

Одним із напрямків продовження дослідження є створення контекстних навчально-методичних посібників та практикумів, які б забезпечили більш широку змістову і методичну базу технології контекстного навчання на всіх етапах підготовки майбутнього вчителя фізики в умовах кредитно-модульної системи навчання.

Список використаних джерел:

1. *Вербицкий А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С.31-39
2. *Чернилевский Д.В., Филатов О.К.* Технология обучения в высшей школе. Учебное издание / Под ред. Д.В.Чернилевского. – М.: Экспедитор, 1996. – 288 с.
3. *Іваницький О.І.* Сучасні технології навчання фізики в середній школі: Монографія. – Запоріжжя: Прем'єр, 2001. – 266 с.

4. *Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я.Батышева.* – М., АПО. 1998. – 568 с. – Т.1: А-Л.
5. *Акмеология образования / Под ред. Н.В.Кузьминой, А.М.Зимичева.* – СПб.: Санкт-Петербургская Акмеологическая Академия, 1998. – 218 с.
6. *Іваницький О.І.* Інноваційні технології навчання фізики. Навчальний посібник. – Запоріжжя: Диво, 2007. – 99 с.

In clause features of vocational training of the future teacher of physics on the basis of contextual training are considered.

Key words: professional preparation, context studies, credit-module system.

Отримано: 8.09.2007

УДК 372.853

И.П. Кенева, Ю.П. Минаев, Д.Ю. Шишлов

Запорожский национальный университет

ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРИМЕНЕНИЯ СОЦИОНИКИ В ДЕЛЕ РАЗРАБОТКИ ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ДИДАКТИКИ ФИЗИКИ

В статье авторы обосновывают свой призыв к коллегам-методистам изучать новую фундаментальную науку соционику и наполнять ее абстрактные законы конкретным дидактическим содержанием для последующего применения при обучении физике.

Ключевые слова: соционика, тип информационного метаболизма, личностно-ориентированное образование, дидактика физики.

Личностно-ориентированному образованию в настоящее время посвящены не только отдельные научно-методические статьи, монографии, диссертации, но и специальные параграфы в учебниках по современной дидактике [10]. Авторы работ по теории и методике обучения физике тоже не оставляют эту тему без внимания. Однако изучение литературных источников, посвященных проблемам личностно-ориентированного образования, приводит нас к выводу об отсутствии надежного теоретического фундамента, на котором могло бы успешно строиться здание личностно-ориентированной дидактики. Без такого прочного основания разработка столь важного направления теории и методики обучения будет пробуксовывать. Таким образом, возникает проблема поиска надежной поддержки со стороны фундаментальных наук, которая сделала бы исследование в прикладной науке, каковой является дидактика, более целенаправленными и осмысленными.

Одну из наиболее откровенных констатаций кризиса теоретических основ личностно-ориентированного обучения мы обнаружили в относительно новом переводном учебнике по прикладной педагогической психологии [6]. В главе, посвященной гуманистическим подходам к обучению, автор учебника Ги Лефрансуа делает обзор большого количества современных исследований, связанных с обсуждаемой нами темой. Так, в подразделе "Стили научения" он приводит объяснения исследователей, непосредственно изучавших вопрос, почему система традиционного образования хороша для одних, но оказывается плохой для других. Данн и Григгз (на которых ссылается автор учебника) объясняют, что некоторые ученики занимаются не очень хорошо утром, но показывают очень хорошие результаты днем. Некоторые хорошо занимаются в шумных условиях с хорошим освещением; другие выполняют работу наилучшим образом в спокойном месте со смягченным освещением. Некоторые отличаются в условиях применения высокоструктурированных, директивных методов обучения; другие учатся намного лучше в неформальной, неструктурированной обстановке. Некоторым ученикам необходимо, и они хотят, чтобы им говорили что, когда и как нужно делать; другие демонстрируют самые высокие результаты, работая по собственной инициативе. Короче говоря, каждому ученику присущ личный и уникальный стиль научения. Некоторые из этих стилей проявляются в четко различающихся предпочтениях относительно таких переменных,

как подходы к изучению материала, способы преподавания и личностные характеристики [6, с.197].

В конце подраздела, посвященного подходам, ориентированным на стили научения, приведены оценки этих подходов разными авторами. Так, Рейнер и Райдинг с сожалением отмечают, что современные перечни стилей научения и инструменты, используемые для их оценки, неупорядочены, пространны и включают в себя большой спектр привычек, личностных характеристик и способностей. Они приводят такие примеры: Райфф описал в маленьком буклете несколько десятков стилей научения, которые были идентифицированы в литературе, а позже Стернберг предложил другую классификационную схему, которая включает три функции, четыре формы и шесть уровней, сфер или уклонов того, что мы называем стилями мышления. Налицо, как утверждают Рейнер и Райдинг, **острая потребность в обобщении.**

Исследования пока не определили, является ли какая-либо из этих классификаций более полезной, чем остальные, а также не показали со всей ясностью, какие конкретные подходы к обучению с какими стилями лучше всего сочетаются и при каких условиях это может иметь место [6, с.199].

В другом месте учебника Ги Лефрансуа, подводя итоги анализа работ, посвященных индивидуализированному обучению, приводит такое замечание: "Интересно, что на основе результатов комплексных исследований часто делают достаточно простые и понятные выводы. Что характерно, во многих случаях сами результаты весьма противоречивы, а выводы просты и понятны. Это имеет отношение и к исследованиям индивидуально-методологических подходов. А это, в свою очередь, означает, что на данный момент мы не можем взять из выводов исследователей сколько-нибудь полезную и надежную информацию" [6, с.303].

Имеется обширная литература по личностно-ориентированному образованию, разработаны соответствующие интересные технологии обучения конкретным учебным предметам, в том числе и физике, а также технологии, претендующие на общедидактическое значение. Обзоры таких технологий можно найти в [2; 5; 8].

Однако многие технологии, которые находят восторженный прием у одних учителей, встречают яростное сопротивление других и полное безразличие третьих. Кроме того, те учителя, которые пробуют воспользоваться понравившейся им технологией, через некоторое время обнару-

живают, что в применении к одним ученикам она действительно дает хорошие результаты, а другие ученики от нее не в восторге. Иногда, правда, дискомфорт последней группы учеников остается незамеченным за эйфорией от успехов той части, для которой новая технология оказалась действительно удачной. В этом случае успехи технологии всячески превозносятся и ее рекомендуют к массовому использованию. А потом – разочарование и забвение. Через некоторое время она, несколько обновленная, возрождается новыми апологетами и опять дает блестящие результаты для отдельных учащихся и даже повышает средний балл на несколько процентов. Маятник качается...

Постепенно происходит осознание необходимости введения понятия *индивидуальной образовательной траектории* со всеми вытекающими последствиями: индивидуальным ученическим целеполаганием, планированием и темпом образовательной деятельности, личностным компонентом содержания образования, выбором оптимальных форм и методов обучения, системы контроля и оценки [10, с.66].

А.В.Хуторской в "Современной дидактике" сравнивает, как раскрывается понятие "обучение" в так называемой *формирующей педагогике* и в *личностно-ориентированной*: "В формирующей педагогике обучение представляет собой два основных вида деятельности – преподавание и учение: учитель передает ученикам знания, умения и навыки, а ученики их усваивают.

В личностно-ориентированной педагогике обучение – это совместная деятельность ученика и учителя, которая направлена на индивидуальную самореализацию ученика и развитие его личностных качеств в ходе освоения изучаемых предметов. Роль учителя – организация образовательной среды, в которой ученик образовывается, опираясь на собственный потенциал и используя соответствующую технологию обучения" [10, с.33].

Но как организовать среду, подходящую для всех учеников? А сколько должно быть технологий? И как, к тому же, узнать, какая кому является соответствующей?

Пример подробного описания организации образовательной среды, предусмотренной "обогащающей моделью" обучения математике в основной школе (МПИ-проект – "Математика. Психология. Интеллект"), можно найти в [1].

Однако, обратим внимание на слова одного из авторов этого проекта М.А.Холодной в ее монографии "Психология интеллекта", написанные по поводу проявления и становления интеллектуальной одаренности: "...для этого нужны: время, обогащенная и вариативная предметная среда, увлекающее ребенка дело, его собственные активные усилия по совершенствованию своих возможностей, значимый одаренный взрослый, качественное и индивидуализированное обучение, а также множество достаточно тонких факторов взаимодействия дошкольника или школьника с окружающим миром, которые крайне трудно предвосхитить и спланировать. А дальше? Дальше остается наблюдать, ждать и надеяться" [9, с.185].

Не очень оптимистично, не правда ли? Не очень оптимистичными были и упоминавшиеся уже нами слова из учебника Ги Лефрансуа о том, что каждому ученику присущ личный и *уникальный* стиль научения, и о том, что попытки типизации этих стилей нельзя признать удачными.

Нам хотелось найти *типологию*, которая была бы связана с врожденными задатками людей и отражала их природные предпочтения в способах восприятия, обработки и выдачи информации.

Оказалось, что существует специальная наука, которая не только обоснованно выделяет возможные так называемые *типы информационного метаболизма* (ТИМы), но и берется предсказывать в общих чертах характер взаимодействия людей – носителей конкретных ТИМов. Эта молодая наука называется *соционикой*.

Задачу настоящей статьи мы видим в том, чтобы заинтересовать исследователей, работающих в области дидактики физики, а также учителей-физиков перспективами, которые открывает эта наука в деле развития личностно-ориентированного образования, а также предупредить о возможных сложностях на этом пути.

Заметим, что уже опубликованы две наши (И.Кенева, Ю.Минаев) статьи по дидактике физики, где упоминалась соционика [3; 4].

В первой из них был приведен пример написанного нами учебного текста с вопросами для размышлений. При этом указывалось, что такие тексты не рассчитаны на всех без исключения учеников. Более того, предложенное построение текста противоречит некоторым известным дидактическим принципам и правилам традиционной педагогики. Но мы выражали уверенность в том, что такие учебные тексты вызовут интерес у школьников и студентов с определенными ТИМами и подтолкнут их к собственным размышлениям и поискам недостающей информации.

Во второй статье были выделены два крайних подхода к обучению школьников языку физики, названных нами *нормативным* и *развивающим*. С соционической точки зрения мы обосновывали последний подход в применении к обучению учащихся с таким типом информационного метаболизма, который был присущ многим известным ученым, внесшим революционный вклад в науку.

Настоящей статьей мы хотели бы прямо призвать к продвижению идей и методов соционики в дидактику физики. Однако эти идеи и методы не так уж просты и требуют для своего освоения серьезных усилий со стороны тех исследователей и учителей-практиков, которые захотят ими воспользоваться.

Как известно, в статьях по физике не принято излагать основы используемого математического аппарата. Вряд ли будет уместным в статьях по дидактике излагать основы соционики. Но в настоящее время нельзя без страха быть непонятым так же свободно использовать соционику в работах по дидактике, как это делают по отношению к математике в случае физических исследований. Что же делать в такой ситуации? К счастью, уже опубликовано довольно много пособий по соционике, издаются специализированные журналы, в Украине создан Международный институт соционики, существуют соответствующие сайты в Интернете, проводятся научные конференции.

Однако область применения соционических знаний столь широка, что образовательная тематика теряется в общем потоке. Что же касается использования соционики непосредственно в дидактике физики, то нам неизвестны работы других авторов. Таким образом, учителя-практики не имеют разработанных образовательных технологий или хотя бы конкретных методических указаний по применению соционики в учебном процессе, в частности при обучении физике.

Призывая других исследователей в области дидактики физики к изучению соционики и последующему использованию ее результатов и методов при разработке личностно-ориентированных образовательных технологий, мы не можем не сказать о тех проблемах, которые могут возникнуть на этом пути.

Как и любая другая наука, соционика имеет свой язык. Характерной особенностью соционической терминологии является наличие в ней большого количества слов, заимствованных из других наук или же из бытового лексикона. Поэтому соционический тезаурус полон таких слов как *логика, интуиция, иррациональность, упрямство, беспечность* и т.д. Разумеется, в соционике эти понятия наполнены специфическим смыслом. Однако многие люди, начинающие знакомиться с соционикой, не вдаются в семантические различия. Отсюда – негодующие возгласы вроде: "Если получилось, что я этик – значит, у меня нет логики?". Как следствие – отторжение соционики в целом.

Неоднозначность соционической терминологии ярко проявляется и в вопросе названий ТИМов. Среди самих социоников ведутся дискуссии по этому поводу, но пока что каждый автор использует ту систему названий, которая лично ему ближе.

Основоположник соционики Аушра Аугустинавичюте использовала в качестве псевдонимов ТИМов имена известных личностей и литературных героев, являющихся, по ее мнению, носителями соответствующего ТИМа. Так список соционических терминов пополнили *Дон Кихот*,

Бальзак, Есенин, Габен и т.д. Эта система псевдонимов обладает очевидными достоинствами: она проста и легко запоминается. Псевдонимы прочно вошли в соционический лексикон, заменив громоздкие полные названия ТИМов (сравните: *Дон Кихот и интуитивно-логический экстраверт*). С другой стороны, замена более строгих научных названий простыми псевдонимами для некоторых людей превращает соционику в "салонную игру", в развлечение из ряда чтения гороскопов.

В то же время исключительно интересная и полезная, с нашей точки зрения, книга П.Е.Цыпина [11] написана вот таким языком, использующим графические обозначения ТИМов и *информационных аспектов*: "■○ не прочь поговорить о делах, подчеркнуть свою предприимчивость и мастерство. Для него ■ ценна сама по себе и не нуждается в аргументации. Совсем не так у ●□: он убежден (в соответствии со структурой своего СУПЕРИД), что проявлять деловую активность стоит только после того, как станет известен прогноз на будущее, причем прогноз точный, детально проработанный" [11, с.211].

Одной из центральных проблем соционики является определение принадлежности человека к тому или иному ТИМу. В литературе можно найти множество тестов, пройдя которые испытуемый должен узнать свой ТИМ. Однако недостоверность результатов, выдаваемых различными тестами, уже стала притчей во языцех среди людей, некоторое время занимающихся соционикой. Можно выделить, по крайней мере, две причины несостоятельности соционических тестов в их нынешнем виде. Во-первых, человек зачастую склонен не вполне адекватно оценивать свойства своей психики. Во-вторых, одни и те же слова могут быть истолкованы совершенно по-разному автором теста и испытуемым.

Большинство социоников, затрагивающих проблему корректного типирования, склонны считать, что лучше всего может определить ТИМ человека другой человек, уже знакомый с соционикой и имеющий опыт типирования. Иначе говоря, хотите узнать свой ТИМ – обратитесь к эксперту. Однако при этом к человеку, взявшему на себя функции эксперта, предъявляются определенные требования. Для корректного типирования необходимо иметь опыт коммуникации с достаточно большим количеством представителей всех ТИМов (а в соционике показывается, что их шестнадцать), причем необходимо уметь выделять так называемые "типные" особенности в речи, поведении, отношении к другим людям и т.д. Подобные навыки можно освоить, однако процесс тренировки может быть достаточно длительным. К примеру, мы изучаем соционику уже около трех лет и, тем не менее, у нас часто возникают проблемы с определением ТИМа того или иного человека.

Разумеется, различные подходы к типированию имеют свои трудности. При проведении специальной беседы, направленной на выявление ТИМа (так называемого соционического интервью), можно столкнуться с "маскировкой" испытуемого, поведение которого при типировании может заметно отличаться от обычного для него поведения. Такой проблемы не возникает при наблюдении за человеком в естественной для него обстановке. Но и при таком подходе есть свои трудности. Хорошо бы понаблюдать за человеком в разных ситуациях, в общении с различными людьми (особенно с теми, чьи ТИМы наблюдателю известны), поскольку именно так можно проследить те самые "типные" проявления личности.

Обычно для определения ТИМа используют так называемый *базис Юнга*, который образован четырьмя парами определенных признаков, причем в каждой паре конкретный человек имеет тенденцию в большей степени проявлять один из признаков. Легко убедиться, что с помощью комбинирования этих признаков можно получить шестнадцать ТИМов ($2^4 = 16$). Соответственно для определения ТИМа человека нужно установить его не всегда ярко выраженное предпочтение, отдаваемое одному из полюсов каждой пары. Такой метод типирования наиболее распространен, однако часто юнговского базиса "не хватает", т.к. один-два признака видны четко, а с остальными возникают

проблемы. В таких случаях необходимо практическое владение такими соционическими понятиями, как *признаки Рейнина, модель А, малые группы* и т.д. Соционики с более обширным инструментарием обладают большей гибкостью при типировании: не вышло по базису Юнга, проверили испытуемого по функциям модели А, принадлежности к *квадре, клубу* или к другой *малой группе* и т.д. Таким способом можно осуществить многократную проверку рабочей гипотезы относительно ТИМа конкретного человека.

Каждая гипотеза нуждается в верификации, поскольку от ошибок никто не застрахован. Но даже если вы уверены в ТИМе человека – продолжайте отмечать "типное" в его поведении. Это позволит обогатить теоретические знания практическими примерами, что впоследствии облегчит и ускорит процесс типирования.

Перед учителем, желающим определить ТИМы учеников, стоит достаточно сложная задача. Если урок физики проходит дважды в неделю с полным классом из тридцати человек, то без специальных мероприятий процесс типирования может слишком затянуться. Задача несколько облегчается при проведении части уроков по подгруппам в специализированных классах: больше время коммуникации – выше достоверность выводов относительно ТИМа. Также способствуют корректному типированию наблюдения за учениками в различных видах деятельности. Определенную пользу могут принести тестовые, а также рисуночные методики. Несмотря на их низкую эффективность как полноценных методов определения ТИМа, они дают учителю материал для размышления и выдвижения гипотезы, которую, разумеется, затем следует верифицировать в процессе коммуникации.

Несмотря на указанные трудности, освоение навыков типирования – задача выполнимая, и в идеале каждый учитель должен стать экспертом. Заметим попутно, что поведение конкретного ученика на уроках по разным предметам может весьма сильно отличаться. Поэтому обмен соционически важной информацией между учителями и сопоставление ее с информацией от школьного психолога и родителей могут значительно ускорить процесс определения ТИМов учеников, уменьшив при этом вероятность ошибки. Для того чтобы обмен такой информацией был более эффективным и полезным для всех участников коммуникации, необходимо повышение общего уровня соционической культуры (например, через семинары для учителей, лектории для родителей). Не должны оставаться непроявленными в вопросах соционики и сами школьники. Осознанное определение и принятие собственного ТИМа значительно продвинет каждого из них в самоидентификации и поможет в разрешении многих непростых проблем личностного роста.

Почему совершенствованию методик определения ТИМа придается такое большое значение в соционике? Дело в том, что, только определив ТИМы, можно воспользоваться открытыми в соционике закономерностями. Приведем простую аналогию из школьной математики. Представьте, что Вам надо решить уравнение: $2 + 3x^2 - 5x = 0$. Если Вы поймете, что это уравнение вида $ax^2 + bx + c = 0$, то сможете воспользоваться известной формулой для корней квадратного уравнения, а если нет, то справочник по математике со всеми известными формулами элементарной математики Вам не поможет. Поэтому, когда мы учим детей математике, то учим не только формулам и законам, но и развиваем способность узнавать ситуации, когда эти формулы и законы можно применить.

Законы соционики сформулированы для *моделей* типов информационного метаболизма. Поэтому, чтобы иметь возможность отвечать на множество вопросов, которые возникают у учителя с каждым новым классом или в неординарной ситуации, необходимо, по крайней мере, иметь достоверную информацию о ТИМах участников учебно-воспитательного процесса.

Конечно, надо знать и сами законы соционики. Более того, надо знать, как их применить в педагогике, или даже конкретной – при обучении физике. Опять аналогия. Математику в университете читают не только математикам, но и физикам, информатикам, химикам, экономистам, психологам, политологам, социологам... Однако многим студентам

это не помогает, пока им не покажут, как математика применяется в конкретных задачах той науки, которую они считают основной для своей будущей специальности.

Точно так же соционика, являясь фундаментальной наукой, весьма абстрактна. И дело ученых-методистов наполнить абстрактные законы "чистой" соционики, сформулированные для моделей, конкретным дидактическим содержанием. Заметим, что исследователи, работающие в других прикладных областях, связанных с получением, обработкой и выдачей человеком информации, уже активно переводят соционические абстракции на язык, понятный практическим работникам соответствующих сфер. Пора и нам. Работы столько, что хватит всем желающим.

Последнее краткое предупреждение по поводу соционической литературы. Она очень разнородная. Нельзя судить о соционике, прочитав одну книжку или несколько статей в Интернете. Поэтому мы выступаем с конкретным предложением начать подготовку к специализированной Интернет-конференции, посвященной применению соционики в педагогике. Если, конечно, найдется достаточное количество желающих провести конференции по более узкой тематике, связанной с применением соционики в дидактике физики, то мы также готовы рассмотреть этот вариант. Тех, кого заинтересует наше предложение, просим откликнуться по электронному адресу minaevu@mail.ru, тема: *соционика – педагогике*. В дальнейшем мы предполагаем открыть соответствующий сайт в Интернете.

Список использованной литературы:

1. *Гельфман Э.Г., Холодная М.А.* Психодидактика школьного учебника. Интеллектуальное воспитание учащихся. – СПб.: Питер, 2006. – 384 с.: ил.
2. *Іваніцький О.І.* Сучасні технології навчання фізики в середній школі: Монографія. – Запоріжжя: Прем'єр, 2001. – 266 с.
3. *Кенева И.П., Минаев Ю.П., Тихонская Н.И.* Обучение школьников языку физики в свете результатов современ-

ных психологических и соционических исследований // *Збірник наукових праць КПДУ: Серія педагогічна.* – Кам'янець-Подільський: КПДУ, редакційно-видавничий відділ, 2006. – Вип.12. – С. 46-49.

4. *Кенева И.П., Минаев Ю.П., Тихонская Н.И.* Про вивчення основних понять молекулярно-кінетичної теорії, з якими учні мають бути знайомі з курсу хімії // *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка.* Серія: педагогічні науки: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – №36. – Т.1. – С. 104-110.
5. *Колеченко А.К.* Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2002. – 368 с.
6. *Лефрансуа Ги.* Прикладная педагогическая психология. – СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2005. – 416 с. – (Проект "Главный учебник").
7. *Рейнин Г.Р.* СОЦИОНИКА: Типология. Малые группы. – СПб.: Издательство "Образование – Культура", 2005. – 240 с.
8. *Селевко Г.К.* Современные образовательные технологии: Учебное пособие. – М.: Народное образование, 1998. – 256 с.
9. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.: ил. – (Серия "Мастера психологии").
10. *Хуторской А.В.* Современная дидактика: Учебник для вузов. – СПб.: Питер, 2001. – 544 с.: ил. – (Серия "Учебник нового века").
11. *Цыпин П.Е.* Технологии успешного типирования. Энциклопедия отношений. – М.: Доброе слово: Черная белка, 2007. – 312 с. – (Соционика и проблемы типологии личности).

In the article the authors justify their call for colleagues to explore the new fundamental science and fill its abstract laws with the specific didactic content for later use in teaching physics.

Key words: socionics, type of information metabolism, personality education, didactics of physics.

Отримано: 12.09.2007

УДК 53(07)

А.М. Кух, О.М. Кух

Кам'янець-Подільський державний університет

МОНІТОРИНГ ЯКОСТІ НАВЧАЛЬНО-ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ З ДИДАКТИКИ ФІЗИКИ

Розглянуто критерії, чинники, умови здійснення моніторингу якості навчально-пізнавальної діяльності на основі еталонних вимірників на матеріалі дидактики фізики.

Ключові слова: критерії якості, еталони, навчально-пізнавальна діяльність, дидактика фізики.

Задовольняючи освітні потреби особи та потреби суспільства у кваліфікованих фахівцях, держава має контролювати результати освітньої діяльності всіх її учасників на всіх етапах. Йдеться про назрілі потреби формування системи контролю якості "готового продукту системи освіти" – тобто відстеження відповідності сформованих у випускника ВНЗ соціально і професійно важливих знань, умінь і навичок вимогам ринку праці. Тут діяльність фахівця розглядається не в суто професійному, а в широкому значенні цього слова (як система динамічних взаємодій людини з навколишнім середовищем). За своїм змістом це системний підхід до підготовки фахівців, логіка використання якого вимагає визначеної послідовності технологічних операцій як на етапі проектування підготовки і сертифікації фахівців, так і на етапі їхнього здійснення.

Як зрозуміло з викладеного вище, показники якості – це не тільки опис фізичних властивостей продукту діяльності фахівця або системи діяльності. Вони можуть бути описом і соціальних, і психологічних тощо властивостей (залежно від виду продукту). Виходячи з цього, під якістю вищої освіти розуміємо основний продукт діяльності системи вищої освіти (СВО) – сукупність певних світоглядних, поведінкових і професійно значущих властивостей та характеристик випускника ВНЗ, що зумовлюють його здатність задовольняти як особисті духовні й матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

Зрозуміло, що поняття якості вищої освіти є визначальним у системі характеристик результатів діяльності СВО. Але вільне й конструктивне оперування таким комплексним поняттям потребує суттєвих уточнень та пояснень. Перш за все необхідно розрізнити сталі уявлення щодо підготовки фахівців у ВНЗ і нові вимоги до їх освіти, визначені відповідно до концептуальних ідей та принципів ступеневої освіти в Україні. Згідно з [4] якістю вищої освіти – сукупністю якостей особи з ВО, що відображає професійну компетентність, ціннісну орієнтацію, соціальну спрямованість і обумовлює здатність задовольняти як особисті духовні і матеріальні потреби, так і потреби суспільства.

Для створення такого конструктивного поняття необхідно:

- чітко визначити соціальні, професійні та освітні проблеми, що зумовили виникнення концепції ступеневої освіти;
- чітко розрізнити два процеси, що є основою діяльності навчального закладу – освіти та професійну підготовку;
- визначити головне у проблемі гуманізації освіти, забезпечення особі можливості здійснювати професійну кар'єру при одночасному збереженні принципів соціальної справедливості, відповідальності, загальнолюдських цінностей та моралі;
- формувати та обґрунтовувати вимоги до характеру і змісту освіти та професійної підготовки фахівців із вищою освітою різних освітньо-кваліфікаційних рівнів;