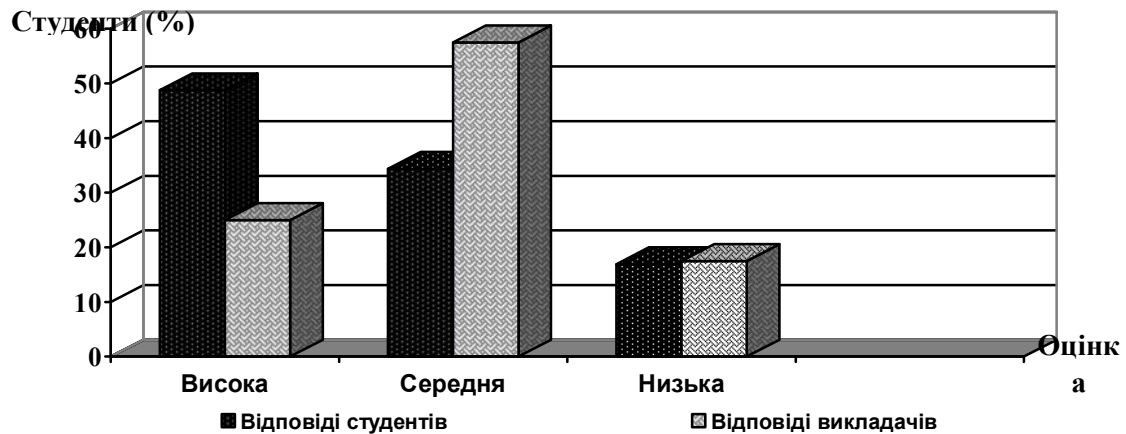


Рис. 3 Оцінка сформованості у майбутніх інженерів-педагогів проєктувальної компетенції

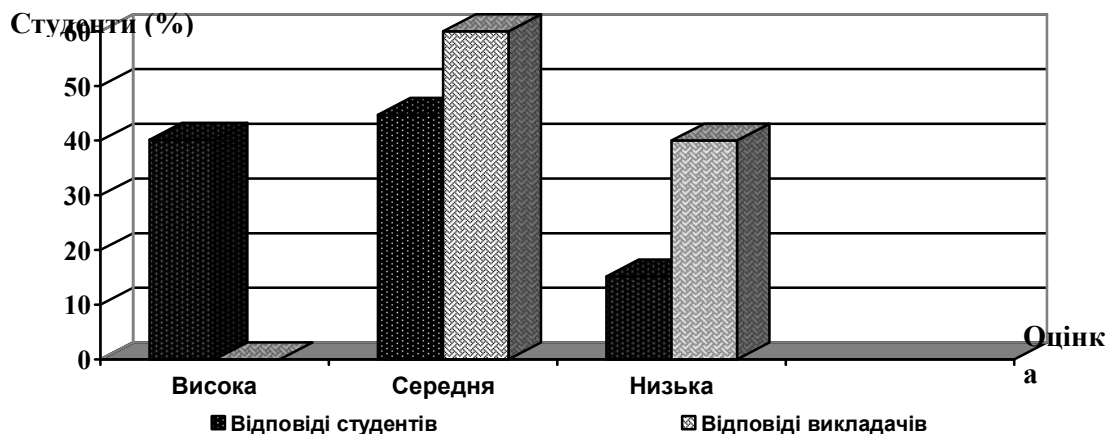


Рис. 4 Оцінка сформованості у майбутніх інженерів-педагогів менеджерської компетенції

Восьмий блок стосується комунікативної компетенції. Комунікативна компетенція сформована у студентів частково. Вони мають уявлення про норми поведінки викладача під час заняття (відповідь «так» надали 82,8 % студентів, а «частково» - 13,1 % студентів;

натомість серед викладачів високу оцінку студентам дали 30 %, а «частково» - сказали 70 %).

Позитивну відповідь стосовно наявності умінь вибрати стиль педагогічного спілкування надали 54,6 % студентів, а 43,4 % студентів – частково (10 % викладачів – «так», 90 % - «частково»).

Приблизно однаковий розподіл відповідей отримали питання стосовно сформованості уявлень про:

- причини конфліктів, умінь їхнього подолання;
- численність вербальних та невербальних засобів спілкування, уміння їхнього вибору та застосування.

Позитивні відповіді на ці питання надали 46,5 % та 47,5 % студентів (10 % і 0 % викладачів відповідно). «Частково» - відповіді 49,5 % та 47,5 % студентів (60 % і 90 % викладачів відповідно). Негативну відповідь надали 4 % та 5 % студентів (30 % і 10 % викладачів відповідно).

У загальному виді рівень сформованості комунікативної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів поданий на рис. 5.

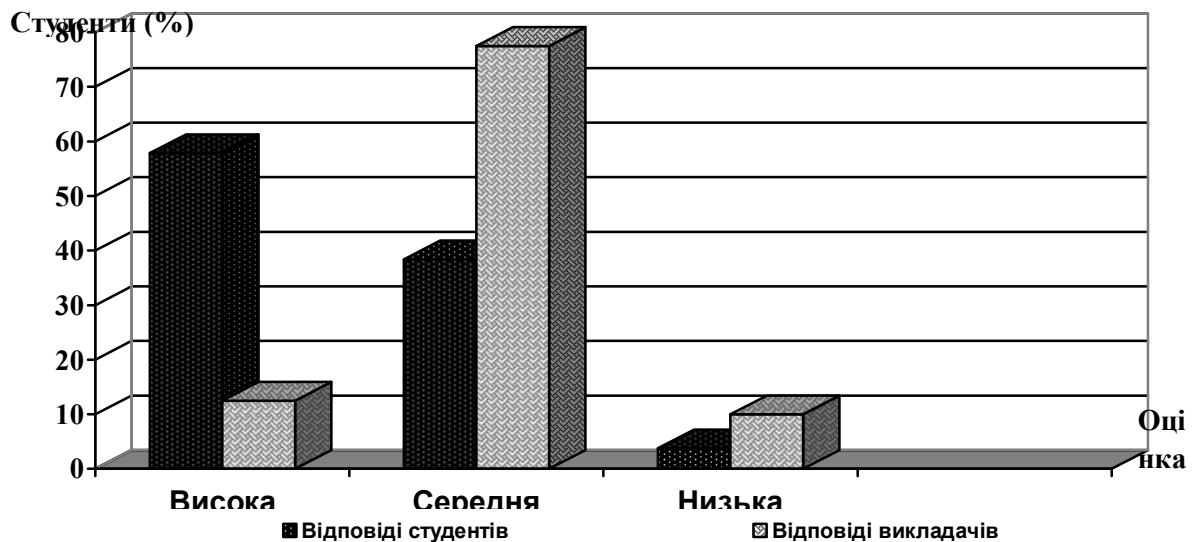


Рис. 5 Оцінка сформованості у майбутніх інженерів-педагогів комунікативної компетенції

Дев'ятий блок питань – про науково-дослідну компетенцію. Досить низькі відсотки виявилися на користь підготовки студентів до науково-дослідної діяльності. Краще за все студенти справляються з виявленням педагогічних проблем (відповідь «так» надали 61,6 % студентів, їх підтримали 10 % викладачів, а відповідь «частково» надали 38,4 % студентів та, відповідно, 60 % викладачів).

Нижчі відсотки отримала позитивна відповідь на питання про наявність у студентів можливості оцінити результати педагогічного дослідження з точки зору новизни, теоретичної й практичної значущості – 35,4 % студентів відповіли «так», 46,5 % - «не в повній мірі», 18,1 % - «ні». 0 %, 30 % та 70 % викладачів надали відповідні відповіді, які є більш дійсними.

Методи педагогічного дослідження легко обирають та реалізують лише 22,2 % студентів (жоден викладач не оцінив високо дії студентів з даного етапу науково-дослідної діяльності), 55,5 % студентів стикаються з певними труднощами при виконанні цих дій (20 % викладачів дали діям студентів середню оцінку), 22,3 % студентів не знайомі з цими діями (80 % викладачів такої ж думки).

Зазначити напрям педагогічного дослідження беруться 13,1 % студентів, 66,7 % студентів вагаються з цього приводу, а 20,2 % студентів не беруться за це. 0 %, 70 % та 30 % викладачів надали відповідні відповіді.

Перспектив педагогічного дослідження можуть розробити 12,1 % студентів, а 54,6 % студентів – частково. Інші студенти (33,3 %) не беруться за наукові дослідження в галузі педагогіки. 10 %, 20 % та 70 % викладачів надали відповідні відповіді. У загальному виді рівень сформованості науково-дослідної компетенції у майбутніх інженерів-педагогів поданий на рис. 6.

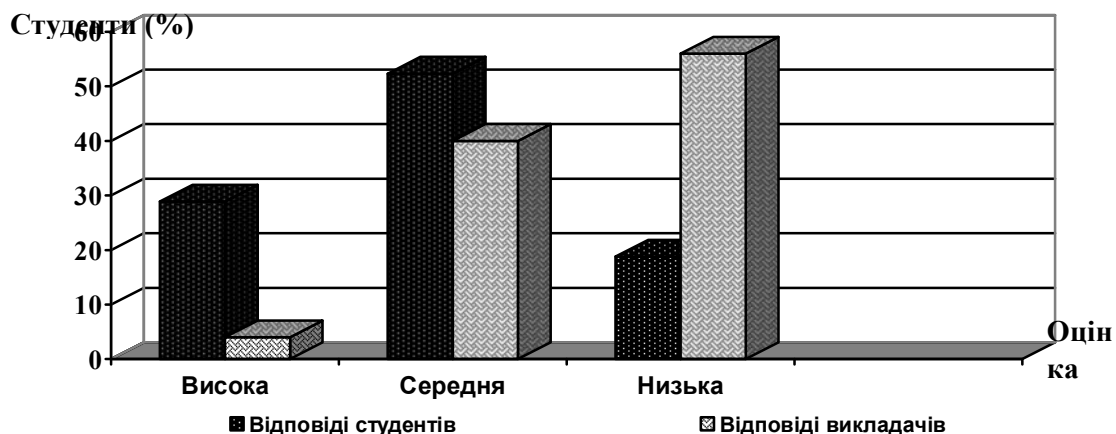


Рис. 6 Оцінка сформованості у майбутніх інженерів-педагогів науково-дослідної компетенції

Отже, загалом спостерігається завищення студентами оцінки у порівнянні із викладачами. Якщо у студентів висока оцінка, як правило, не менше середньої, а низької вкрай мало, то у викладачів акцент зміщений у сторону середньої оцінки. Виключенням є науково-дослідна робота, де думки студентів і викладачів збігаються і перевагу мають низькі відповіді.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, по кожній з досліджених компетенцій інженерно-педагогічних кадрів має бути оновлений зміст підготовки і обрані відповідні ефективні методи й засоби підготовки. Результати цієї роботи будуть втіленими в освітньо-кваліфікаційну характеристику інженерів-педагогів, освітньо-професійну програму підготовки інженерів-педагогів, робочі навчальні програми та навчально-методичне забезпечення педагогічних дисциплін.

Література

1. Болонський процес: документи / З.І.Тимошенко, А.М. Грехов, Ю.А. Гапон, Ю.І. Палеха. – К.: Вид-во Європ. ун-ту, 2004. – 169 с.

2. Коваленко О.Е., Брюханова Н.О., Мельниченко О.О. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу: Монографія. – Харків: УППА, 2007. – 162 с.
3. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес: Матеріали до першої лекції / Уклад. М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, К.М. Левківський, Ю.В. Сухарніков; відп. ред. М.Ф. Степко. – К.: Изд., 2004. – 60 с.
4. Основні засади розвитку вищої освіти України в контексті Болонського процесу (документи і матеріали 2003-2004 рр.) / За редакцією В.Г. Кременя. Авторський колектив: М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук, В.В. Грубінко, І.І. Бабин. – Тернопіль: Вид-во ТДПУ імені В.Гнатюка, 2004. – 147 с.

Брюханова Н.О.

До питання удосконалення педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів

У статті наведені сучасні завдання вищої освіти, розкрито традиційну систему професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів, запропоновано анкетування як один з методів дослідження якості підготовки фахівців, оброблено результати дослідження і отримано висновки стосовно удосконалення діючої підготовки.

Брюханова Н.А.

К вопросу усовершенствования педагогической подготовки будущих инженеров-педагогов

В статье приведены современные задачи высшего образования, раскрыта традиционная система профессиональной педагогической подготовки будущих инженеров-педагогов, предложено анкетирование как один из методов исследования качества подготовки специалистов, обработаны результаты исследования и получены выводы относительно усовершенствования действующей подготовки.

Bryukhanova N.

To the Issue. Future Teachers-Engineers Pedagogical Training Improvement

The article gives modern objectives of the higher education, the traditional system of professional pedagogical training of future teachers-engineers is being revealed, questionnaire poll is suggested as one of the methods of specialist training quality research, the research results have been processed and conclusions drawn concerning the operating training improvement.

Стаття надійшла до редакції 28.02.2008р.