

ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Електронне наукове фахове видання
(видав МОН України №528 від 12.05.2015)



Педагогічні науки. Pedagogical sciences. Педагогические науки



Випуск № 1, 2011

Наказ МОН України №523 від
12.05.2015

Титулка до друку

Затверджено до друку Вченою радою Інституту ПТО НАПН України, протокол № 9, від 24 жовтня 2011 року

З М І С Т

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ельникова Г., Дмитренко Г., Медведь В.

Концептуальні підходи до моделювання розвитку культури цільового управління професійно-технічним навчальним закладом

Радкевич В.О.

Інноваційні підходи до управління якістю професійної освіти і навчання

Свистун В.І.

Формування управлінської команди як інноваційний напрям управління професійно-технічним навчальним закладом

Сушенцева Л.Л.

Проблема професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу

Ягупов В.В.

Оновлення дидактики професійно-технічної освіти за сучасних цивілізаційних змін

II. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Заболотна М.

Розвиток методичної компетентності педагога професійного навчання як складова методичної роботи

Кожем'яко Н.В.

Психологічна компетентність майбутнього юриста як педагогічна проблема

Макодзей Л.І.

Критерії, показники та рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства

Слатвінська О.А.

Методичні аспекти застосування інтерактивного навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів аграрного профілю

III. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Попова О.В.

Технологія оцінювання рівня інноваційності загальноосвітніх навчальних закладів

IV. ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ТА ЗАСОБИ НАВЧАННЯ В ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Гуревич Р., Кадемія М.

Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті

Шевченко В.Л.

Програмно-технічні аспекти професійно орієнтованого інформаційного навчального середовища

V. ЗАРУБІЖНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Влодарська-Золя Л.

Європейські тенденції розвитку освіти менеджерів

Короткова Л.І.

Сучасні тенденції створення професійних стандартів у країнах Євросоюзу

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО МОДЕЛЮВАННЯ РОЗВИТКУ КУЛЬТУРИ ЦІЛЬОВОГО УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Анотація. У статті розглядаються концептуальні підходи до моделювання розвитку культури цільового управління професійно-технічним навчальним закладом. Розкрито суть розвитку з синергетичних позицій, обґрунтовано структуру комплексної моделі та виділені концепти культури цільового управління професійно-технічним навчальним закладом.

Ключові слова: Розвиток, концептуальні підходи, моделювання розвитку, культура цільового управління, Професійно-технічний навчальний заклад.

Аннотация. В статье рассматриваются концептуальные подходы к моделированию развития культуры целевого управления профессионально-техническим учебным заведением. Раскрыта суть развития с синергетических позиций, обоснована структура комплексной модели и выделены концепты культуры целевого управления профессионально-техническим учебным заведением.

Ключевые слова: Развитие, концептуальные подходы, моделирование развития, культура целевого управления, профессионально-техническое учебное заведение.

Abstract. The article discusses conceptual approaches to modeling development kultry purpose of the vocational and technical schools. Reveals the essence of synergy with the position, reasonably complex model structure and culture of the target color concepts of vocational and technical schools.

Keywords: development, conceptual approaches, simulation development, culture, target management, vocational and technical schools.

Постановка проблеми. В умовах перебудови структур управління з позицій ринкових відносин необхідно врахувати успіхи менеджменту в управлінському досвіді країн світу з розвинутою ринковою економікою. Проте механічне перенесення моделей управління з одного соціокультурного й політичного середовища до іншого практично неможливе, оскільки менеджмент обумовлюється сукупністю таких чинників: ментальністю населення, формою Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

державного устрою, соціокультурною спадщиною, типом власності, розвиненістю ринку тощо. Тому поступове запровадження менеджменту в навчальні заклади України становить проблему педагогічної науки і практики та може здійснюватися в системній взаємодії з переліченими чинниками.

Зазвичай беруться до уваги такі функції менеджменту: визначення цілей, планування, організація, мотивація і контроль. Ці основні первинні функції об'єднані процесом прийняття рішень. Такий підхід до визначення функціонального складу менеджменту прийнятний серед фахівців усіх сфер діяльності. Проте цільовий аспект завжди має головне значення.

Актуальність та публікації з проблеми дослідження. Одним з основних завдань нашого дослідження є теоретичне обґрунтування й розробка моделі розвитку культури цільового управління професійно-технічного навчального закладу та створення спеціального кваліметричного інструментарію для реалізації діагностичного підходу до оцінювання рівня культури цільового управління в процесі запровадження цієї моделі в управлінську практику.

До зазначених питань зверталися такі вчені, як А. Богданов [1], Т. Борова [4], Г. Дмитренко [2; 3], Г. Єльнікова [4; 5], О. Касьянова [4], В. Медведь [6], Г. Полякова [4], П. Третьяков [7], ін.. Їх праці присвячені філософським питанням розвитку, прикладним аспектам цільового управління, модернізації організаційної структури й розвитку управлінської культури в професійно-технічних навчальних закладах, комплексному моделюванню діяльності соціально-педагогічних систем та інструментарію вимірювання її результативності тощо. Проте недостатньо вивченими залишаються питання розвитку культури цільового управління в закладах професійно-технічної освіти.

Метою поданої статті є

Виклад основного матеріалу. Для моделювання розвитку управлінської культури професійно-технічного навчального закладу на засадах цільового управління необхідно звернутися до закономірностей самого процесу розвитку.

Як зазначає А.Богданов, основою будь-яких перетворень є всезагальний закон структурного перетворення, що витікає із загальної теорії організації та Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

дезорганізації [1].

Відповідно до цієї теорії будь-які зміни починаються з руйнації рівноважного стану системи під час здійснення зовнішнього впливу.

Після цього вступає в дію частковий закон розходження форм, що є основою розвитку. Розвиток започатковує поява та посилення відмінностей, спрямованих на створення додаткових зв'язків, що забезпечує більшу стійкість складників системи. Додаткові стосунки характеризуються своєю необоротністю, адже виникнення чогось нового завжди відбувається в результаті руйнування чи радикальної модернізації чогось старого.

Це спричинює виникнення певних умов нестійкості системи. Створюється підґрунтя для розвитку системних протиріч. Наступним кроком є посилення організаційних відмінностей між частками цілого.

Вирішення системних протиріч відбувається шляхом узгодження мети та кон'югаційних процесів. Це зближує частини цілого. Утворюється новий зв'язок. Відбувається процес сходження форм, який сприяє їх поєднанню й утворенню нової єдності.

Отже, системне розходження має подвійну сутність. Воно полягає у розвитку системи до більшої стійкості форм через додаткові зв'язки з обов'язковим наступним їх розривом, обумовленим нагромадженням нових протиріч.

Наприклад, обмеженість часу за ринкових відносинах не дає змоги керівникові виміряти й відслідковувати процес виконання завдань. Він змушений делегувати це працівникові, який привносить своє бачення у виконання, намагаючись частково задовольнити свої потреби у самовираженні, визнанні та самореалізації. Це і породжує системну диференціацію. Однак досягнення спільної мети консолідує зусилля і приводить систему до нового стану (з'являється новий результат, у досягненні якого працівники частково або повністю задовольняють і власні потреби, здобуваючи нові знання, уміння і підвищений рівень – новий особистий та колективний стан). Отже, фаза системної диференціації змінюється фазою системної консолідації. У процесі

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

розвитку ці фази постійно чергуються. Призупинення чергування призупиняє сам розвиток.

Узагалі система зберігається за рахунок підтримки динамічної рівноваги з середовищем шляхом установа двох потоків активностей:

- поглинаючого потоку, що переходить із середовища усередину системи;
- випромінюючого потоку, який втрачає активності, що переходять у зовнішнє середовище із середини системи.

Ці процеси регулюють розвиток системи у напрямку більш стійких відносин. Розвиваються такі відмінності, які підвищують міцність зв'язків, організованість, структурну стійкість системи та її стійкість до зовнішніх впливів. Установлюються додаткові зв'язки, які ніколи не бувають досконалими, оскільки обмін активностями ніколи не завершується.

Організаційно-зовнішній вплив зовсім не той, що геометрично спрямований зовні, а той, який намагається подолати опір системи, розриваючи зв'язки активностей. Управління системою запобігає деструктивним змінам або підтримує розвиток і закріплює нові зв'язки.

За визначенням Г.Єльникової, розвиток завжди забезпечується узгодженням взаємодії спрямованих впливів, які є рушійною силою і мають утворюючу, руйнуючу основу, або представлені різносполученими співставленнями цих основ [4, с. 35-68; с. 74].

Розвиток системи завжди пов'язаний з розвитком управлінської підсистеми. Враховуючи існування динамічної рівноваги між управлінською підсистемою ПТНЗ та її складниками (управлінськими рівнями: учні → педагоги й майстри виробничого навчання → адміністрація), можна, змінюючи критеріально-цільову основу діяльності складників, спрямувати підсистему управління на розвиток відповідної управлінської культури.

Виходячи з розглянутого вище, робимо висновок, що розвиток управлінської культури ПТНЗ можна здійснювати свідомо, вносячи відповідні зміни в зміст, структуру й технологію діяльності учнів, педагогів, майстрів виробничого навчання й управлінську діяльність адміністрації.

Якщо змінам підлягають різні компоненти, які мають різну сутність та різноспрямованість дій, то доцільно будувати комплексну модель. Управлінська культура ПТНЗ складається з культури діяльності учнів, педагогів, майстрів, адміністрації. Цільові установки їх діяльності різноспрямовані, однак можуть становити своєрідну цілісність, обумовлену відповідними критеріальними характеристиками та орієнтованістю на кінцевий результат.

Таким чином, ми обґрунтували потребу розробки комплексної моделі розвитку управлінської культури ПТНЗ на засадах цільового управління. З нашої точки зору, вона має складатися з 3-х компонентів: субмоделі розвитку культури цільового управління в ПТНЗ у схематичному вигляді; пакету критеріального інструментарію для діагностичного супроводу цілеспрямованого розвитку культури цільового управління в ПТНЗ; описової субмоделі технології цього розвитку. Критеріальність комплексної моделі має забезпечуватися апаратом вимірювання. Для його розробки доцільно використати факторно-критеріальне моделювання на основі кваліметричного підходу. Враховуючи обтяжливість вимірювальних процедур, їх варто автоматизувати, розробивши відповідне програмне забезпечення для підрахунків та побудови порівняльних діаграм, а також для зберігання інформаційного масиву. Розробка моделі здійснювалася у три етапи:

1-й – розробка субмоделі розвитку культури цільового управління в ПТНЗ;
2-й – визначення змісту (предмету і засобів) управлінського впливу, що мав би підсилювати критеріально-цільову спрямованість управління, та розробка відповідного інструментарію для діагностичного супроводу цілюспрямованого розвитку управлінської культури ПТНЗ на засадах цільового управління.

3-й – розробка відповідної технології, яка б забезпечувала посилення критеріальності управління і спрямованості на результат, сприяла розвитку процесів самоорганізації складників управлінської підсистеми ПТНЗ, а також умінь керівників приймати рішення в умовах невизначеності та встановлювати партнерські стосунки на основі діалогічного узгодження відмінностей.

Оскільки будь-які зрушення відбуваються завдяки людській діяльності, Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

доцільно розробити субмоделі-вимоги соціально-професійної діяльності основних категорій працівників, а також субмоделі-вимоги рівнів сформованості цільової культури управління. Це дасть змогу системно уявити результат, який треба досягти, і здійснювати поточне коригування власної діяльності для його досягнення, поєднуючи особисті інтереси із зовнішніми вимогами.

Теоретико-методологічну основу моделювання розвитку управлінської культури ПТНЗ на засадах цільового управління становлять основні положення провідних наукових підходів, серед яких ми виділяємо такі:

- антропосоціальний підхід, що проголошує людину найвищою цінністю суспільства;
- цільовий підхід, який спрямовує діяльність на результат відповідно до індивідуальних особливостей, здібностей індивіда та мети закладу;
- системний підхід, який дає змогу дослідити елементи системи з метою утримання її функціонування у визначеному стані;
- синергетичний підхід, основою якого є процеси самоорганізації та взаємодії в умовах нестабільності;
- самоорганізаційний підхід, що ґрунтується на положеннях концепції спрямованої самоорганізації, де управління розглядається як самовплив, здійснюваний у „заданому” напрямку та узгоджений з вимогами самої людини, суспільства й держави за допомогою діалогічної адаптації [4, с. 22-34];
- комунікативний підхід, що передбачає використання моніторингу учасників навчального процесу як супроводжуючої інформаційної системи та способу подвійного зворотного зв'язку для поточного коригування діяльності, спрямованої на результат;
- кваліметричний підхід, який надає можливість кількісного визначення якісних змін у діяльності людей та виміру ступеня розвитку культури цільового управління в ПТНЗ.

Обґрунтуємо складники, які доцільно об'єднати в комплексну модель розвитку управлінської культури професійно-технічного навчального закладу на засадах цільового управління.

На нашу думку, культура цільового управління має два модулі. Перший – інваріантний модуль, що містить методологічні знання й навички цільового управління навчальним закладом, у т.ч. модернізацію його структури. Другий – соціально-управлінський модуль культури цільового управління, що складається з кадрової політики, системи управління персоналом, поведінки, відповідного стилю взаємовідносин, цінностей, стану здоров'я, у т.ч. культури цільового управління керівників, педагогів й цільової поведінки учнів.

Виходячи із зазначеного вище, можна виокремити такі етапи процесу формування й розвитку культури цільового управління в професійно-технічному навчальному закладі[6]:

- з'ясування й формулювання стратегічних цілей функціонування ПТНЗ в сучасних умовах економічного розвитку України;
- моделювання й створення структури цільового управління ПТНЗ;
- організація системи управління персоналом з оцінкою кінцевих результатів його діяльності;
- формування культури організації в контексті цільового управління шляхом ітерації заданого режиму функціонування;
- періодичне вимірювання проміжних результатів ітераційних режимів функціонування ПТНЗ;
- узагальнюючий висновок про існуючий стан розвитку управлінської культури професійно-технічного навчального закладу на засадах цільового управління.

Схематично об'єднавши зазначені складники, отримуємо субмодель розвитку культури цільового управління в ПТНЗ (рис.1).

Розглянемо проблему цільового управління професійно-технічними навчальними закладами (ПТНЗ) з позиції встановлення внутрішніх і зовнішніх цілей функціонування в умовах ринкового середовища.



Рис.1 Субмодель розвитку культури цільового управління в ПТНЗ

Концепти формування стратегічних цілей функціонування ПТНЗ

Саме ринкове середовище диктує формування внутрішньої мети ПТНЗ. Адже, в умовах послаблення економічного забезпечення функціонування ПТНЗ з боку держави, що має місце в даний час, виникають проблеми існування самого ПТНЗ, працевлаштування його персоналу, перебування дітей в освітньому середовищі і, нарешті, дефіциту робочих рук необхідної кваліфікації для певних галузей економіки.

Гострота зазначених вище проблем ставить перед персоналом ПТНЗ і, впершу чергу, перед керівниками цих навчальних закладів проблему самовиживання. Рішення цієї проблеми, раніше відсутньої в централізовано-плановій економіці, припускає появу нової мети – збільшення доходної частини бюджету ПТНЗ з урахуванням конкурентного середовища.

Загалом, ПТНЗ, що вступає в ринкову економіку як повноцінний суб'єкт ринкових відносин, має дотримувати відповідних правил і використовувати нагромаджений світовим менеджментом досвід. Даний досвід свідчить, що одним із шляхів виживання в ринковому середовищі є комерціалізація виробництва та вибір стратегії функціонування, у т.ч. стратегії конкуренції. І хоча ПТНЗ – організація специфічна, в існуючих умовах вона починає набувати комерційних ознак.

Розглянемо детальніше можливі шляхи збереження ПТНЗ. По-перше, це диверсифікація діяльності, тобто її розмаїтість, зумовлена появою інших напрямків виробництва продукції і надання послуг. Економічний зміст диверсифікації полягає в тому, що коли один або декілька напрямків, які мають перспективу, можуть бути на цей період збитковими, то ці збитки мають бути знівельованими прибутками інших напрямів. Для ПТНЗ це може бути:

- відкриття нових дефіцитних спеціальностей на контрактній основі;
- надання різноманітного виду платних послуг силами педагогічного колективу й учнів (оренда приміщень сюди не входить);
- організація виробництва найпростіших видів продукції або напівфабрикатів на давальницькій сировині;

– надання будь-яких видів торгово-посередницьких та інших послуг наперіод економічної кризи.

По-друге, це сфокусована диференціація, що зумовлює зосередження:

– або на випуску унікального виду продукції, яку на цьому етапі ніхто не випускає;

– або відомої продукції, але такої високої якості, якої ніхто інший поки що не досяг.

Для ПТНЗ це можна здобути підвищенням якості підготовки робітників не тільки з погляду засвоєння ними фахових знань на високому рівні, а й формування інших якостей, які нині особливо дефіцитні в трудових колективах і в суспільстві загалом.

По-третє, це зниження будь-яких витрат, що сприяють випуску конкурентоспроможної за вартістю продукції або послуг. Зауважимо, що дана стратегія конкуренції, з огляду на мінімальні матеріальні витрати на функціонування ПТНЗ як суб'єкта ринкових відносин, не є визначальним складником стратегічного управління ПТНЗ. У зв'язку з цим вона може розглядатися лише як основа діяльності, пов'язаної із забезпеченням економічного виживання професійно-технічного навчального закладу.

Таким чином, входження ПТНЗ до ринкового середовища передбачає вибір стратегії функціонування, яка, в свою чергу, пов'язана з визначенням чітких стратегічних цілей функціонування персоналу ПТНЗ. Спираючись на досвід світового менеджменту і специфіку формування цілей (внутрішніх і зовнішніх, спричинених мотивами й потребами), можна дійти висновку, що внутрішньою метою колективу ПТНЗ, виходячи з необхідності економічного виживання, є підвищення рівня прибутку в межах диверсифікації цієї діяльності (перша з трьох розглянутих стратегій).

Зовнішня мета, яку ставить перед собою суспільство, має виходити з необхідності формування сучасного типу робітника. Це основне призначення ПТНЗ, якому має підпорядковуватись весь внутрішній навчально-виховний процес і, відповідно, весь мотиваційно-цільовий механізм управління

професійно-технічним навчальним закладом як специфічним соціальним об'єктом „людина-людина” (рис.2).

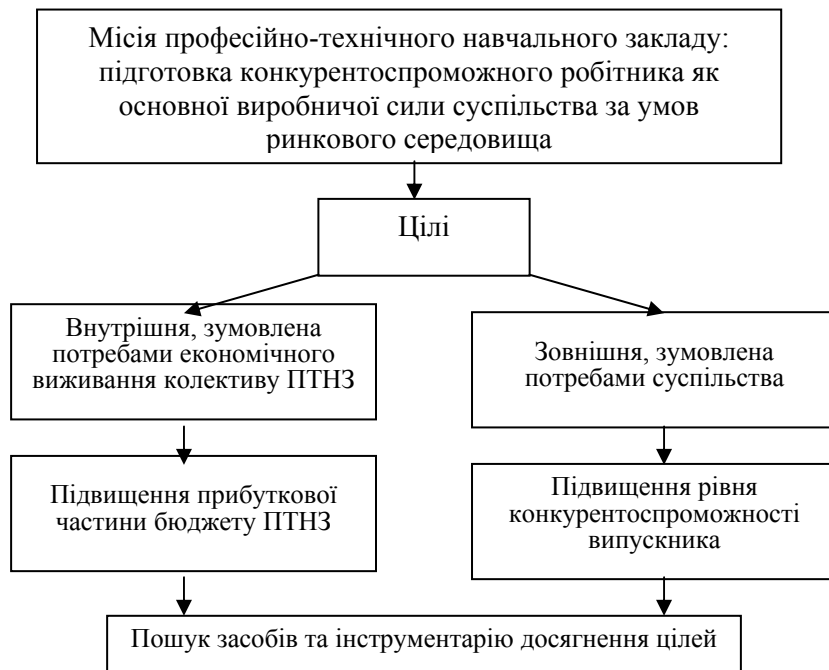


Рис. 2. Формування стратегічних цілей функціонування ПТНЗ в сучасних умовах економічного розвитку України.

Зовнішня мета функціонування ПТНЗ має завершувати цілеорієнтовану диференціацію діяльності керівного персоналу, що зосереджує зусилля педагогічного колективу на випуску високоякісного „продукту” – кваліфікованих робітників, конкурентоспроможних на ринку праці (друга з розглянутих стратегій).

На нашу думку, перша (внутрішня) мета зумовлена не стільки ринковими відносинами, скільки економічним процесом у країні. Отже, в міру виходу з кризової ситуації проблема економічного виживання ставатиме менш актуальною, а тому дана мета втрачатиме свій сенс. Ми виходимо з тих міркувань, що головне призначення ПТНЗ (його місія) – це підготовка конкурентоспроможного робітника і формування гармонійно розвиненої

особистості як основної продуктивної сили суспільства.

Особливу увагу ми надаємо пошуку засобів досягнення цілей. Визначаючи засоби досягнення внутрішньої мети, ми використовували згаданий вище світовий досвід менеджменту (рис.3).

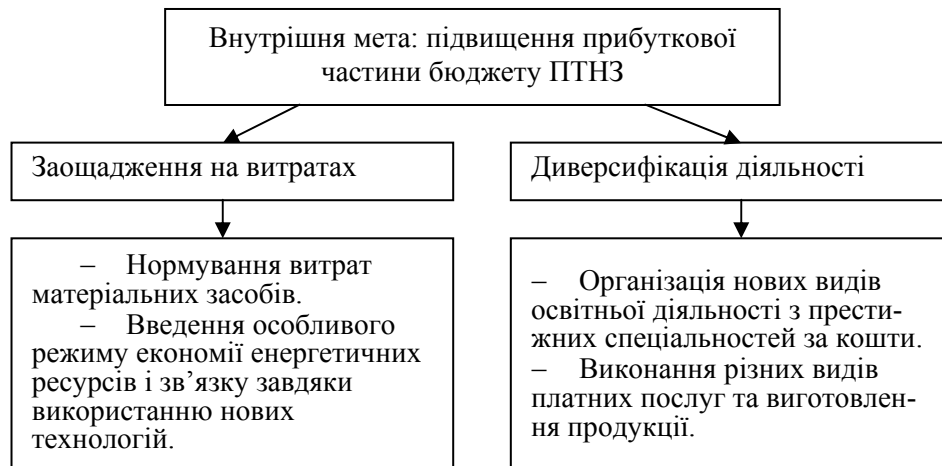


Рис. 3. Засоби досягнення внутрішньої мети ПТНЗ

Стосовно зовнішньої мети питання залишається відкритим і потребує свого наукового обґрунтування. Аналіз літературних джерел засвідчив, що в теорії і практиці вітчизняного педагогічного менеджменту нині існують два достатньо виражених напрямів формування зовнішніх стратегічних (кінцевих) цілей функціонування навчальних закладів середньої освіти, які можна адаптувати до діяльності ПТНЗ. Зазначимо, що цільове управління ПТНЗ (за цілями і результатами) у науковій літературі ще ніким не розглядалося.

Перший напрям, що розвивається в межах школознавства, найчіткіше подано в праці П.Третьякова „Управління школою за результатами” [7]. У цьому напрямку для досягнення цілей й отримання позитивних результатів діяльності передбачається розглядати зумовлені станом суспільства рівні-параметри. Такими параметрами можуть бути визначені рівні: здоров'я і здорового способу життя учнів; їх вихованості; освітньої підготовки (рівень знань і рівень якості навчання); готовності до продовження освіти і трудової діяльності; готовності до життя в сім'ї і суспільстві; відповідності освітніх

послуг щодо індивідуального попиту.

З огляду на те, що цілі мають бути вимірними через результати діяльності педагогічного колективу, П.Третяков пропонує користуватися такими формулами статистичного порівняння основних показників:

1.Рівень здоров'я учнів:

$$K_3 = \frac{\text{кількість учнів із патологією під час вступу до школи}}{\text{кільк. учнів із патологією на виході із школи}} \times 100\%$$

2. Рівень вихованості:

$$K_v = \frac{\text{кількість учнів, що мають недоліки у вихованні}}{\text{загальна кількість учнів}} \times 100\%$$

3. Рівень якості навчання:

$$K_{я.н.} = \frac{\text{кількість учнів, які навчаються на "4" і "5"}}{\text{загальна кількість учнів}} \times 100\%$$

4. Рівень навченості:

$$K_{навч.} = \frac{\text{кількість встигаючих учнів}}{\text{загальна кількість учнів}} \times 100\%$$

5. Рівень готовності до продовження освіти (праці):

$$K_{г.пр} = \frac{\text{кількість випускників, які продовжують навчання}}{\text{загальна кількість випускників}} \times 100\%$$

6. Рівень готовності до життя в сім'ї, суспільстві:

$$K_{г.ж.} = \frac{\text{кількість випускників, які вдало визначилися в житті}}{\text{загальна кількість випускників року}} \times 100\%$$

7. Рівень задоволення освітніми послугами (ОП):

$$K_{з.оп.} = \frac{\text{кількість випускників, задоволених ОП}}{\text{загальна кількість опитаних}} \times 100\%$$

Таким чином, усі викладені вище показники кількісною мірою характеризують, на думку П.Третякова й інших прихильників даного Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

напрямку досліджень, результати діяльності загальноосвітньої школи.

Проте, формування зовнішніх цілей, досягнення яких позначаються на результатах діяльності педагогічних колективів, може відбуватися іншим шляхом. Це шлях цільового управління системою освіти за кінцевими (стратегічними) результатами, що знайшло висвітлення в працях вітчизняних учених О. Ануфрієвої, Г.Дмитренка, Г.Єльникової, В. Олійника, та ін [3; 4].

Другий напрям має більш глобальний (в межах концепції цільового управління суспільством) і більш системний характер, але є менш доведеним до стадії практичного впровадження. У межах розробки цього напрямку щодо заданої зовні (суспільством) стратегічної місії системи освіти розглядається формування гармонійно розвиненої особистості для самореалізації в демократичному соціальному (цивільному) суспільстві. Автори концепції цільового управління виходять із того, що здорове, нормально розвинуте суспільство потребує людей усебічно розвинених.

Майбутній фахівець має бути фізично здоровим, інтелектуально розвиненим, високо моральним й професійно освіченим. Це вимоги підготовки до певної фахової діяльності (опанований специфічний обсяг знань, навичок, умінь) на конкретних робочих місцях.

На думку прихильників цього напрямку, соціальне замовлення суспільства трансформується (через місію системи освіти) у стратегічні цілі такого виду: підвищення рівня освіченості (знань, навичок, умінь, у т.ч. суто фахових); підвищення рівня творчого розвитку учнів; підвищення рівня морального (етичного) розвитку; підвищення рівня фізичного здоров'я [3].

Підсумовуючи сказане, відзначимо, що конкурентоздатність ПТНЗ у складних економічних умовах перехідного періоду може бути досягнута реалізацією двох „генеральних” напрямів своєї діяльності. Перший напрям пов'язаний із диверсифікацією діяльності ПТНЗ. Другий – із поглибленою фаховою й особистісною підготовкою конкурентоспроможного робітника як кінцевого „продукту” діяльності такого закладу.

У першому випадку має здійснюватися пошук можливостей надання

різноманітного виду послуг (насамперед наданих з дефіцитних фахів) за різноманітними напрямками. У другому випадку йдеться про пошук такого механізму управління персоналом ПТНЗ, який спроможний забезпечити розв'язання найважливішої довгострокової цілі, а саме – підвищення якості кінцевого продукту його діяльності (підготовка професійно освіченого робітника з високим рівнем творчого, морального й фізичного розвитку, тобто гармонійно розвиненої людини, соціально адаптованої до фахової діяльності).

Концепти моделювання нової організаційної структури управління ПТНЗ

Пошуки доцільної структури управління, в якій створені передумови для удосконалення управління й поліпшення якості підготовки кваліфікованих робітників, необхідні для всіх типів ПТНЗ. У такій структурі має визначатися роль колективних органів управління, громадських організацій і кожного працівника, зв'язки і залежності між окремими категоріями співробітників.

Аналіз літературних джерел свідчить, що ділові зв'язки між окремими особами можна поділити на два види: субординаційні стосунки (між керівництвом і підлеглими) та стосунки співробітництва (між працівниками, що виконують загальні завдання, але не є підлеглими один одному). Організаційна досконалість структури управління ПТНЗ забезпечується таким чином:

- чітким визначенням загальних й окремих завдань, близьких і далеких перспектив діяльності колективу ПТНЗ;
- детальним визначенням посадових обов'язків кожного працівника;
- встановленням рівнів і ланок управління, їхньої залежності і підпорядкованості.

Критеріями раціональної структури управління є такі:

- найменша кількість рівнів;
- чітке обмеження кола функцій і усунення дублювання між окремими рівнями;
- найменша кількість джерел подання і прийому розпоряджень, команд.

Аналіз чинної в умовах тоталітарної держави структури управління ПТНЗ

на основі викладених вище критеріїв дає змогу зробити висновок, що в цілому вона відповідала завданням управління і давала можливість ефективно керувати навчальним закладом за умови планового методу господарювання. У період розбудови ринкової економіки необхідно визначити прийнятніші шляхи для подальшої раціоналізації структури управління.

Нова перехідна структура управління ПТНЗ має забезпечити економічний ефект щодо витрат на управлінську діяльність і фахову підготовку учнів. Крім того, вона має допомогти розв'язати проблеми всіх ланок педагогічного колективу: директор → заступники → педагоги → учні. Звичайно, структура не може бути цілком однаковою для всіх ПТНЗ. Так, у складі окремих компонентів структури та в системі ділових зв'язків є деякі особливості щодо сільських ПТНЗ, де існує навчальне господарство зі штатом обслуговуючого персоналу. Значною мірою структура управління визначається також чисельністю контингенту учнів, умовами навчально-виробничої діяльності й іншими обставинами. Вивчення досвіду роботи провідних профтехучилищ засвідчило, що управління численними колективами співробітників й учнів пов'язане з великими труднощами як в організації теоретичного і виробничого навчання, так і в проведенні виробничої учнівської практики та здійсненні виховної роботи.

Водночас є можливість зосередити в профтехучилищах, що успішно розвиваються, сучасне устаткування, технічні засоби навчання для більш повного їх застосування й ефективного використання навчального й спортивного обладнання.

Зазначені вище чинники свідчать про важливість докладного вивчення й узагальнення досвіду роботи тих училищ, які утворилися за рахунок злиття декількох інших, поєднуючи зусилля для подальшого існування. Аналіз та узагальнення цього досвіду дасть змогу визначити більш досконалі схеми управління навчальними закладами порівняно з існуючими, що діють в невеликих ПТНЗ. При цьому вкрай важливо враховувати, по-перше, кількість структурних підрозділів, що можуть підпорядковуватися одній особі, по-друге,

інформаційний бар'єр щодо рішення питань за умови заданої структури. Це дасть можливість створити типові управлінські структури, і на їхній основі сформувавши апарат управління. Науково обґрунтована структура управління допоможе визначити коло основних завдань окремих підрозділів і посадових осіб, а також категорії працівників, їх необхідну кваліфікацію, передбачити чисельність працівників та їхні ділові взаємозв'язки. Врешті-решт це зумовить підвищення відповідальності усіх і кожного за фахове навчання майбутніх молодих працівників.

Отже, поглиблення ринкових відносин передбачає подальший розвиток організаційної структури, більш придатної до цих відносин.

Дослідження зовнішнього середовища з погляду логіки адаптивного управління має принципове значення в процесі стратегічного менеджменту на стадії формування місії і стратегічних цілей ПТНЗ, а також організаційної структури й механізму управління персоналом на основі цільового підходу.

Якщо раніше завданням місії ПТНЗ вважалося задоволення потреб різних галузей народного господарства (промисловості, сільського господарства, будівництва та ін.) у високопрофесійних і високорозвинених робітників, то в умовах кризової економіки стратегічні цілі зорієнтовані не тільки на підготовку конкурентоспроможного робітника, що володіє високим рівнем знань, навичок, умінь, творчо розвиненого, морально і фізично здорового, а й на „заробіток” коштів для елементарної економічної діяльності.

Отже, ми визначили доцільність поєднання зусиль колективів, матеріальної та технічної бази декількох ПТНЗ для створення одного більш великого закладу, що зможе легше подолати економічну кризу. Встановили, що це потребує зміни організаційної й управлінської структури, виокремили критерії раціональної побудови цих структур.

Концепти моделювання системи управління персоналом з оцінкою кінцевих результатів його діяльності.

До зазначеної системи ми відносимо такі два складники:

— підвищення якості педагогічного складу і процесу навчання на основі Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

мотиваційного впливу сучасних оцінних технологій;

– підвищення конкурентоздатності учня на основі професіоналізму й поліпшення фізичних кондицій.

Розглянемо кожну з них.

Розкриваючи першу складову, зазначимо, що педагогічний персонал, який утворює людський ресурс ПТНЗ, безпосередньо формує конкурентоздатний кінцевий „продукт” – професійно, творчо, морально і фізично підготовленого до життєдіяльності випускника.

Адже, у соціальній системі „людина-людина”, яким і є ПТНЗ, головним засобом досягнення високих кінцевих результатів стає саме „якість” педагогічного персоналу й ефективність його функціонування (зрозуміло, багато в чому обумовленого наявністю достатніх економічних і технічних ресурсів). Іншими словами, йдеться про справжній професіоналізм педагогів, що характеризується не тільки професійною компетентністю останніх (рівнем необхідних знань, навичок, умінь), а й відповідністю їх ділових та особистісних якостей займаних посаді й виконуваним функціям. Виняткове місце серед особистісних якостей займає здатність педагога до визначених видів діяльності.

Питання виявлення здібностей завжди було актуальним, особливо нині в зв'язку з необхідністю формування технології і всього механізму забезпечення конкурентоздатності ПТНЗ шляхом підвищення якості роботи педагогічного персоналу. У діючому ПТНЗ формування дієздатного колективу педагогів має здійснюватися на основі раціонального використання їх здібностей.

Виходячи з цього, ми пропонуємо вирішення зазначеної проблеми з антропосоціальної позиції, на основі первинності людського «Я» в системі соціальних відносин.

По-перше, вивчення ступеня задоволеності педагогічних працівників своєю посадою й виконуваними функціями без впливу на цю задоволеність фактора оплати праці. Здобути відповідні дані можна за допомогою соціологічного опитування педагогів щодо цікавості змісту виконуваної роботи, ступеня використання власних здібностей, задоволеності результатами своєї

діяльності, прагнення зайняти іншу посаду в цьому самому ПТНЗ або змінити свою професію.

По-друге, створення якісної характеристики педагогічних кадрів, що визначається рівнем гармонійного розвитку викладачів і майстрів виробничого навчання й описується факторами моральності (людяності), культури взаємовідносин, професійного розвитку, вмотивованості діяльності.

По-третє, визначення здатності працівника займати конкретну посаду (адекватність працівників займаних посаді з погляду відповідності сутнісним вимогам до цієї посади). У цьому випадку йдеться не про знання, навички й уміння, які людина при бажанні може завжди набути, а про природні якості і здібності, які можна розвинути лише за умови їх наявності.

По-четверте, визначення ступеня усвідомлення працівниками своєї ролі в організації і можливості свого впливу на кінцеві результати спільної діяльності. Для отримання такої інформації можна запропонувати кожному працівникові скласти власний цільовий посадовий профіль (як регламентний документ) за спеціально розробленим алгоритмом, що містить: визначення місії та мети посади, зміст основних напрямків діяльності, очікувані результати, підпорядкованість та функціональні зв'язки, взаємозамінність.

Оцінювання кінцевих результатів діяльності педагогічного персоналу здійснюється за допомогою визначення рівня знань, умінь, навичок, а також творчого, морального та фізичного розвитку учнів. При цьому можна використовувати існуючі методики або спеціально розроблений інструментарій

Висновки. Таким чином, ми здійснили наукове обґрунтування структури комплексної моделі розвитку культури цільового управління професійно-технічним навальним закладом. **Подальші дослідження** доцільно присвятити розробленню зазначеної моделі та її інструментарію.

Література

1. Богданов А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука: Кн. 1 и 2 / А. А. Богданов. – М.: Экономика, 1989. – 655 с.
2. Дмитренко Г.А. Стратегический менеджмент в системе образования Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

/ Г. А. Дмитренко. – К.: МАУП, 1999. – 176 с.

3. Дмитренко Г.А., Олійник В.В., Ануфрієва О.Л. Цільове управління: вимірювання результативності діяльності учнів і педагогів / Г. А. Дмитренко, В. В. Олійник, О. Л. Ануфрієва. – К.: ЦППО, 1996. – 84 с.

4. Єльнікова Г.В. Адаптивне управління: сутність, характеристика, моніторингові системи: Кол. монографія /Г. В. Єльнікова, Т. А. Борова, О. М. Касьянова, Г. А. Полякова та ін. /За загальною редакцією Г. В. Єльнікової. – Чернівці: Технодрук, 2009. – 572 с.

5. Єльнікова Г.В. Культура управлінської праці керівника загальноосвітнього навчального закладу/ Г. В. Єльнікова //Управління школою. – 2004. – №35 (83). – С. 2-7.

6. Медведь В.В. Розвиток управлінської культури в професійно-технічному навчальному закладі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01– загальна педагогіка та історія педагогіки / В. В. Медведь. — Київ, 2007. — 22 с.

7. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента / П. И. Третьяков. - М.: Новая школа, 1997. – 288 с..

ПРИНЦИПИ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Перехід суспільства до постіндустріального етапу супроводжується активізацією інноваційних процесів, метою яких є створення умов для підвищення продуктивності праці та конкурентоспроможності вітчизняних товаровиробників на основі технологічної модернізації національної економіки, виробництва інноваційної продукції, застосування передових технологій, методів організації та управління господарською діяльністю для покращення добробуту людини й забезпечення стабільного економічного зростання [8].

Відставання України від економічно розвинутих країн світу в сфері інноваційного розвитку національної економіки (52 місце) свідчить про неефективне використання власного інноваційного потенціалу, а також про поступове перетворення в країну, що ефективно експортує лише матеріальні ресурси. Це зумовлює необхідність реалізації системної державної політики, спрямованої на активізацію інноваційних процесів, забезпечення технологічного розвитку й оновлення національної економіки. Однак інноваційна діяльність – це не тільки новації технологічного характеру, що виявляються в появі нової продукції, виробничих процесів. За сучасних умов вона має значне соціальне підґрунтя, адже залежить від людей, їх професійної компетентності, усвідомленої мотивації до неперервного професійного розвитку, а також від рівня задоволення своєю роботою, її результатами.

Аналіз наукових досліджень практики інноваційної діяльності підприємств Нідерланд свідчить, що лише 25 % їх успіх визначається технологічними новаціями, у той же час, як 75 % забезпечується за рахунок соціальних новацій, таких як управлінські знання, методи оволодіння цими знаннями і їх впровадження з метою забезпечення функціонування підприємств [10, с. 65]. Отже, здійснення інноваційної діяльності на високому рівні залежить від здатності і підприємств, і кваліфікованих робітників впроваджувати новації, а також змінювати свою поведінку, у тому числі й професійну.

На превеликий жаль, стан підготовки кваліфікованих робітників у системі професійно-технічної освіти ще не відповідає сучасним соціально-економічним потребам суспільства. Причинами цього є недосконалі: нормативно-правова база й механізм формування державного замовлення на підготовку

кваліфікованих робітників, неефективний моніторинг потреб ринку праці та механізми управління, залишковий принцип фінансування, відсутність системи підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, застаріла матеріально-технічна база тощо [3].

Зауважимо, що ефективні підходи до вдосконалення підготовки кваліфікованих робітників відповідно до вимог технологічного розвитку сучасного виробництва були викладені у Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні, схваленої у 2004 році на спільному засіданні колегії Міністерства освіти і науки України та Президії НАПН України. Однак, не діставши статусу нормативно-правового документа, ця Концепція не змогла ефективно впливати на модернізаційні процеси в системі професійно-технічної освіти з питань оновлення змісту, впровадження сучасних форм і методів навчання, управління освітньо-виховною, навчально-виробничою, навчально-методичною, фінансово-економічною та господарською діяльністю тощо [2].

У зв'язку з цим очевидним стало розроблення у 2010 році Концепції державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 роки, спрямованої на модернізацію структурних і змістових аспектів професійно-технічної освіти як важливої підсистеми національної інноваційної системи й освітньої галузі, глибоко інтегрованої в економіку країни через підготовку кваліфікованої робочої сили.

Зважаючи на те, що метою цієї Концепції є створення сприятливих умов для якісної підготовки робітничих кадрів згідно з пріоритетами державної соціально-економічної політики, орієнтованої на задоволення потреб особистості, суспільства і держави, а також забезпечення рівного доступу до професійно-технічної освіти [3] модернізаційні процеси професійно-технічної освіти доцільно проводити з урахуванням принципів гуманізації, фундаменталізації, диверсифікації, децентралізації, відкритості, випереджувального характеру освіти, компетентнісного підходу, інформатизації, соціального партнерства тощо.

Принцип гуманізації пов'язаний із спрямованістю системи професійно-технічної освіти на підготовку майбутніх кваліфікованих робітників, здатних швидко адаптовуватися до різних змін у світі праці, працювати в команді, застосовувати знання і вміння в нестандартних ситуаціях, постійно підвищувати свою кваліфікацію, комунікативні навички. Особлива увага роботодавців надається особистісним якостям робітників, їх світогляду,

культури, поведінці, що є важливими чинниками формування корпоративної культури на підприємстві. У цьому контексті зумовлюється необхідність у подоланні технокрактичних тенденцій у цілях, завданнях і змісті професійно-технічної освіти на засадах її гуманізації. А отже, гуманізація професійно-технічної освіти відбувається за трьома напрямками:

а) оновлення змісту на основі його доповнення навчальним матеріалом, що забезпечує формування світогляду особистості, розвиток її професійно важливих якостей тощо. З цією метою в навчальні плани і програми включаються дисципліни, що формують економічне і ринкове мислення, загальну, екологічну й правову культуру. Необхідною умовою оновлення змісту професійно-технічної освіти є посилення її гуманітарної компоненти через висвітлення важливих аспектів знань про людину як особистість, представлених у програмах навчальних предметів: естетика, етика, психологія, соціологія;

б) організація особистісно орієнтованого навчально-виховного процесу на основі врахування індивідуальних здібностей, можливостей і творчого досвіду учнів професійно-технічних навчальних закладів, використання сучасних технологій навчання (педагогічних і виробничих), що уможлиблює побудову власної траєкторії професійного розвитку особистості майбутнього кваліфікованого робітника, її саморозвиток, самонавчання, самовиховання тощо. Істинність самореалізації особистості майбутнього кваліфікованого робітника в процесі навчання ґрунтується на забезпеченні умов, що стимулюють процеси самопізнання, цілепокладання, проектування перспектив індивідуальної життєдіяльності, а саме: урахування педагогом суб'єктивного досвіду учнів; використання рефлексивних процедур; забезпечення вільної комунікації; досягнення консенсусу в інтерпретації результатів діагностування; урахування індивідуальних особливостей особистості в процесі диференційованого педагогічного впливу на неї тощо;

в) забезпечення гуманних відносин в освітньому і виробничому середовищі на основі синергетичного підходу, згідно з яким суб'єкти навчально-виховного й трудового процесів розглядаються як відкриті складні системи, що взаємодіють між собою на основі визначення змісту дій і функцій кожної із них. Гуманістична основа зазначеної взаємодії сприяє створенню ситуації успіху, співтворчості, а також психологічно комфортних, ситуативно-адекватних і безпечних умов для оволодіння знаннями й уміннями, способами підвищення рівня професійної кваліфікації учнів професійно-технічних навчальних закладів тощо.

Отже, модернізація професійно-технічної освіти на основі її гуманізації досягається переорієнтацією і змісту, і процесу професійного навчання на особистість майбутнього кваліфікованого робітника з метою її соціального захисту в ринкових умовах, особистісного розвитку й творчої самореалізації в навчанні та професійній діяльності.

Принцип фундаменталізації спрямовується на підготовку мобільного, конкурентоспроможного робітника, з високим рівнем інтелектуального і творчого потенціалу, наукової культури мислення і професійної діяльності на основі посилення загальноосвітньої й наукової компоненти професійно-технічної освіти, забезпечення дослідницького характеру знань, їх практичної спрямованості, переходу на підготовку кваліфікованих робітників з укрупнених (інтегрованих) професій, використання модульної структури навчальних планів і програм, діяльнісно-розвивального підходу до організації навчально-виробничого процесу.

Принцип фундаменталізації пропонує новий підхід до забезпечення єдності змісту загальної та професійної освіти, а також посилення його практичної значущості. З цією метою в природничо-науковий цикл предметів доцільно включати професійно спрямований навчальний матеріал з урахуванням специфіки конкретної робітничої професії.

У контексті зазначеного, модернізація професійно-технічної освіти на основі фундаменталізації передбачає створення необхідних організаційно-педагогічних умов для формування професійно важливих знань майбутніх кваліфікованих робітників, спрямованих на цілісне сприйняття наукової картини навколишнього світу, інтелектуальний, культурний і професійний розвиток особистості, оволодіння новими компетенціями, неперервне вдосконалення в професії. Реалізація цих умов забезпечує формування особистості кваліфікованого робітника, здатної на основі оволодіння фундаментальними знаннями інтегрально розв'язувати проблеми виробничого характеру. Це особливо актуально для тих випадків, коли метою праці є виконання не окремих операцій, а цілісних технологічних процесів, що, в свою чергу, потребує від кваліфікованого робітника розуміння очікуваного результату, а також коли зміст праці ґрунтується не на емпірично накопичених навичках, а на відповідному обсязі теоретичних, у тому числі спеціальних знань, умінь, котрі дають можливість творчого осмислення виробничої ситуації, що склалася на даний момент.

Принцип диверсифікації забезпечує використання нових видів освітніх структур, систем і програм професійного навчання, спрямованих на розширення різних за рівнями і змістом освітніх послуг у сфері професійно-технічної освіти. Саме тому диверсифікаційні процеси в системі професійно-технічної освіти спрямовуються на підвищення соціального попиту на більш високий рівень професійної кваліфікації і задоволення потреб різних верств населення; розробку освітніми закладами альтернативних програм і систем навчання; підготовку фахівців з нових професійних профілів з урахуванням реструктуризації і регіоналізації економіки [5, с. 74].

З метою задоволення потреб регіональних ринків праці кваліфікованими робітничими кадрами з актуальних на даний час професій, є необхідність у створенні багаторівневих і багатопрофільних професійно-технічних навчальних закладів. Такими навчальними закладами мають стати професійні ліцеї, професійні коледжі, центри професійної освіти і навчання.

Зокрема, професійні ліцеї здійснюватимуть профільне навчання учнів старшої школи з технологічного напрямку та професійну підготовку робітників базового рівня кваліфікації. Професійні коледжі, створені на базі кращих ВПУ, технікумів забезпечуватимуть підготовку висококваліфікованих робітників з укрупнених (інтегрованих) професій, а також майбутніх фахівців середньої ланки (техніків), а Центри професійної освіти і навчання зреалізуюватимуть різні за профілем і термінами навчальні програми з метою підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітничих кадрів.

Реалізація принципу диверсифікації сприятиме: оптимізації мережі та інфраструктури робітничих кадрів на загальнодержавному і регіональному рівнях; задоволенню потреб особистості, галузей економіки і суспільства в освітніх послугах; створенню умов для неперервного професійного вдосконалення особистості згідно з власними освітніми траєкторіями; випереджувальному оновленню змісту професійної освіти; використанню гнучких форм і методів навчання; підвищенню престижності професійно-технічного навчального закладу тощо.

Принцип децентралізації забезпечує перерозподіл повноважень між центральними і місцевими органами виконавчої влади, органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування та професійно-технічними навчальними закладами з одночасним підвищенням ефективності контролю за результатами їхньої діяльності.

Зазначимо, що децентралізація управління професійно-технічною освітою є ефективною за умови готовності суб'єктів управління сприймати нові ідеї, передавати та довіряти виконання завдань іншим здійснювати контроль лише кінцевих результатів, швидко розробляти і приймати ефективні управлінські рішення, відмовлятися від усталених інструкцій "зверху". У цьому контексті децентралізація сприяє розвитку ініціативності молодих керівників різних управлінських структур у виконанні рішень, що є важливою умовою побудови їх трудової кар'єри.

Згідно з *принципом відкритості* відбувається подолання замкнутого (ідеологічного, економічного, педагогічного тощо) корпоративного, відомчого ладу і духу професійних навчальних закладів [7, с. 169]. Саме тому модернізація професійно-технічної освіти на основі принципу відкритості передбачає створення умов для тих, хто навчається, вільно продовжувати навчання в іншому професійно-технічному навчальному закладі та за іншим профілем, на основі визнання попередніх результатів навчальних досягнень, а також мати можливість одночасно оволодівати кількома професіями, спеціальностями, навчатися в кількох професійно-технічних навчальних закладах тощо.

Принцип відкритості дозволяє створювати освітні комплекси на основі наступності та взаємозв'язку освітніх програм. Даний принцип слугує теоретичним підґрунтям відкритого професійного навчання на модульній основі як інноваційний і перспективний вид гнучкої підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації робітничих кадрів. Відкритості і прозорості в майбутньому набуватимуть системи оцінювання якості професійно-технічної освіти й, зокрема, якості набутої випускниками професійно-технічних навчальних закладів кваліфікації, що сприятиме підвищенню їх мобільності й конкурентоспроможності робочої сили на ринку праці.

Глобалізаційні виклики, політичні та економічні перетворення, зміна ціннісних систем роблять професійно-технічну освіту відкритою для міжнародного співробітництва, орієнтованою на потреби динамічно змінного і взаємозалежного світу.

Дотримання *принципу випереджувального характеру освіти* зменшує розрив між навчальною інформацією, що вивчається учнями професійно-технічних навчальних закладів, та вимогами сучасного виробництва до рівня професійної компетентності робітничих кадрів. Реалізація цього принципу полягає в постійному оновленні змісту професійного навчання, його наповненні

знаннями про нові досягнення в науці, техніці, технологіях виробництва, про передові методи праці тощо.

Даний принцип є основоположним у створенні державних стандартів професійно-технічної освіти з орієнтацією їх на професійний розвиток особистості, формування широкої кваліфікації, а також базових загальнотехнічних і технологічних знань, умінь, що дозволить їх поглиблювати протягом усього трудового життя.

В основі механізмів реалізації зазначеного принципу лежить вивчення ринку праці методом адаптації, тобто, визначення змін, що сталися у світі праці, та відповідна адаптація змісту професійно-технічної освіти. Важливо при цьому також з'ясувати, чи відбулися і в яких якісних параметрах, якщо відбулися, зміни вимог роботодавців до особистості, виконавця (робітника) як до професіонала [13, с. 45]. Значення цього принципу полягає ще й у формуванні в тих, хто навчається, здатності до активного застосування теоретичних знань у професійній діяльності. У цьому контексті важливо, щоб навчально-виробничі майстерні професійно-технічних навчальних закладів були оснащені сучасною технікою та інструментами, системами автоматизованого програмування виробничих процесів, що ефективно використовуються на виробництві.

Важливим принципом модернізації професійно-технічної освіти є *принцип компетентнісного підходу*, метою якого є формування у кваліфікованих робітників високого рівня професіоналізму (професійні уміння, навички, досвід практичної діяльності, знання технологічних процесів), а також розвиток у них професійно важливих якостей (професійна "Я" – концепція, самостійність, здатність вирішувати відповідально та доводити до кінця почату справу, творчий підхід до професійної діяльності, гнучкість, неординарність мислення, комунікабельність, здатність до навчання і неперервного підвищення кваліфікації).

З метою набуття належного рівня професійної компетентності майбутні кваліфіковані робітники мають оволодіти відповідними компетентностями і компетенціями. Компетенції (загальні, професійні, предметні, ключові, соціальні, суб'єктні тощо) розглядаються як комплекс сформованих в процесі професійно-технічної освіти або в результаті накопичувального практичного досвіду можливостей ефективної поведінки у професійній діяльності та у зумовлених життєвих ситуаціях. Ці можливості визначаються розумінням техніко-технологічних процесів, готовністю до виконання професійних

функцій. Зауважимо, що компетенції як результат освіти утворюють тільки основу для подальшого розвитку особистості кваліфікованого робітника, її професіоналізму. Інша частина компетенцій визначається набутим досвідом професійної діяльності і соціального життя [4, с. 211]. У зв'язку з цим доцільно говорити про якість компетенцій, сформованих в результаті професійного навчання. У цьому контексті зміст професійно-технічної освіти формується на основі такої системи знань, згідно з якою соціокультурний світогляд особистості кваліфікованого робітника набуває нового рівня і дає змогу швидко змінювати себе, адаптуватися до нових вимог і умов професійної діяльності.

Згідно з компетентнісним підходом забезпечується реалізація моделі професійного розвитку особистості майбутнього робітника, орієнтованої на формування умінь аналізувати технологічні ситуації, самостійно вирішувати і виробляти критерії оцінювання результатів власної діяльності.

Відомо, що професійна компетентність включає в себе не тільки інтелект і здібності, які дозволяють кваліфікованим робітникам досягати особистісно значущих цілей, вона також охоплює і внутрішню мотивацію до професійного розвитку, що дає змогу включатися в діяльність високого рівня, наприклад, виявляти ініціативу, брати на себе відповідальність тощо [11, с. 50]. У зв'язку з цим, актуальності набуває концепція пасивного управління, згідно з якою робітник не тільки якісно виконує конкретну роботу, але й здатний виходити за межі своїх компетенцій. Зазначена концепція виходить із того, що працівник, який бере участь у розв'язанні різних проблем підприємства, працює краще, а отже, підвищується його задоволення працею і мотивація [1, с. 70]. За цих умов актуальними стають такі критерії професійної компетентності, як: професійна кваліфікація, широке професійне поле, професійна мобільність, конкурентоздатність, багатoproфільність й професійна успішність. У свою чергу, професійна успішність ґрунтується на розвиненій ціннісно-смысловій сфері особистості й уміннях майбутніх кваліфікованих робітників адаптовуватися до середовища професійної діяльності, якість якої характеризується такими критеріями, як: надійність, ефективність, всебічність, гнучкість, темп роботи.

На компетентнісній основі відбувається створення професійних і освітніх стандартів нового покоління, що забезпечує зростання якості професійно-технічної освіти, рівня готовності випускників професійно-технічних навчальних закладів оперативно розв'язувати виробничі завдання і проблеми в межах своєї компетентності, а також відповідно до своїх прав, обов'язків і переліку професійних завдань.

Відомо, що інформатизація професійно-технічної освіти, розроблення педагогічних програмних засобів, забезпечення доступу до світових інформаційних ресурсів є важливою умовою її модернізації [3]. Саме тому *принцип інформатизації* спрямовується на широке використання інформаційно-комунікаційних технологій в організації процесу професійного навчання майбутніх кваліфікованих робітників та управлінні системою професійно-технічної освіти. З цією метою зумовлюється необхідність розвитку територіальних мереж передачі даних, призначених для забезпечення доступу професійно-технічних навчальних закладів до вітчизняних і міжнародних інформаційних мереж; вдосконалення мережевої інфраструктури.

В організації навчально-виробничого процесу набуватимуть поширення інтерактивні мультимедіа-технології, відеоконференції, контент-бібліотеки, телекомунікаційні проекти, флеш-анімації, системи комп'ютерного тестування, автоматизованого програмування технологічних процесів, віртуальні мультимедійні музеї, клуби тощо.

Сучасні програмні засоби, а також методи роботи з інформацією, розміщеною в Інтернеті, дають можливість розв'язувати педагогічні задачі по-новому, що сприяє формуванню у майбутніх кваліфікованих робітників умінь самостійно працювати з інформаційними потоками, аналізувати техніко-технологічні ситуації на виробництві. Використання цих технологій суттєво впливає на традиційне когнітивно орієнтоване навчання, адже комп'ютеризація і технологізація професійно-технічної освіти значно розширюють інтелектуальну діяльність учнів.

На інформаційно-комунікаційних технологіях ґрунтується інформаційно-аналітичний супровід розвитку системи професійно-технічної освіти з метою прийняття ефективних рішень на різних рівнях управління: загальнодержавному, регіональному, на рівні професійно-технічного навчального закладу. Використання інформаційно-аналітичної системи на засадах доступності і відкритості інформації сприяє розширенню участі суспільства і соціальних партнерів у модернізації усіх підсистем професійно-технічної освіти, забезпеченню системного аналізу результатів професійної підготовки кваліфікованих робітників, створенню банків даних щодо потреб ринку праці у кваліфікованих робітниках, сучасних виробничих технологій, інноваційного педагогічного досвіду. Крім того, інформаційно-аналітична система дає змогу відстежувати професійну траєкторію випускників, стан їх закріплення на виробництві і на цій основі планувати й успішно зреалізовувати освітньо-професійні проекти.

Принцип соціального партнерства спрямовується на розвиток соціального діалогу і партнерства освіти, науки та виробництва, результатом якого є розв’язання протиріч, що існують між консервативними тенденціями в системі професійно-технічної освіти і потребами ринку праці в кваліфікованих робітничих кадрах необхідних обсягів і якості.

Метою розвитку соціального діалогу і партнерства професійно-технічних навчальних закладів з суб’єктами та інститутами ринку праці, державними і місцевими органами влади, суспільними організаціями є:

- доступ до інформації стосовно професійно-кваліфікаційної структури, потреби у кваліфікованій робочій силі з урахуванням основних тенденцій стратегічного розвитку економіки на загальнодержавному і регіональному рівнях;

- швидка переорієнтація підготовки і перепідготовки робітничих кадрів відповідно до вимог, що динамічно змінюються на ринку праці;
- підготовка кваліфікованих робітників для підприємств згідно з угодами;
- забезпечення випускників професійно-технічних навчальних закладів робочими місцями відповідно до здобутої професії.

Для реалізації зазначеної мети доцільною є участь соціальних партнерів, а особливо роботодавців, у визначенні вимог до рівня професійної компетентності, кваліфікацій і професійно важливих якостей випускників професійно-технічних навчальних закладів.

Крім того, необхідною є участь соціальних партнерів у вдосконаленні нормативно-правової бази, що регламентує розвиток професійно-технічної освіти; розробці професійних і освітніх стандартів; в управлінні професійно-технічним навчальним закладом; створенні умов для організації виробничого навчання і практики учнів, стажування викладачів і майстрів виробничого навчання з метою оволодіння сучасними виробничими технологіями, прийомами обслуговування технологічно складного обладнання; створенні механізму зовнішнього оцінювання якості підготовки випускників; у вдосконаленні матеріально-технічної бази тощо.

За сучасних соціально-економічних умов нових форм набуває партнерство бізнесу і професійно-технічної освіти. Зокрема, бізнес-компанії з метою просування на ринку товарів своєї продукції відкривають на базі професійно-технічних навчальних закладів навчально-виробничі центри, в яких учнівська молодь і педагогічні працівники ознайомлюються із специфікою нових матеріалів, обладнання, інструментів, оволодівають сучасними виробничими

технологіями. У свою чергу, професійно-технічні навчальні заклади як суб'єкти ринкових відносин, мають швидко реагувати на виклики ринку праці, орієнтуватися на потреби конкретних замовників робітничих кадрів, вчасно і якісно переводити сигнали щодо техніко-технологічних змін у галузях виробництва, виникнення нових кваліфікацій у формат нових компетенцій, а в подальшому враховувати їх у розробленні освітніх стандартів. Для цього необхідно системно підвищувати кваліфікацію викладачів і майстрів виробничого навчання, оснащувати навчально-виробничі майстерні матеріалами та обладнанням, що ефективно використовуються в сучасних секторах економіки тощо.

За цих умов ефективність соціального партнерства підтверджується реалізованими угодами на підготовку кваліфікованих робітників, їх затребуваністю на ринку праці, працевлаштуванням випускників ПТНЗ за професією і тривалістю їх закріплення на робочому місці. Отже, модернізація професійно-технічної освіти на основі розвитку соціального партнерства досягається рівноправністю і добровільністю його суб'єктів у прийнятті та реалізації договірних зобов'язань стосовно створення належних умов для підготовки робітничих кадрів, а також подальшого підвищення рівня їх кваліфікації.

На основі викладеного вище можна дійти висновку, що для забезпечення якості підготовки робітничих кадрів згідно з пріоритетами державної соціально-економічної політики дуже важливо забезпечити: з одного боку – комплексну модернізацію системи професійно-технічної освіти і державну підтримку модернізаційних процесів, а з іншого – підвищення в суспільстві престижності робітничих професій і зміну відношення особистості до оволодіння ними.

Література

1. Зубов Н. Как руководить педагогами : Пособие для руководителей образовательных учреждений / Н. Зубов. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : АРК ТИ, 2005. – 144 с.
2. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Проф.-техн. освіта. – 2004. – № 3. – С. 2–5.

3. Концепція Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 роки [електронний ресурс]. – Режим доступу до документа : <<http://osvita.ua/legislation/proftech/8836>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

4. Коротков Э.М. Управление качеством образования : учеб. пособие для вузов / Эдуард Михайлович Коротков. – 2-е изд. – М. : Академический проект, 2007. – 320 с.

5. Ломакина Т.Ю. Современный принцип непрерывного образования / Т.Ю. Ломакина. – М. : Наука, 2006. – 221 с.

6. Новиков А.М. Постиндустриальное образование / Александр Михайлович Новиков. – М. : Эгвес, 2008. – 136 с.

7. Новиков А.М. Профессиональное образование России : перспективы развития / Александр Михайлович Новиков. – М. : ИЦП НПО РАО, 1997. – 254 с.

8. Про схвалення Концепції розвитку національної інноваційної системи [електронний ресурс]. – Режим доступу до документа : <<http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

9. Профессиональная педагогика : Учебник / Под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – 3-е изд., перераб. – М. : Ассоциация "Профессиональное образование", 2010. – 456 с.

10. Профессиональные навыки, способствующие росту производительности, занятости и развитию / Международная конференция труда. – Женева : МОТ, 2008. – 181 с.

11. Равен Д. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие и реализация / Джон Равен ; [пер. с англ. ; под общей ред. В.И. Белопольского]. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.

12. Смирнов И.П., Ткаченко Е.В. Социальное партнёрство : что ждёт работодатель / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – М. : Издательский центр НОУ ИСОМ, 2003. – 31 с.

13. Формування широкої кваліфікації робітників. Вклад ПТО у розвиток трудового потенціалу ХХІ століття // Зб. мат., підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту "Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні". – К., 2009. – 168 с.

Валентина Радкевич

Принципи модернізації професійно-технічної освіти

У статті обґрунтовано необхідність модернізації змістових і структурних аспектів професійно-технічної освіти. Викладено принципи модернізації професійно-технічної освіти на основі її гуманізації, фундаменталізації, диверсифікації, децентралізації, відкритості, випереджувального характеру

освіти, компетентнісного підходу, інформатизації, соціального партнерства тощо.

Ключові слова: професійно-технічна освіта, принципи модернізації, інноваційна діяльність.

Валентина Радкевич

Принципы модернизации профессионально-технического образования

В статье обоснована необходимость модернизации содержательных и структурных аспектов профессионально-технического образования. Изложены принципы модернизации профессионально-технического образования на основе его гуманизации, фундаментализации, диверсификации, децентрализации, открытости, опережающего характера образования, компетентностного подхода, информатизации, социального партнерства.

Ключевые слова: профессионально-техническое образование, принципы модернизации, инновационная деятельность.

Radkevich Valentina

Principles of vocational training modernization

In the article a necessity in modernization of substantive and structural aspects for vocational training is proved. Principles of modernization of vocational training are stated on the basis of its humanization, fundamental nature, diversifications, decentralization, openness, advancing character of formation, competence approach, informatization, development of social partnership, etc.

Keywords: vocational training, modernization principles, innovative activity.

УДК 005.5.001.76:377.1

В. Свистун

ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМАНДИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ НАПРЯМ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНО- ТЕХНІЧНИМ НАВЧАЛЬНИМ ЗАКЛАДОМ

Резюме. У статті описано характерні ознаки управлінської команди професійно-технічного навчального закладу та умови її створення

Ключові слова: команда, управлінська команда професійно-технічного навчального закладу, командна роль

Постановка проблеми. Забезпечення випереджувального розвитку професійно-технічної освіти, спрямованої на максимальне задоволення освітніх потреб особистості, вітчизняної економіки у кваліфікованих робітниках, забезпечення відповідності рівня й якості їхньої кваліфікацій і компетентностей вимогам роботодавців буде можливим, в тому числі, й за умови підвищення ефективності управління [2, с. 189].

Аналіз діяльності організацій за останні роки свідчить про серйозний стратегічний поворот управлінських підходів більшості успішних підприємств в бік посилення уваги до людської, перш за все професійно-культурної складової діяльності, що вимагає комплексного дослідження сфери управління персоналом, оскільки усе більш управління персоналом визнається однією з найбільш важливих сфер життя організації, здатної значно підвищити її ефективність, а саме поняття «управління персоналом» розглядається в досить широкому діапазоні: від економіко-статистичного до філософсько-психологічного. При цьому найважливішим аспектом аналізу стає уявлення про цілісний організаційно-управлінський контекст функціонування і розвитку

професійно-технічної освіти.

Одним з інноваційних підходів в управлінні професійно-технічною освітою є формування команд, що зумовлює доцільність виокремлення самостійного напрямку в управлінні – менеджменту команд. У практиці світового менеджменту ідея і форма командного стилю діяльності «озвучена» порівняно недавно, фактично в 80-і роки. В історичному аспекті команди з'являються в переломні моменти перебудови і трансформації суспільства (наприклад, початок ХХ століття, епоха революційних промислових катаклізмів; середина 30-х – вихід світового господарства з тривалої кризи; початок 60-х – інформаційно-технічний і космічний прорив), проте глибоко в тіні знаходяться в періоди відносно стабільного функціонування політичних і економічних інститутів. У 80-х бурхливий розвиток глобальних інформаційних технологій змусив світові спільноти вдатися знову до командних форм управління для корінної модернізації неповороткого адміністративного монстра. Швидкість реагування на виклики мінливого агресивного зовнішнього середовища, а також ефективність ціледосягнення виявилися під силу лише згуртованим командам управлінців [7, с. 102]. Групові навички і вміння, яким не надавалося особливого значення на початку 80-х, через десять років стали головним критерієм лідерства. В 90-ті роки вміння працювати в команді стало найбільш затребуваною адміністративною компетенцією, про що свідчать результати досліджень, проведених в різних організаціях світу [4, с. 317].

Командний менеджмент почав інтенсивно розроблятися, починаючи з 90-х років, представниками зарубіжного менеджменту (М. Белбін, М. Бронштейн, М. Геллерт, К. Камерон, Я. Катценбах, Р. Кропп, К. Макроссон, С. Маргсерисон, К. Новак, Х. Роббінс, Е. Салас, Л. Томпсон, К. Фопель, С. Хексшер), а дещо пізніше привернув значну увагу російських (В. Авдєєв, А. Деркач, Т. Зінкевич-Євстігнєєва, І. Кадочніков, В. Корнієнко, Г. Сартан, Д. Степанов, Е. Яхонтова) і українських науковців (В. Барко, П. Блешмудт, Л. Карамушка, Н. Клокар, М. Коваленко, Г. Ложкін, В. Третяченко, О. Філь).

На матеріалі діяльності освітніх організацій досліджують формування теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

конкурентоздатної управлінської команди Л. Карамушка і О. Філь. На їх думку, необхідність створення конкурентоздатних управлінських команд в організаціях і формування психологічної готовності менеджерів і персоналу організацій до роботи в таких командах зумовлена такими обставинами: а) складністю завдань, які стоять сьогодні перед організаціями і потребують об'єднання інтелектуальних та вольових зусиль членів організації; б) динамічністю та різноманітністю завдань, розв'язання яких часто неможливе без створення цільових (проектних) груп; в) високою конкуренцією між різними організаціями, яка потребує від них створення конкурентоздатних товарів, надання конкурентоздатних послуг, підвищення конкурентоздатності менеджерів і персоналу та ін. [5, с. 11].

Постановка завдання. Проте, незважаючи на наявність наукових праць із проблеми діяльності управлінської команди в різних сферах, проблема застосування командного принципу роботи в управлінні професійно-технічною освітою залишається нерозв'язаною. У зв'язку з цим, *метою* нашої статті є визначення характерних ознак управлінської команди професійно-технічного навчального закладу та умов її створення.

Виклад основного матеріалу. Серед чинників, що будуть впливати на управлінську діяльність керівника в найближчі десятиліття, *Вудкок М.* називає об'єднання зусиль декількох людей, і тому менеджер повинен вміти створювати та удосконалювати групи, які здібні швидко ставати винахідливими і результативними у роботі.

Опитування вищих керівників 150 провідних корпорацій США щодо навичок та вмінь, які необхідно розвивати у топ-менеджерів, продемонструвало такі результати: формування і розвиток команди – 47%; стратегічне мислення – 44%; лідерство – 40%; уміння мотивувати співробітників – 34%. Підтвердженням того, наскільки важливо керівникам приділяти увагу питанням функціонування команд є такі дані: успішні керівники, порівняно з невдахами, витрачають майже в два рази більше часу на розвиток команди і досягненню високого рівня взаємодії співробітників (34% проти 18%) [6].

З метою з'ясування точки зору керівництва ПТНЗ щодо значимості в їхній управлінській діяльності певних навичок, нами було запропоновано заступникам директорів з навчальної та навчально-виробничої роботи їх перелік (табл. 1).

За результатами дослідження, вміння «організувати команду однодумців для здійснення спільної діяльності» посіло лише 7-ме місце після таких умінь, як «планувати діяльність власну, підлеглих, підрозділів» (1 місце), «проектувати та прогнозувати розвиток навчального закладу» (2), «моделювати свою управлінську діяльність й виконувати її за алгоритмом» (3), «організувати, координувати діяльність підлеглих» (4), «прийняття рішення» (5), «підбір, оцінювання персоналу» (6).

Таблиця 1

Результати ранжування управлінських навичок та вмінь заступниками директорів з навчально-виробничої роботи ПТНЗ

№ з/п	Перелік навичок і вмінь	Середнє значення рангу	Місце
1	проектувати та прогнозувати розвиток навчального закладу	2,15	2
2	моделювати свою управлінську діяльність й виконувати її за алгоритмом	2,56	3
3	планувати діяльність власну, підлеглих, підрозділів	1,56	1
4	організувати, координувати діяльність підлеглих	2,71	4
5	приймати рішення	2,97	5
6	мотивувати трудову діяльність (власну, підлеглих)	3,43	8
7	вирішувати конфлікти	4,74	11
8	контролювати і коректувати діяльність підлеглих	3,53	9
9	підбірати, оцінювати персонал	3,02	6
10	представляти інтереси колективу на різних рівнях управління	4,35	10
11	провести ділову бесіду, переговори, наради тощо	5,33	13
12	аналізувати соціально-психологічні явища	5,23	12

13	організувати команду однодумців для здійснення спільної діяльності	3,38	7
14	здійснювати самоменеджмент, тобто свідомо керувати власною професійною діяльністю	4,74	11

На нашу думку, одного усвідомлення необхідності певних навичок для розв'язання управлінських проблем недостатньо. Необхідні ще і знання про те, як це зробити, уміле і доречне використання відповідних технологій і методів управління професійно-технічним навчальним закладом. У цьому сенсі відомі на сьогодні методи, технології управління професійно-технічною освітою можуть бути збагачені командними принципами діяльності.

Аналіз сутності феномену «команда» (група людей, яка організована для спільного рішення загального завдання таким чином, що кожен її учасник відповідає за результати роботи всієї групи [3, с. 17]; невелика група партнерів, які **володіють** взаємодоповнюючими навичками, **вирішують загальне неординарне завдання**, разом формулюючи низку ретельно обміркованих і до узгоджених цілей [8, с. 17]; група фахівців, яка характеризується цілеспрямованою, узгодженою роботою з реалізації спільно визначених завдань та функцій управління організацією, поєднуючи різні знання, уміння і навички в процесі виконання командних ролей, використовуючи партнерські принципи взаємодії [5, с. 162]; автономний самокерований колектив професіоналів, який поділяє цілі, цінності і загальні підходи до реалізації спільної діяльності, має взаємодоповнюючі навички; бере на себе відповідальність за кінцеві результати, здатний змінювати функціонально-рольову співвіднесеність; має взаємовідзначаючу приналежність до даного соціуму [1, с. 27]), створює можливість визначити її характерні ознаки:

1) *взаємодоповнюючі навички й уміння членів команди, а саме:*

- технічні й функціональні, без яких завдання не може бути вирішене;
- виявляти проблеми і приймати рішення;
- міжособистісної взаємодії (комунікативні і конфліктостійкість);
- знаходити баланс між критикою і готовністю допомогти;

2) загальне завдання і спільні результати:

- загальна (важлива для всього підприємства) мета, яка є передумовою зацікавленості, енергійного творчого ставлення до роботи членів команди;
- узгодженість особистісних завдань з основним завданням команди;
- учасники команди повинні зрозуміти завдання й сприйняти його як своє, оскільки це дозволяє відчувати командну унікальність;
- основне завдання є стимулом при залагоджуванні конфліктів і узгодженні особистих інтересів, оскільки воно не може бути принесене в жертву, і члени команди повинні співвідносити свої дії з цим фактом;

3) загальна стратегія роботи:

- робота має бути побудована так, щоб кожен учасник команди міг і повинен виконувати свою частину завдання;
- учасники команди вирішують: хто візьме на себе розв'язання тих чи інших завдань і в який термін, яких навичок необхідно набути кожному, яка процедура прийняття рішення, хто з ким взаємодіє, за якими критеріями оцінюватиметься робота кожного і як, при необхідності, її корегувати.

Всі ці питання обговорюються командою в процесі відкритої дискусії.

4) взаємна відповідальність:

- кожен учасник команди бере на себе відповідальність за командний результат, має право висловлювати свою думку на всіх етапах робочого процесу, вимагати, щоб його вислухали і серйозно ставилися до його слів;
- усвідомлення колективної відповідальності виникає поступово, в процесі становлення команди;
- коли команда виконує основне завдання і досягає поставлених цілей, усвідомлення колективної відповідальності посилюється і зростає по мірі того, як учасники команди переживають загальний успіх.

Отже, створення справжньої управлінської команди професійно-технічного навчального закладу можливе тільки за наявності таких важливих умов, а саме:

- *кваліфікованих фахівців*, чиї професійні якості й уміння доповнюють один одного;
- *неординарних цілей*, які приймаються всіма членами команди й узгоджуються з їх особистими цілями;
- *загальних цінностей*, які підтримуються корпоративною культурою організації;
- *правил поведінки*, які приймаються і дотримуються всіма членами команди;
- *готовності* членів команди як до індивідуальної, так і до *колективної відповідальності*.

Відомий психолог в галузі психології управління *Д. Трейсі* на запитання: «Чому люди вступають у команду?» дає таку відповідь:

команда дає психологічні й матеріальні переваги: чим більше команда задовольняє потреби своїх членів, тим вона міцніша і життєздатніша;

безпека: члени команди відчують себе в безпеці, бо про них дбають;

відчуття ліктя, що дає відчуття приналежності до колективу;

індивідуальність: команда визнає й заохочує індивідуальні особливості своїх членів;

гордість: учасники поділяють почуття гордості за спільні досягнення у спільній діяльності;

визнання: оточення вважає команду більш потужною й впливовою одиницею, ніж окрему особистість.

Один із шляхів забезпечення ефективної роботи управлінської команди в професійно-технічному навчальному закладі полягає у побудові команди за ролями, тобто на кожну роль виділяється один член команди, який має добре розуміти свою конкретну роль і своє особисте завдання в загальній справі.

Модель авторитетного англійського дослідника і практика *Мередіта Белбіна* передбачає дев'ять основних ролей у команді:

1) *координатор*:

— у повному обсязі розуміє завдання команди й може їх пояснити;

- з'ясовує, якими навичками і вміннями володіє кожен з членів команди, аби з максимальною ефективністю використовувати їх для справи;
- розподіляє завдання між членами команди;
- намагається підтримувати гармонійні стосунки між членами команди;
- уміє управляти людьми, організовувати й координувати роботу, проте може і не бути лідером команди;

2) оформлювач:

- природжений лідер, який має повагу колективу; здатний спонукати їх рухатися до мети; захопити, запалити колег, уміти стримувати негативні пориви;
- товариська людина й домінуюча особистість;
- нетерпимий до самозаспокоєння й топтання на місці, може реагувати на це занадто емоційно;
- може поводити себе зухвало й зневажати почуттями оточуючих;
- любить, коли його ідеї приймаються беззаперечно;
- володіє достатньою енергією й рішучістю, щоб перебороти перешкоди, які виникають;

3) генератор ідей:

- це найбільш творчий член команди;
- не поважає загальноприйнятні думки й не дуже переймається практичними міркуваннями;
- намагаючись здійснити свої ідеї, може діяти нетактовно й не дуже звертати увагу на почуття оточуючих;
- звичайно домінуюча особистість, проте може бути й серйозним інтровертом;

4) критик:

- має аналітичний склад розуму, об'єктивний в оцінюванні;
- тримається в тіні, поки немає потреби в його особливих здібностях;
- обачливий, не пропускає нечіткого висловлювання думок колег;

– не вирізняється багатою уявою чи творчими здібностями, але постійно підштовхує команду до розгляду альтернативи;

5) здобувач:

- встановлює й підтримує зовнішні контакти;
- екстраверт, товариська особистість, з ентузіазмом випробовує все нове;
- може затівати суперечки та дискусії, проте після першого активного натиску, як правило, усувається, оскільки цей процес йому швидко набридає;
- легко знаходить спільну мову з людьми;
- непосидючий;
- уміє знаходити й пристосовувати до справи різні ресурси;

6) виконавець:

- врівноважена та внутрішньодисциплінована людина, яка розуміє внутрішні й зовнішні зобов'язання команди;
- надзвичайно практичний; не приймає “на віру” запропоновані нові ідеї, а вимагає доказів їхньої цінності;
- консервативний реакціонер;
- з ентузіазмом бере участь в розробці методів, процедур і правил виконання роботи;

7) опора команди:

- спрацьовується з різними людьми; на нього можна покластися в справі створення оптимальної робочої атмосфери в команді, що сприятиме її згуртуванню;
- дипломатичний, сприйнятливий до почуттів інших, ні для кого не становить загрози;
- доброзичливий, уважний слухач, здатний розпізнати й розв'язати конфлікти, перебороти різні труднощі;

8) завершувач:

- інтроверт, перфекціоніст, уважний до деталей, вимогливий як до себе, так і до інших;
- виконуючи завдання, наполегливо працює до його завершення;

- ретельно пропрацює всі деталі завдання, повністю поринаючи в нього;
- може дратувати оточуючих надмірною і прискіпливою увагою до дрібниць;

9) *фахівець*:

- член групи, який має спеціальні знання, вміння чи здібності;
- ентузіаст свого фаху, який схильний триматися в тіні, поки не знадобляться його послуги.

Цікавою є ще одна модель ефективно працюючої команди, яка базується на восьми ролях, безпосередньо співставленими з основними робочими функціями – це модель *Марджерисона* і *Мак-Канна*. Автори зображають її у вигляді кола, розбитого на кілька секторів. Один оберт кола відповідає послідовності етапів роботи команди над завданням.

За логікою, робочий цикл починається в секторі радників. На цьому етапі «пораднику» необхідно отримати щонайбільше інформації про поставлене завдання, про досвід розв'язання подібних завдань, «новатору» запропонувати чи розробити можливі варіанти технологій, способів роботи, організації, після чого «ентузіаст» має сприйняти й підхопити ідею, визначити її цінність, зрекламувати найбільш перспективні з них.

У більш прагматичному й логічному секторі «випробувач» порівнює, оцінює й випробує різні варіанти вирішення завдання; погоджений варіант впроваджується в практику; «організатор» налагоджує й організовує робочий процес, підтримує необхідний ритм; «продюсер» забезпечує всі умови для успішного виконання процесу.

Після того, як виконання завдання повністю налагоджено й процес йде до мети, настає фінальна стадія, в якій «інспектор» слідкує, щоб процес відповідав встановленим правилам і стандартам та притримувався погоджених способів; обов'язок «ремонтника» – забезпечення безперервності процесу з високою надійністю його закінчення. Поки процес не скінчився, всі ролі й функції координує «об'єднувач».

У команді обов'язково мають бути виконавці всіх цих ролей. Звичайно, члени команди рідко усвідомлюють, що вони виконують певну роль. Більшість з них автоматично робить те, що необхідно для команди. Зовсім не обов'язково, щоб людина вписувалася в межі однієї ролі; деякі члени команди можуть підходити на кілька ролей. Головне, щоб член команди відчував себе комфортно в тій ролі, яку йому доручила команда.

Висновки. Отже, якщо управлінська команда в професійно-технічному навчальному закладі прагне до ефективної діяльності, то має орієнтуватися на такі критерії:

- чіткі цілі діяльності команди;
- члени команди відкриті й не байдужі один одному, їх стосунки ґрунтуються на довірі;
- консенсус – основа рішень;
- члени команди беруть до уваги не тільки ідеї й думки, а також і почуття своїх колег;
- конфлікти, що виникають розв'язуються без утручання ззовні;
- члени віддані команді й прагнуть зробити її роботу більш ефективною;
- ролі в команді чітко розподілені;
- команда прикладає всі зусилля, щоб досягти загальної мети.

Література

1. Аблязов Р.А. Командний менеджмент : [навч. посіб.] / Аблязов Р.А., Падурець Г.І., Чудаєва І.Б. ; за заг. ред. Р.А. Аблязова. – К. : Видавничий дім «Професіонал», 2008. – 352 с.
2. Біла книга національної освіти України / Т.Ф. Алексеєнко, В.М. Аніщенко, Г.О. Балл [та ін.]; за заг. ред. акад. В.Г. Кременя; НАПН України. – К. : Інформ. системи, 2010. – 342 с. – Бібліогр.: с. 315-335.
3. Бронштейн М. Управление командами для „чайников“ / Марти Бронштейн; пер. с англ. В.П. Нагорняка, И.И. Нагорной. – М. : Издательский дом „Вильямс“, 2006. – 320 с.
4. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект на работе / Дэниел Гоулман; [пер. с англ. А.П. Исаевой]. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА; Владимир : ВКТ, 2010. – 476, [4] с.
5. Карамушка Л.М. Формування конкурентноздатної управлінської команди (на матеріалі діяльності освітніх організацій) : [монографія] / Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

Л.М. Карамушка, О.А. Філь. – К. : Фірма «ІНКОС», 2007. – 268 с.

6. Метафора команды // Менеджмент и менеджер. – 2002. – № 2. – С. 51-54.

7. Тараненко В. Управление персоналом, корпоративный мониторинг, психодиагностика : [тесты для отбора персонала] / В. Тараненко. – К. : Ника-Центр, 2006. – 240 с.

8. Фопель К. Команда. Консультирование и тренинг организаций / Клаус Фопель. – М. : Генезис, 2005. – 395 с. – (Бизнес-психология)

Свистун В.И. Формирование управленческой команды как инновационное направление управления профессионально-техническим учебным заведением

Резюме. В статье описаны характерные признаки управленческой команды профессионально-технического учебного заведения и условия ее создания.

Ключевые слова: команда, управленческая команда профессионально-технического учебного заведения, командная роль.

Svistun V.I. Formation of the management team as the innovation trend in the management of the vocational school

Summary. The specific features of the management team of the vocational school and the conditions of its creation are described in the article.

Keywords: team, management team of the vocational school, team role.

ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ МОБІЛЬНОСТІ У КОНТЕКСТІ МІЖДИСЦИПЛІНАРНОГО ПІДХОДУ

Резюме. *Обґрунтовано необхідність формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників та розглянуто сутність професійної мобільності у контексті міждисциплінарного підходу.*

Ключові слова: *професійна мобільність.*

Актуальність дослідження. Швидкоплинні зміни в техніці, технологіях виробництва викликають появу ускладнених знарядь праці і складного змісту професійної діяльності, що виводить професійно-технічну освіту на позиції головного джерела відновлення трудового потенціалу країни.

Для професійно-технічної освіти ХХІ століття є характерними тенденції інтернаціоналізації змісту професійно-технічної освіти, досягнення стандартів міжнародного рівня; освоєння ключових і професійних компетенцій, що дозволяє швидко реагувати на зміни ринку праці, безперервність професійної освіти протягом всього життя людини, перехід від предметного навчання до міжпредметно-модульного на компетентнісній основі, що забезпечує гнучкість професійної освіти та формування професійно мобільного кваліфікованого робітника.

Постановка проблеми. В умовах єдиного Європейського освітянського простору формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників відкриває нові можливості не тільки для отримання освіти, але й для формування європейського ринку праці. Підтвердженням цьому є прийняття Копенгагенської декларації, мета якої передбачає: підвищення якості й ефективності систем професійної освіти та навчання в країнах Європейського Союзу; полегшення доступу до професійної освіти і навчання всіх категорій громадян; відкриття досвіду національних систем професійної освіти і навчання кожній країні зовнішнього світу [11]. Для реалізації положень Копенгагенської декларації перед системами освіти постали такі завдання: забезпечити якість підготовки виробничого персоналу; розширити доступ до професійної освіти і навчання; забезпечити порівнянність систем освіти і навчання для оптимального використання внутрішнього різноманіття національних систем

освіти; підвищити професійну мобільність; забезпечити офіційне визнання знань, умінь і кваліфікацій у всьому просторі ЄС в інтересах безперервного навчання та кар'єрного просування (Робоча програма щодо загальних цілей і завдань, лютий 2002 р.).

Метою статті є обґрунтування професійної мобільності в контексті міждисциплінарного підходу.

Основна частина. В умовах динамічного розвитку глобалізаційних та інтеграційних процесів у суспільстві людина розглядається як найвища цінність, як вільна і творча особистість, яка має реалізувати себе протягом усього життя. Як зазначає академік В. Кремень, «нова демократична освітньо-педагогічна ідеологія передбачає переорієнтацію з інформаційного на проблемно-діяльнісний тип освіти» [11, с. 4].

Сучасна людина повинна володіти внутрішньою гнучкістю, мати різноманітні інтереси, розуміти «цінність самовдосконалення». Зазначені процеси спричиняють появу нових видів діяльності, які ставлять людей перед необхідністю швидко реагувати на зміни, що відбуваються, більш за все в ситуації невизначеності та ризику. Водночас і сама людина поступово все більш усвідомлює свою самоцінність та унікальність, свою роль у трансформації суспільства та його конструюванні. Образ сучасної людини асоціюється з образом людини, здатної самостійно «вибудовувати свою життєдіяльність». Тож головною ідеєю сучасної освіти, зокрема, професійно-технічної, є створення такої системи, яка забезпечить кожній людині можливість отримання та оновлення знань, самореалізацію, самовдосконалення та безперервний розвиток. Такий підхід потребує «нового осмислення, врахування світових тенденцій і регіональних особливостей, а також прогностичних підходів» [5, с. 9]. Адже розвиток людини в системі безперервної освіти передбачає, перш за все рух, а отже – мобільність, зокрема, професійну.

Доцільність дослідження виходить з теоретичної та практичної значущості формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників та обумовлюється низкою суперечностей між: вимогами роботодавців до ефективної професійної підготовки випускників професійно-технічних навчальних закладів та реальним низьким рівнем такої підготовки; потребою виробництва в кваліфікованих робітниках, спроможних швидко адаптуватися до змін техніки, технологій виробництва та неготовністю до здійснення такої діяльності випускників ПТНЗ; необхідністю впровадження інноваційних, професійно орієнтованих педагогічних технологій та недостатньою психолого-педагогічною і методичною підготовкою частини педагогів; необхідністю цілеспрямованого формування професійної Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

мобільності та відсутністю відповідного науково-методичного забезпечення.

У зв'язку з цим, останнім часом в системі професійно-технічної освіти відбуваються певні реформаційні процеси, які охоплюють оновлення нормативно-правової бази, децентралізацію управління професійно-технічною освітою, розробку професійних та освітніх стандартів нового покоління, заснованих на компетентнісному підході (попередні стандарти не задовольняють потреб як роботодавців, так і педагогів та учнів ПТНЗ), запровадження нових професій тощо.

Концептуальні положення щодо підготовки майбутніх кваліфікованих робітничих кадрів знайшли своє відображення в Законах України «Про освіту» (1991), «Про професійно-технічну освіту» (1998), у Національній доктрині розвитку освіти (2001), Концепції розвитку професійно-технічної освіти (професійної) освіти в Україні (2004), в Указі Президента України «Основні напрями реформування професійно-технічної освіти в Україні».

Термін «мобільність» означає рухливість, готовність до швидкого виконання завдання. Він був уведений в науковий обіг соціологами для визначення явищ, які характеризують переміщення соціальних груп та окремих людей у соціальній структурі суспільства (соціальна мобільність). Більш глибоке дослідження цього явища з позиції філософії, соціології, економіки, демографії дозволило диференціювати уявлення про мобільність, як то є: вертикальна та горизонтальна, індивідуальна та групова, внутрішньогенераційна та міжгенераційна; соціальна, трудова, культурна, міжпрофесійна, професійна й інші види мобільності. Очевидно, що така диференціація наукових уявлень про мобільність пов'язана з «посиленням динамічності соціальних процесів на сучасному етапі розвитку суспільства, яка неминуче призводить до підвищення мобільності людей за різними «векторами» їх соціального функціонування» [4]. Відносно самостійним видом професійної мобільності є підвищення престижу робітничої професії.

Якщо говорити про ступінь вивчення проблеми науковцями, то варто згадати найбільш значимі дослідження, що стали основою для подальшого розвитку ідеї формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу.

У філософії, психології, економіці та педагогіці процес професійного становлення та розвитку людини, її найбільш значимих особистісних якостей є найбільш важливим.

Різні аспекти цієї проблеми досліджували філософи і соціологи (С. Ліпсет, Б. Барбер, Р. Бендікс, П. Бурдє, П. Блау, Д. Голдторп, Р. Громова, К. Девіс, О. Дункан, Е. Дюркгейм, П. Сорокін, М. Вебер, Т. Заславська, Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

Н. Коваліско, Р. Ривкіна, В. Хесле та ін.) економісти (О. Білик, Ф. Гайсин, В. Данюк, М. Долішній, О. Лівшин, К. Маркс, К. Микульський, Н. Мурадян, Л. Смірних, І. Смірнова, О. Стахів та ін.), психологи (К. Абульханова-Славська, Б. Ананьєв, Г. Вайзер, П. Горностай, Ю. Дворецька, І. Зімня, Е. Зеєр, О. Леонтєв, А. Маркова, Н. Михайлова, М. Пряжников, С. Рубінштейн, Д. Узнадзе та ін.).

Вагомий внесок в розробку теоретичних основ формування професійної мобільності фахівців з середньою спеціальною та вищою освітою внесли педагоги-науковці: Л. Амірова, А. Ващенко, Л. Горюнова, Є. Іванченко, Б. Ігошев, Н. Кожем'якіна, Л. Меркулова, Н. Ничкало та ін.

Тож, проблема формування професійної мобільності майбутніх фахівців цікавить науковців з різних галузей досліджень, оскільки категорія «професійна мобільність» знаходиться на межі різних наук: філософії, соціології, економіки, психології і педагогіки.

Теоретичним підґрунтям філософського підходу до проблеми формування професійної мобільності є праці Е. Дюркгейма, М. Вебера та інших, в яких науковці розкривають сутність феномену «мобільність» через призму законів діалектики [3, 7].

У соціології (П. Сорокін) під мобільністю розуміють процес переміщення індивіда в соціальному просторі [13]. Професійна мобільність – це зміна позиції індивіда в професійно-кваліфікаційній структурі суспільства; це положення, яке здатні зайняти індивіди в суспільстві; це зміна індивідом чи групою індивідів однієї професії на іншу. Ці зміни позицій можуть бути зумовлені відсутністю робочих місць, низькою заробітною платою, тобто зовнішніми обставинами. Вони можуть зумовлюватись і внутрішнім самовдосконаленням особистості, потребою у самореалізації і самоактуалізації в професії. Професійна мобільність може бути вертикальною або горизонтальною, висхідною або спадною, індивідуальною або колективною.

З економічної точки зору, мобільність робітників є індикатором ринку праці і відображає адаптацію ринку праці до структурних і кон'юктурних змін, що характеризують його гнучкість. До трактування мобільності як економічної категорії сформувався два підходи: як рух зайнятих у суспільному виробництві, тобто рух робочої сили, і як якісна характеристика трудового потенціалу – здатність і готовність до зміни праці, швидкої адаптації до зміни виробничих умов [6]. Встановлено, що об'єктивною основою мобільності є зміни в предметі, меті та методах праці.

Соціально-економічна криза знецінила людський капітал, що породило стихійну адаптацію працюючих громадян до жорстких умов ринку праці, викликало перехід працівників інтелектуальної праці у сфери некваліфікованої, Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

але високодохідної діяльності і перетворило мотивацію з високоефективною працею на мотивацію «виживання». Тому пропозиції робочої сили на ринку праці часто не задовольняють попит роботодавців, що свідчить про низьку професійну мобільність кваліфікованих робітничих кадрів. Вважається, що мобільність тим вища, чим коротший середній термін перебування робітників на одному робочому місці і чим більша серед них доля тих, що мають стаж менше одного року. Схильність працівників до звільнення означає потенційну мобільність.

У психології проблема формування професійної мобільності досліджується з позиції особистості і розглядає цей феномен як механізм соціальної адаптації, що дозволяє особистості управляти ресурсом суб'єктності і професійною поведінкою [74, 75].

На особистісному рівні професійна мобільність тісно пов'язана зі зміною характеру самовизначення кваліфікованого робітника, появою нових професій та старінням вже існуючих.

Найбільш значимими компонентами професійної мобільності особистості є: поведінковий (зміна професії), когнітивний (усвідомлення необхідності зміни професії), інтегрально-особистісний (уміння оцінити ситуацію, рішучість, самостійність, володіння собою, ініціативність, здатність прийняти на себе відповідальність). Водночас, мобільність особистості є творчим процесом, що створює нові системи цінностей, нове «я» людини й впливає на процес створення нового суспільства й суспільних відносин. Умовою формування професійної мобільності є активність, яка виникає як результат прояву потреб, інтересів, переконань і виражає значимість для особистості тих або інших об'єктів. Тож професійну мобільність психологи визначають як процес зміни інтересів кваліфікованого робітника, стійку властивість особистості, підготовленість чи здатність її до зміни виду професії, це акт прийняття рішення про зміну професії чи місця роботи, діяльності.

Отже, якщо соціально-економічні науки досліджують мобільність з позицій характеру протікання процесів мобільності, то з педагогічної точки зору в центрі уваги постають проблеми формування індивідуальної мобільності кожної людини, тобто необхідно говорити про сутнісні характеристики мобільності як якості особистості.

Проте питання формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників залишається ще недостатньо вивченим. Однією із сучасних проблем в системі професійно-технічної освіти є недостатня координація між випуском кваліфікованих робітників з певної професії та попиту ринку праці на них. Сучасне суспільство потребує фахівців, які б були підготовлені до життєдіяльності у постійно змінних умовах: соціальних, Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

професійних, економічних та ін. Тому підготовка професійно мобільних кваліфікованих робітників стає головною метою професійно-технічної освіти, що знайшло відображення в проекті Концепції розвитку професійно-технічної освіти України на 2010-2020 рр.

Проблема професійної мобільності з особливою гостротою актуалізувалася після прийняття Резолюції розвитку освіти протягом всього життя (27 червня 2002 р.), яка є продовженням змісту резолюцій, прийнятих у Лісабоні й Барселоні, та створює підґрунття для більш тісного співробітництва в галузі професійної освіти і навчання з країнами ЄС.

На основі вивчення наукових педагогічних праць з проблеми формування професійної мобільності (Є. Іванченко, А. Ващенко, Н. Коваліско, Н. Кожем'якіна, Р. Пріма та ін.) було встановлено, що: сучасна професійно-технічна освіта повинна готувати кваліфікованих робітників, здатних легко навчатися і перенавчатися, швидко пристосовуватися до змінених умов і змісту професійної діяльності, зацікавлених у своїй безперервній освіті, тобто таких, які будуть професійно мобільними. Сучасні педагоги пов'язують формування професійної мобільності з необхідністю формування ключових компетенцій та мета професійних якостей.

Спираючись на вище викладене, ми пропонуємо власне визначення професійної мобільності майбутнього кваліфікованого робітника: це якість особистості, яка є необхідною для її успішності в сучасному суспільстві, проявляється в діяльності і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті та професії через сформованість ключових компетенцій та ключових кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й своє професійне поле та життєве середовище. Професійна мобільність передбачає готовність кваліфікованого робітника до зміни виконуваних професійних завдань, робочого місця, здатність швидко освоювати нові спеціальності.

Попит на професійно мобільних кваліфікованих робітників з відповідним набором компетенцій повинен формувати вимоги до освітніх стандартів, формувати модель кваліфікованого робітника і модель випускника професійно-технічного навчального закладу. Для формування в учнів професійно-технічного навчального закладу нового міждисциплінарного світогляду необхідно здійснювати взаємозв'язок навчальних предметів, об'єднувати їх між собою, що буде служити науковою основою наступної практичної діяльності. Зміна професії може бути оптимальною для особистості за умови, що в неї сформована готовність до професійного самовизначення.

Висновки. Отже, професійна мобільність сьогодні є необхідною складовою підготовки кваліфікованого робітника. Вона передбачає володіння випускником професійно-технічного навчального закладу відповідним набором Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

компетенцій, що забезпечує можливість майбутньому кваліфікованому робітнику бути гнучким, швидко орієнтуватися у професії, бути конкурентоспроможним на ринку праці, готовим до підвищення кваліфікації, перекваліфікації та самоосвіти.

Література

1. Білик О. Основні напрями збереження і розвитку національного людського капіталу за рахунок активізації трудової мобільності / О. Білик // Україна: аспекти праці. – 2009. – № 1. – С. 43-46.
2. Ващенко А.М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Ващенко Андрій Миколайович. – Одеса, 2006. – 183 с.
3. Вебер М. Наука как призвание и профессия / М. Вебер // Самосознание европейской культуры XX века. – М.: Политиздат, 1991. – С. 130-149.
4. Данюк В. Мотивування як чинник активізації трудової поведінки / В. Данюк, О. Чернушкіна // Україна: аспекти праці. – 2008. – № 4. – С. 32-36.
5. Десятов Т.М. Національні рамки кваліфікацій в країнах ЄС: порівняльний аналіз: наук.-метод. посіб. / Т.М. Десятов ; за ред. Ничкало Н.Г. – К.: Видавництво «АртЕк», 2008. – 263 с.
6. Долішній М.І. Соціально-трудовий потенціал: теорія і практика / М.І. Долішній, С.М. Злупко. – К.: Наукова думка, 1994. – 384 с.
7. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм. – М.: Канон, 1996. – 384 с.
8. Іванченко Є.А. Професійна мобільність майбутніх фахівців [навч.-метод. посіб.] / Євгенія Анатоліївна Іванченко. – Одеса: СМІЛ, 2004. – 120 с.
9. Коваліско Н.В. Трудова мобільність регіонального ринку праці: дис. ... кандидата соціолог. наук: 22.00.07 / Коваліско Наталія Володимирівна. – Львів, 1999. – 175 с.
10. Кожемякіна Н.І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв : дис. ... кандидата пед. наук: 13.00.04 / Кожемякіна Наталія Іванівна. – Ізмаїл, 2006. – 167 с.
11. Кремень В.Г. Освіта і наука в Україні – інноваційні аспекти. Стратегія. Розвиток. Результати / Василь Григорович Кремень. – К.: Грамота, 2005. – 448 с.
12. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика [монографія] / Раїса Миколаївна Пріма. – Дніпропетровськ: ІМА-ПРЕС, 2009. – 367 с.
13. Сорокин П. Человек. Цивилизация. Общество: пер. с англ. / П. Сорокин; под общ.ред. А.Ю. Согомонова. – М.: Политиздат, 1992. – 543 с.

Сушенцева Л.Л. Проблема професійної мобільності в контексте междисциплінарного підходу

Резюме. Обоснована необходимость формирования профессиональной мобильности будущих квалифицированных рабочих и рассмотрена сущность профессиональной мобильности в контексте междисциплинарного подхода.

Ключевые слова: профессиональная мобильность.

Sushenceva L. The problem of professional mobility in the context of interdisciplinary approach

Summary. The formation of future professional mobility of skilled workers and the essence of professional mobility in the context of an interdisciplinary approach.

Key words: professional mobility.

ОНОВЛЕННЯ ДИДАКТИКИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ ЗА СУЧАСНИХ ЦИВІЛІЗАЦІЙНИХ ЗМІН

Провідною метою професійної освіти у багатьох нормативно-правових документах (Національна доктрина розвитку освіти, закони України “Про освіту”, “Про вищу освіту” та “Про професійно-технічну освіту” та ін.) визначено творчий розвиток особистості майбутнього фахівця, а пріоритетом у його професійній підготовці у системі професійної освіти є забезпечення конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці. У зв’язку з суттєвими змінами в соціально-економічній сфері українського суспільства виникла також потреба уточнення методологічних положень сучасної дидактики професійно-технічної освіти.

Дидактичні проблеми, які аналізуються в цій статті, були предметом розгляду, зокрема, за такими напрямками:

- загальні теоретичні та методологічні проблеми функціонування системи ПТО (Р.С. Гуревич, Т.М. Десятов, Н.В. Кузьміна, І.А. Зязюн, Н.Г. Ничкало, А.С. Нікуліна, В.О. Радкевич, О.І. Щербак та ін.);

- загальні теоретичні основи формування компетентності інженера-педагога (В.А. Адольф, Е.Ф. Зеєр, О.Е. Коваленко, Н.В. Кузьміна, А.С. Нікуліна та ін.);

- розвиток професійної компетентності педагогів і майстрів виробничого навчання (Т.Г. Браже, А.О. Вербицький, Б.Б. Ісправников, С.В. Крисюк, А.С. Нікуліна, Е.О. Помиткін, В.О. Радкевич, О.І. Щербак та ін.).

У національній системі освіти в Україні, у тому числі й професійно-технічній освіті (ПТО), нині здійснюється теоретико-методологічне обґрунтування основних напрямів свого розвитку та подальшої модернізації. У документах ЮНЕСКО ХХІ століття оголошене століттям освіти, водночас в них вказується на кризу в освіті у всьому світі, наголошується на необхідності обґрунтування нової моделі та визначення основних напрямів модернізації. Так, аналіз основних змін, які відбуваються в освітніх системах провідних країн світу, дає можливість виокремити **основні напрями реформування освіти**, які мають безпосередній та опосередкований вплив на основні напрями розвитку ПТО у нашій країні. Це, зокрема, такі напрями: загальнопланетарний глобалізм освіти, що охоплює, практично, всі провідні країни світу; гуманізація і Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

демократизація освіти, які стають сьогодні водночас і провідними тенденціями її реформування та розвитку; культурознавча соціологізація та екологізація змісту освіти, які поступово починають впроваджуватися в систему освіти багатьох країн світу; міждисциплінарна інтеграція в освіті, яка водночас стає і тенденцією її реформування; орієнтація освіти на безперервність, тобто забезпечення можливості навчатися протягом усього життя людини як суб'єкта професійного буття.

Методологічною основою розвитку системи ПТО в Україні мають бути провідні ідеї, принципи та положення гуманістичної філософії освіти, на основі яких слід наповнити конкретним змістом, смислом, методиками та технологіями особистісно-орієнтоване та суб'єктно-діяльнісне навчання майбутніх кваліфікованих фахівців. Такий підхід об'єднає повагу до особистості учня та визнання його рівноправним партнером педагога в навчально-виховному процесі ПТНЗ, розуміння первісності учня як суб'єкта навчального процесу, оскільки вона існує не сама по собі, а для учня, для задоволення його освітніх потреб, для забезпечення здобуття ним професійно-технічної освіти з наступним підвищенням кваліфікації та професійним удосконаленням. Гуманізація системи ПТО та її переорієнтація на особистість учня як суб'єкта процесу навчання, визнання індивідуальної траєкторії його навчальної діяльності, активне формування в нього потреби до самонавчання, саморозвитку, самовиховання та самоактуалізації з урахуванням можливостей максимальної актуалізації потенційних здібностей сприяють подоланню кризи в освіті та повній реалізації вимог суспільства до неї. Але при цьому треба обов'язково мати на увазі вимоги ринку праці до сучасного фахівця, забезпечення конкурентоспроможності випускника ПТНЗ, можливість швидкого перенавчання, що є вирішальною умовою успішного розвитку та ефективного функціонування сучасної системи ПТО. І хоча система профтехосвіти в Україні має певне законодавче забезпечення, не все благополучно у цій справі. Насамперед маємо на увазі побудову системи освіти згідно з принципами, сформульованими у ст. 6 Закону України "Про освіту": доступність для кожного громадянина всіх форм і типів освітніх послуг, що надаються державою; рівність умов кожної людини для повної реалізації її здібностей, таланту, всебічного розвитку; демократизм, пріоритетність загальнолюдських духовних цінностей; органічний зв'язок зі світовою і національною історією, культурою, традиціями; незалежність освіти від політичних партій, громадських і релігійних організацій; науковий, світський характер освіти; інтеграція з наукою і виробництвом; взаємозв'язок з освітою інших країн; гнучкість і прогностичність системи освіти; єдність і

спадкоємність системи освіти; поєднання державного управління і громадського самоуправління в освіті [3, с. 23].

Досить широке коло дидактичних проблем досліджує **дидактика ПТО**, яка є науковою галуззю професійної педагогіки та вивчає цілі, закони, закономірності, принципи, зміст, методи, методики, технології, особливості та організаційні форми підготовки майбутніх фахівців у системі ПТО, аналізує зміст і особливості педагогічної діяльності педагогів і майстрів виробничого навчання та навчальної діяльності учнів, їх суб'єкт-суб'єктну взаємодію, загальні дидактичні проблеми функціонування і розвитку системи ПТО в сучасних умовах.

У цій дефініції не можна, безперечно, охопити всі провідні проблеми. Водночас, у процесі їх вивчення та обґрунтування викладених положень необхідно враховувати, на нашу думку, низку тенденцій, які мають місце в національній системі освіти і можуть стати джерелом розвитку та реформування системи ПТО в Україні. Насамперед, також є **орієнтація національної системи освіти на європейський і світовий освітній простір**, у якому особлива увага звертається на гуманістичні цінності в освіті, збереження “екології особистості учня”, право одержання кожною особою освіти, допомогу їй в як суб'єкту буття, суб'єкту життєдіяльності, суб'єкту навчальної та майбутньої професійної діяльності самоактуалізації. Такий підхід означає поступовий відхід соціально-орієнтованої дидактики ПТО до гуманістичної, суб'єктно-діяльнісної. Це не говорить про відмову від традиційних дидактичних принципів і методів професійного навчання у ПТНЗ, наприклад від принципу наочності чи від методу усного викладу матеріалу, а передбачає їх наповнення новим гуманістичним змістом, вдосконалення методики їх застосування на основі провідних ідей і положень гуманістичної філософії освіти, застосування сучасних особистісно-орієнтованих і суб'єктно-діяльнісних методик і технологій підготовки кваліфікованих спеціалістів у системі ПТО.

Такий підхід зумовлює появу іншої тенденції, а саме: **відбувається становлення національної системи освіти на основі гуманістичної філософії освіти**. Наприклад, О.Я. Савченко висловлює таку думку з цього приводу: “Особливе значення має опора дидактики на методологічні знання з філософії освіти. Ця галузь включає:

онтологію – сутність освіти полягає в зіставленні різних філософських систем, виробленні категоріально-поняттєвого апарату;

аксіологію – різноманітні ціннісні системи і пошук засад для комунікації і співпраці в галузі освіти;

епістемологію – феномен педагогічної свідомості і пізнання, їх педагогічну інтерпретація” [5, с. 15].

Провідною метою навчання є формування і розвиток творчої особистості учня як цілісного *суб’єкта культури*, що передбачає “розпредметнення культурного досвіду нації та людства, багатоманітних формоутворень матеріальної і духовної культури шляхом їх діяльнісного опанування, пізнання і розвитку, самопізнання і самодіяльності, залучення нових поколінь (засобами освіти і самоосвіти) до культуротворчої діяльності” [7, с. 30–32].

Така освіта має однозначно педоцентричний характер, тобто головною дійовою особою у навчально-виховному процесі ПТНЗ є не педагог, а учень, а основним засобом дидактичного впливу на нього є не сукупність певних програмованих знань, навичок і вмінь, а створення таких оптимальних умов, за яких формується та розвивається особистість учня, відбувається формування основних суб’єктних якостей майбутнього фахівця, виховується духовність й активна життєва позиція, творча методика навчальної та майбутньої професійної діяльності, набуваються основні ключові і професійні компетентності, без яких не можна стати суб’єктом життєдіяльності та суб’єктом професійної діяльності. Безумовно, такий підхід передбачає володіння гуманістичними цінностями і педагогів і учнів, необхідність опанування та дотримання яких не викликає жодного сумніву з боку всіх суб’єктів освітнього процесу – від директорів ПТНЗ і до учнів. У зв’язку з таким ставленням до професійної підготовки слушною є думка О.В. Сухомлинської щодо актуальності ціннісного навчання: “...в сучасних умовах постає питання... й про ціннісне навчання, тобто навчання, що має своїм кінцевим результатом не знання, а формування аксіологічного світогляду, що оперує ціннісними категоріями” [6, с. 110].

Як відомо, нині ***відбувається системна інтеграція національної системи вищої освіти в Європейський освітній і науковий простір у межах Болонського процесу***. З метою реалізації стратегічного курсу України на інтеграцію до Європейського Союзу, забезпечення всебічного входження України в європейський політичний, економічний і правовий простір визначені основні напрями освітньої і наукової інтеграції, передбачено впровадження європейських норм і стандартів освіти в національну систему вищої освіти. Здійснення цього спрямовано на взаємне налагодження контактів і обмін між суб’єктами освітньої діяльності, на поширення наукової та навчальної

інформації. Особливо важливим є здійснення спільних наукових, культурних, освітніх та інших проектів, залучення українських учених і фахівців до загальноєвропейських програм наукових досліджень. Безумовно, ці зміни безпосередньо та опосередковано торкаються й системи ПТО.

Загальнонаукові, професійні і фахові знання, необхідні сучасному фахівцю, з одного боку, швидко збагачуються, а з другого, швидко застарівають (як правило, що п'ять років). У зв'язку з цим сьогодні робити акцент на оволодінні учнями тільки певною сукупністю загальнонаукових, професійних і фахових знань, навичок і вмінь не можна і не треба.

Гуманістична філософія освіти, гуманізація, демократизація і гуманітаризація національної системи освіти, її орієнтація на світовий освітній простір передбачають формування особистості учня як суб'єкта майбутньої професійної діяльності, налагодження та активне підтримання між педагогами та учнями суб'єкт-суб'єктних взаємин. Ми такі взаємини розуміємо як сутність сучасного навчального процесу в системі ПТО.

Формування суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогами й учнями, між самими учнями та активна їх співпраця є надійним гарантом впровадження гуманістичної парадигми освіти у навчальний процес і водночас є фундаментом її життєздатності в системі ПТО. А для цього учень повинен мати навчальну компетентність, повинен уміти вчитися, має стати справжнім суб'єктом навчального процесу в ПТНЗ, а педагог має його вести від одного рівня компетентності до наступного, до більш високого та якісного – від загальнонаукового та загальнопрофесійного до фахового. У такому випадку учень буде здатен самостійно поповнювати свої фахові знання, підвищувати професійну компетентність, набувати справжньої фахової майстерності.

Предметом особливої уваги є ***навчальна діяльність учнів з властивими тільки їй, психологічними, психофізіологічними та фізіологічними закономірностями, принципами та механізмами***, які мають враховуватися сучасною дидактикою ПТО. У руслі, наприклад, ціннісного навчання постає питання: “Як, у який спосіб навчати – стереотипізацією чи рефлексією, конструктивним діалогом?” [6, с. 110–111]. Отже, це цілий пласт дидактики ПТО та педагогічної психології, який на сьогодні, практично, не тільки не досліджений, а багатьма керівниками та педагогами системи ПТО, на жаль, і не усвідомлюється. У зв'язку з цим практично немає наукових досліджень у цій галузі. А коли ця проблема стосується підготовки фахівців у системі ПТО за різними напрямками, наприклад, за мистецьким, виникає багато цікавого та перспективного науково-дослідницького матеріалу як для практиків, так і для науковців.

Як відомо, *на освіту безпосередній вплив мають телекомунікаційні технології та інтернет-ресурси*. Це – об'єктивна ознака сучасного суспільства, з якою обов'язково слід рахуватися. Нині систему ПТО поза телекомунікаційними технологіями та інтернет-ресурсами не можна уявити. Адже, з одного боку, вони стали сучасними ефективними засобами навчання, а з іншого, вони – невичерпне джерело різноманітної наукової, довідкової та навчальної інформації. Наприклад, у зв'язку з цим закономірно виникла дидактика дистанційного навчання.

Водночас, слід пам'ятати, що вони не можуть замінити педагога, не можуть вирішити специфічні міжособистісні взаємини між учнями та педагогами в навчально-виховному процесу ПТНЗ, не можуть виконувати виховний і розвивальний вплив на духовну сферу майбутнього фахівця та передавати йому передовий досвід і таємниці фахової діяльності майстрів, наприклад, народного художнього промислу та ін.

Порівняльний аналіз систем ПТО України та провідних країн світу свідчить про наявність розмаїття структур і параметрів підготовки різних фахівців. Але, водночас, можна встановити певні загальні принципи і підходи до системи підготовки майбутніх фахівців у системі ПТО, серед яких особливу увагу доцільно звернути на необхідність реалізації *принципу неперервності освіти особи як фахівця та суб'єкта професійної діяльності упродовж життя*. Наприклад, згідно з Положенням про освітньо-кваліфікаційні рівні (ступеневу освіту), затвердженим Постановою Кабінету Міністрів України № 65 від 20 січня 1998 року, підготовка фахівців з різних професій здійснюється за такими освітньо-кваліфікаційними рівнями: кваліфікований робітник, молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр (незалежно від підпорядкування та форми власності навчального закладу).

Отже, неперервність ПТО – це комплекс державних і приватних ПТНЗ, що забезпечує організаційну, змістовну та методичну єдність, наступність і взаємозв'язок усіх ланок профтехосвіти з урахуванням актуальних і перспективних суспільних та економічних потреб українського ринку праці, особистісних прагнень і можливостей суб'єктів професійної діяльності – майбутніх учнів системи ПТО. Позитивним нормативним актом у цьому аспекті виступає Постанова Кабінету Міністрів України від 2 квітня 1998 року № 841 “Про затвердження комплексних заходів щодо формування ступеневої ПТО, спеціалізації та перепрофілювання ПТНЗ”.

Відповідно **провідними тенденціями розвитку системи ПТО в Україні**

частково є та мають стати такі:

1) *орієнтація на людський вимір* у освітній діяльності ПТНЗ, на визнання цінності та самобутності особистості учня та його гідності; у зв'язку з цим навчально-виховний процес має бути зорієнтований на самоцінність життя, творчості, особистісного успіху учня як громадянина, особи, суб'єкта навчання та майбутнього фахівця, реалізацію принципів суб'єкт-суб'єктної взаємодії педагогів і учнів, всебічне сприяння розвитку творчого потенціалу учня, як суб'єкта майбутньої професійної діяльності в навчальному процесі ПТНЗ;

2) *усвідомлення педагогами суб'єктності учня у навчальному процесі ПТНЗ та її сприйняття, всебічна підтримка і забезпечення*: аксіомою для керівників і педагогів має бути усвідомлення того, що, образно кажучи, учень не є глиною, з якої можна виліпити все, що заманеться, а він є активною особистістю з потужним творчим потенціалом; з одного боку, він є рівноправним суб'єктом навчально-виховного процесу поряд з педагогом, а з іншого, бере з навчально-виховних впливів лише бажане та необхідне. На жаль, педагоги не завжди усвідомлюють і сприймають суб'єктність учня, а тому не завжди актуалізуються суб'єктні резерви для поліпшення ефективності його професійної підготовки;

3) *спрямованість навчального процесу до особистості учня як до його суб'єкта*, тобто створення умов для його самоактуалізації як суб'єкта навчальної діяльності в умовах ПТНЗ; у такому разі педагогів системи ПТО буде цікавити учень не як сукупність чи система певних пізнавальних процесів і психічних утворень – знань, навичок і вмінь, психічних станів і властивостей – а як цілісна творча особистість, яка активно формується та розвивається як суб'єкт буття, навчальної діяльності та навчання, самоактуалізується у навчально-виховному процесі; такий підхід не цілком відповідає традиційним уявленням керівників і педагогів ПТНЗ про роль і місце учня в навчальному процесі, але це є аксіомою сьогодення розуміння смислу людського буття, загальножиттєвого та професійного призначення особи; у зв'язку з цим мають відбуватися методологічні та світоглядні зміни в загальних переконаннях,

настановах і цінностях педагогічної діяльності, керівництві навчально-виховним процесом у ПТНЗ, ставленні до учня;

4) *подолання відчуження культури і науки від системи ПТО та її орієнтація на гуманістичні цінності світової, національної і професійної культури*: навчально-виховний процес у ПТНЗ має спрямовуватися на формування творчо-гуманістичної особистості учня як цілісного суб'єкта культури певного виду професійної діяльності: “Становлення творчо-гуманітарної особистості як суб'єкта культури передбачає розпредметнення культурного досвіду нації та людства, багатоманітних формоутворень матеріальної і духовної культури шляхом їх діяльнісного опанування, пізнання і розвитку, самопізнання і самодіяльності, залучення нових поколінь (засобами освіти і самоосвіти) до культуротворчої діяльності” [7, с. 32]; результатом такого підходу є формування в учнів професійної культури взагалі та культури професійної поведінки та діяльності, фахового мислення, зокрема;

5) *перенесення акценту з викладацької діяльності педагога на творчу навчальну діяльність учня*, на створення оптимальних умов для його самовияву в суспільнокорисній діяльності, у тому числі й у навчальній, на формування у нього творчої методики навчання, самоосвіти та самоактуалізації у навчальній діяльності; такі зміни у методиці процесу навчання означають свідоме сприйняття педагогами ПТО викладених вище тенденцій і сучасних дидактичних теорій і концепцій, в яких основна увага звертається на суб'єктність учня в навчальній діяльності, на сприйняття загальнолюдських цінностей у професійній підготовці майбутніх фахівців, на створення умов для справжнього перетворення учня на суб'єкт процесу навчання; таким чином, основна увага звертається на формування і розвиток навчальної компетентності учнів та на їх перетворення на справжніх суб'єктів навчальної діяльності, а не просте виконання навчальної програми шляхом передачі учням певної сукупності програмних знань, навичок і вмінь;

6) результатом впливу зазначених тенденцій є поступовий *перехід від традиційних, інформативних і монологічних методів і організаційних форм навчання до діалогічних*: «Одним з найістотніших механізмів “окультурення” цивілізації і, зокрема, її освітньої складової є дедалі ширше запровадження парадигми діалогу. Її основними складовими є: по-перше, тип відносин індивідуальних або групових суб'єктів, за якого вони, щиро поважаючи один одного, готові не просто співпрацювати, а й конструктивно скористатися у цій співпраці думками й пропозиціями партнерів...; по-друге, тип знання, що, асимілюючи здобутки “великих діалогів”, які розгортаються у людській Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

культури, ідентифікує суперечності у спробах та результатах пізнання тих чи тих об'єктів і з'ясовує можливості, коли не розв'язання цих суперечностей, то принаймні повнішого й глибшого розуміння вказаних об'єктів» [1, с. 40].

Отже, головний позитив таких навчальних заходів полягає у тому, що вони сприяють встановленню партнерських взаємин між учасниками процесу навчання, сприяють актуалізації та самоактуалізації творчих потенціалів учнів, а також і самих педагогів, учать слухати один одного і толерантно ставитися до думок інших, формують культуру обстоювання власної точки зору, поступово формують і розвивають основні показники навчальної компетентності учнів, на практиці сприяють встановленню суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогами та учнями та між самими учнями у процесі навчання тощо;

7) **комп'ютеризація і технологізація навчання**: у зв'язку з інтенсивним розвитком інформаційних технологій навчання виникають суттєві обставини, що спонукають до перегляду ряду фундаментальних підходів до організації навчального процесу, а відповідно розвитку локальних і глобальних електронних мереж, мультимедійних засобів навчання; стрімка побутова комп'ютеризація здатна суттєво змінити цілі, завдання, принципи, методи, методики, технології і зміст професійної освіти та її організаційні форми; наприклад, дистанційне навчання, яке стало реальністю сучасної освіти промислово розвинених країн, пов'язане, з одного боку, з бурхливим розвитком інформаційних технологій, а з іншого, з політикою урядів ряду країн у галузі освіти, їхнім прагненням зробити освіту будь-якого рівня максимально доступною для різних верств населення, у тому числі й осіб з обмеженими можливостями та особливими потребами;

8) цілеспрямоване **впровадження** навчальний процес **особистісно-орієнтованих і суб'єктно-діяльнісних методик і технологій навчання**: справді, в сучасних умовах, з одного боку, потрібне осмислення проблеми “олюднення Людини” та збереження “екології Людини” в царині професійної освіти, а з іншого, необхідне застосування таких методик і технологій навчання, які дійсно сприяють актуалізації суб'єктних якостей учнів і допомагають у практиці навчального процесу їх закріпити та розвивати;

9) **ступеневість професійно-технічної освіти**, яка сьогодні здійснюється згідно з *Положенням про ступеневу професійно-технічну освіту*, що відповідає Закону України “Про професійно-технічну освіту” [4]. Встановлено *три ступені ПТО і відповідно три атестаційні рівні ПТНЗ*.

На першому ступені забезпечується формування відповідного рівня Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

кваліфікації з технічно нескладних, простих за своїми виробничими діями і операціями професій, що здійснюють навчальні заклади першого рівня атестації, а навчання відбувається за навчальними планами і програмами, затвердженими місцевим органом управління ПТО з професій, визначених у розділі 9 та частково в розділах 5–8 Класифікатора професій ДК 003–95.

На другому ступені формуються відповідного рівня кваліфікації з масових робітничих професій відповідних промислів і ремесел середньої технологічної складності в навчальних закладах другого рівня атестації, а навчання провадиться за державними стандартами з професій, визначених у розділах 5–8 та частково у розділах 3 і 4 Класифікатора професій ДК 003–95.

На третьому ступені здійснюється підготовка високого рівня кваліфікації робітників з технологічно складних, наукоємних професій і спеціальностей з напрямів мистецтва в навчальних закладах третього атестаційного рівня, а навчання провадиться згідно з державними стандартами професій, визначених у розділах 4–8 та частково у розділі 3 *Класифікатора професій ДК 003–95*.

Отже, **сучасна дидактика ПТО**, орієнтуючись на основні тенденції розвитку освіти у провідних країнах світу, спираючись на гуманістичну філософію освіти, методики і технології особистісно-орієнтованого та суб'єктно-діяльнісного навчання, має відкривати нові нетипові явища у навчальному процесі ПТНЗ **тарозв'язувати такі дидактичні проблеми:**

- визначати таксономію цілей професійної освіти учнів у системі ПТО та обґрунтовувати їхній зміст, виходячи, з одного боку, із сучасних тенденцій розвитку освіти у розвинених країнах світу, цінностей і пріоритетів національної системи освіти, а з іншого, змісту професійної підготовки та конкретного фаху;

- обґрунтувати сутність і зміст одержання професійної освіти учнями та визначати її методологічну основу – діяльнісний, чи суб'єктний, чи особистісний, чи технократичний, чи компетентнісний, чи інші підходи закласти в основу визначення змістового компонента навчального процесу в ПТНЗ та оцінювання його результатів;

- досліджувати сутність, закономірності та принципи професійного навчання майбутніх фахівців у системі ПТО, а також шляхи підвищення її розвивального та виховного впливу на учнів як на суб'єктів майбутньої професійної діяльності;

- обґрунтувати дидактичні основи формування і розвитку суб'єктності та професійно важливих якостей учнів у навчальному процесі;

- обґрунтувати дидактичні умови, які сприятимуть особистісній і навчальній самоактуалізації учнів у навчальній діяльності як її суб'єктів;

- обґрунтувати дидактичні закономірності, які сприятимуть творчій особистісній, професійній і фаховій самоактуалізації педагогів і майстрів виробничого навчання у педагогічній діяльності;
- вивчати закономірності, принципи та механізми навчальної діяльності учнів на основі застосування різних методологічних підходів до організації навчального процесу в системі ПТО;
- вивчати дидактичні основи формування творчої методики навчальної діяльності учнів, шляхи їх самоактуалізації у навчальному процесі ПТНЗ, навчальної діяльності, учіння і самоосвіти;
- обґрунтувати систему діалогічних методів навчання і творчі методики та технології ефективного їх застосування у навчальному процесі;
- удосконалювати організаційні форми навчання з урахуванням сучасних загальносвітових, європейських, національних і суто професійних освітніх тенденцій і традицій, інформаційних та інших сучасних технологій професійної підготовки майбутніх фахівців у системі ПТО;
- обґрунтувати ефективні та об'єктивні критерії, відповідні показники оцінювання результативності як усього дидактичного процесу в ПТНЗ, так і педагогічної діяльності суб'єктів викладання та успішності навчальної діяльності учнів;
- переосмислювати оцінно-результативний компонент навчального процесу ПТНЗ та наповнити його особистісним і суб'єктно-діяльнісним виміром тощо.

Дидактика ПТО як галузь педагогічної науки досліджує цілі, закони, закономірності, принципи, зміст, методи та форми організації та здійснення дидактичного процесу в ПТНЗ і особливості діяльності його суб'єктів. Різноманіття відношень між ними становить *сутність навчального процесу в ПТНЗ*. Безумовно, серед цих відношень найголовнішим є *союз викладання та навчання*, тобто взаємини педагога й учня.

Отже, ***дидактика професійно-технічної освіти*** – це галузь професійної педагогіки, яка вивчає, узагальнює та обґрунтовує цілі, закономірності, принципи, зміст, форми та методи дидактичного процесу в системі професійно-технічної освіти, взаємодію педагогів і учнів як суб'єктів процесу навчання в ПТНЗ, вплив різноманітних дидактичних явищ на формування і розвиток учня як творчої особистості та суб'єкта навчальної та майбутньої професійної діяльності.

Вона складається із загальної та часткових дидактик, які перебувають у тісному взаємозв'язку в стані взаємозумовленості та взаємозбагачення. Загальна дидактика професійно-технічної освіти, об'єднуючи всі предметні методики та їх вузлові теоретико-методологічні проблеми, з одного боку, спирається на них, черпає емпіричні факти, приклади, які допомагають обґрунтовувати загальні закономірності, принципи та тенденції навчання у

системі ПТО, а з іншого, сама їх використовує для подальшого вдосконалення свого поняттєво-категоріального апарату. Вона виконує методологічну функцію щодо часткових, оскільки вони займають проміжне положення між загальною дидактикою ПТО та навчальною дисципліною, що викладається, тобто вивчають закономірності та особливості викладання конкретних дисциплін різним фахівцям у закладах ПТО.

Отже, постає **головна мета навчального процесу у ПТНЗ** – *сформувати у кожного учня як суб'єкта навчальної діяльності, насамперед, систему вмінь бути активним громадянином Української держави, вмінь вчитися як особі, яка має навчальну компетентність, умінь самовиражатися в навчальній діяльності як творчій особистості, вмінь самостійно поповнювати свої загальнонаукові, професійні та фахові знання, вдосконалювати відповідні навички як суб'єкту навчальної діяльності, тобто набувати основних видів компетентності, які необхідні молодій людині як сучасному громадянину, професіоналу та фахівцю для творчої самоактуалізації у майбутній фаховій діяльності, серед яких насамперед слід назвати громадянську та комунікативну, навчальну та дослідницьку, загальнонаукову та інформаційну, загальнопрофесійну та фахову, що у сукупності формують компетентного суб'єкта майбутньої професійної діяльності.*

Це означає, що теорія та методика дидактики ПТО мають бути спрямовані на особистість учня як на суб'єкта навчальної діяльності, на формування, розвиток, а коли є можливість, і на вдосконалення його провідних суб'єктних якостей як майбутнього фахівця. Цей процес необхідно організовувати та, щоб учень справді був суб'єктом навчання та навчальної діяльності, був здатним і спроможним самостійно вчитися, сформував ефективні методики самоосвіти та самоактуалізації. Отже, “гуманістична, особистісна орієнтація професійної підготовки передбачає приділення головної уваги ціннісно-мотиваційному стрижневі особистості, котрий визначає її спрямованість, зокрема професійну” [2, с. 221].

Основними завданнями сучасної дидактики професійно-технічної освіти, які водночас є перспективними напрямками наших подальших досліджень, є такі: дати методологічне обґрунтування відповідей на такі запитання – “для чого?”, “до чого?”, “що?” і “як?” необхідно навчати майбутніх фахівців у системі ПТО та “якою має бути його результативність?”; досліджувати закони, закономірності та принципи професійного навчання учнів у системі ПТО та з'ясовувати їх вплив на розвиток, виховання та самоактуалізацію учнів у процесі навчальної діяльності як її творчих суб'єктів; дати методологічне обґрунтування навчального процесу в закладах ПТО та

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

наповнити новим змістом його складові та теоретичні основи їх ефективного функціонування в сучасних умовах; дати наукове обґрунтування дидактичних основ змісту професійної підготовки конкретних майбутніх фахівців за певними напрямками їх підготовки в швидкозмінних умовах ринку праці; опрацьовувати нові методики, технології, форми, методи та засоби професійного навчання майбутніх фахівців у закладах ПТО; конструювати методики діагностування результатів професійної підготовки різних фахівців у системі ПТО та оцінювання їх ефективності; досліджувати взаємозв'язки між навчанням, вихованням, розвитком і самонавчанням учнів як суб'єктів навчальної та майбутньої професійної діяльності; обґрунтувати дидактичні засади андрагогіки в умовах наявності такого негативного явища як безробіття; а також теоретико-методологічні та методичні засади забезпечення навчання особи протягом всього життя тощо.

Література

1. Балл Г.О. Аналіз сутності особистісної свободи у контексті гуманізації освіти і виховання / Г.О. Балл // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: зб. наук. праць / ред. кол.: І.А. Зязюн (голов. ред.), С.О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, В.Г. Скотний та ін. – Львів : Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 33–42.
2. Балл Г.О. Духовність професіонала і педагогічне сприяння її становленню: орієнтири психологічного аналізу / Г.О. Балл // Професійна освіта: педагогіка і психологія: Українсько-польський щорічник / за ред. Т. Левовицького, І. Зязюна, І. Вільш, Н. Ничкало. – Ченстохова–Київ, 2000. – С. 217–232.
3. Закон України “Про освіту” // Законодавчі акти України з питань освіти / Верховна рада України. Комітет з питань освіти і науки. – Офіц. вид. – К. : Парламентське видання, 2004. – С. 21–52.
4. Закон України “Про професійно-технічну освіту” / Професійно-технічна освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання : станом на 1 січня 2007 р. : в II т. / [за заг. ред. Б.Г. Жебровського, Л.М. Горбунової]. – К. : Парлам. Вид-во, 2007. – Т. 1. – С. 83–114.
5. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: [підручник] / О.Я. Савченко. – К. : Генеза, 1999. – 368 с.
6. Сухомлинська О.В. Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми / О.В. Сухомлинська // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105–111.
7. Черепанова С.О. Філософія освіти: буття людини в універсумі культури / С.О. Черепанова // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: зб. наук. праць / ред. кол.: І.А. Зязюн (голов. ред.), С.О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, В.Г. Скотний та ін. – Львів : Світ, 1999. –

Вип. 4. – С. 22–33.

Василь Ягупов

Оновлення дидактики професійно-технічної освіти за сучасних цивілізаційних змін

У статті проаналізовано та систематизовано основні проблеми вітчизняного професійно-технічної освіти в світлі сучасних цивілізаційних змін, обґрунтовано основні тенденції його розвитку в Україні, визначено провідні дидактичні проблеми в сучасних умовах.

Ключові слова: дидактика ПТО, цивілізаційні зміни, дидактичні проблеми, реформування освіти.

Василий Ягупов

Обновление дидактики профессионально-технического образования в свете современных цивилизационных изменений

В статье проанализировано и систематизировано основные проблемы отечественного профессионально-технического образования в свете современных цивилизационных изменений, обосновано основные тенденции его развития в Украине, определено ведущие дидактические проблемы в современных условиях.

Ключевые слова: дидактика ПТО, цивилизационные изменения, дидактические проблемы, реформирование образования.

Vasil Yagupov

Updated didactics of vocational education in the light of modern civilization changes

The article analyzes and generalizes the main problems of Ukrainian vocational training in the light of modern civilization changes. It proves the main tendencies of its development in Ukraine and defines today's leading didactic problems.

Keywords: VET pedagogy, civilization changes, didactic problems, educational reform.

РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК СКЛАДОВА МЕТОДИЧНОЇ РОБОТИ

Анотація. В даній статті розглянуті шляхи формування методичної компетентності викладачів і майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів.

Ключові слова: компетентність, методична робота, самоосвіта, викладач професійного навчання, майстер виробничого навчання.

Постановка проблеми. На сучасному етапі, коли іде розвиток науково-технологічних процесів, рівень та якість підготовки кадрів стає найважливішим чинником і необхідною передумовою ефективного вирішення завдань розвитку економіки України. Сучасні економічні та соціально-політичні умови потребують працівника «нового типу» – професійно і соціально мобільного, такого, який має глибокі професійні знання з інтегрованих професій, володіє економічними і правовими знаннями, здатний до технічної та соціальної творчості, самовдосконалення, готовий до роботи при різних формах організації праці та виробництва в умовах конкуренції. Тож перед професійно-технічною освітою постало нове завдання – підготовка конкурентоздатного на ринку праці висококваліфікованого робітника, здатного самостійно отримувати знання і застосовувати способи виконання професійної діяльності в мінливих соціально-економічних умовах.

Для розв'язання означених завдань ПТНЗ потрібен ерудований, творчий педагог, здатний орієнтуватися у нестандартних умовах і готовий швидко реагувати на зміни змісту професійної освіти і навчання, який має бути готовим

до управління педагогічним процесом, створення необхідних психолого-педагогічних умов для навчання та виховання учнівської молоді, організації освітнього процесу відповідно до вимог державних стандартів, впровадження сучасних педагогічних і виробничих технологій, методик моніторингу тощо.

У зв'язку з цим сучасні соціально-економічні зміни у суспільстві визначили принципово нові підходи до змісту професійно-технічної освіти, технологій навчання і результату професійно-педагогічної діяльності педагогічних працівників ПТНЗ.

Аналіз результатів досліджень. В умовах нового етапу реформування професійно-технічної освіти України, оновлення змісту, форм і методів навчання, запровадження інноваційних педагогічних технологій у навчально-виробничий процес ПТНЗ значно зростає роль методичної роботи, яка забезпечує підвищення педагогічної майстерності й є суттєвим чинником у підвищенні методичної компетентності педагогічних працівників.

Однією з основних складових їх професійно-педагогічної діяльності є методична компетентність, яка є стрижнем інтеграції фахових та психолого-педагогічних знань, умінь і здатностей.

Аналіз психолого-педагогічної літератури та практики організації методичної роботи показав, що означена проблема цікавила і цікавить як науковців, так і практиків. Професійно-важливі якості педагога професійно-технічних навчальних закладів досліджувалися А.М. Алексюком, В.П. Беспальком, В.В. Безруковою, І.Б. Васильєвим, Є.Ф.Зеєром, О.А. Макаренко, Н.Г. Ничкало, Л.З. Тархан, Ю.І. Торбою, Л.І. Шевчук, О.І. Щербак; психолого-педагогічні основи формування компетентності педагога закладів ПТО розглянуті в працях С.Я.Батишева, А.П. Біляєвої, Е.Ф. Зеєра, Н.В. Кузьміної, О.Е. Коваленко; розвиток методичної компетентності (С.У. Гончаренко, В.О. Радкевич, О.Е. Коваленко); розвиток професійної компетентності педагогів у системі методичної роботи на рівні навчального закладу (В.В. Олійник,

М.І.Кравцов, В.С. Пікельна, М.М. Поташник, Л.Л.Сушенцева, Т.І. Сущенко, О.О.Юртаєва); розвиток професійної компетентності педагогів під час курсової підготовки (С.Я.Батишев, Г.Г.Браже, В.І. Бондар, І.М. Ващенко, А.О.Вербицький, І.П. Жерносек, Б.Б. Исправніков, В.І. Кучинський, В.М.Максимова, В.І. Маслов, М.М. Нечаєв, А.С. Нікуліна, С.О. Заславська, Е.М.Соф'янц, В.О. Скакун, В.Г.Ушаков, В.А. Юрасов); розвиток професійної компетентності у самоосвітній роботі (У.А. Архіпова, В.А.Козаков, Я.Л.Коломінський та інші).

Незважаючи на певні досягнення науковців у розробленні даної проблеми, сьогодні існує цілий ряд суперечностей між:

- рівнем розвиненості педагогічної науки, культури, соціальної сфери, виробництва і професійною кваліфікацією педагогів, особливо професійного навчання;
- наявністю інженерно-педагогічної освіти в педагогів і новими постійно зростаючими вимогами ринку праці до їх педагогічної діяльності;
- вимогами суспільства до психолого-педагогічної підготовленості педагогів системи ПТО та низьким рівнем їх методичної компетентності;
- вимогами сучасного інформаційного суспільства й невідповідністю педагогів до цілеспрямованого застосування в професійній діяльності сучасних інформаційних технологій навчання;
- швидкістю інноваційних виробничих перетворень і рівнем творчого використання наукових досягнень у діяльності педагогів системи ПТО;
- потребами педагогічної науки в об'єктивному осмисленні історичного досвіду розвитку професійної компетентності педагогів професійного навчання й досягнутим рівнем дослідженості проблеми і реальною педагогічною практикою.

Вирішення зазначених протиріч вимагає від педагогічних працівників, які здійснюють підготовку фахівців для різних галузей виробництва,

переосмислення своєї Я-концепції, об'єктивно-адекватній переоцінці існуючих психолого-педагогічних знань, умінь, навичок і здатностей, сьогодні до них висуваються високі вимоги щодо професійно важливих й особистісних якостей, відповідно вони мають бути не лише висококваліфікованим спеціалістами під час викладання свого предмета, а й людиною високої культури.

Метою статті є теоретичний аналіз змісту методичної роботи в професійно-технічному навчальному закладі й обґрунтування ефективних напрямків роботи методичної служби з розвитку методичної компетентності педагогів професійного навчання.

Виклад основного матеріалу. Статус педагога професійної підготовки як професіонала й культуротворчої постаті визначається рівнем сформованості його компетентності. Радикальне підвищення професіоналізму, поєднання його із методичною культурою вимагають від нього різнобічної розвиненості, формування гуманістичної педагогічної позиції на основі єдності лінгвістичної, професійної, суспільно-економічної видів компетентності.

Аналіз наукових праць дає змогу стверджувати, що методична компетентність є обов'язковою компонентою професійно-педагогічної компетентності педагогів професійного навчання, зміст якої складають: володіння різними методами навчання, методичними прийомами, підвищення рівня загальнодидактичної та методичної підготовленості педагога до організації навчально-виховної та навчально-виробничої діяльності, обміну досвідом членами педагогічних колективів, пропаганда перспективного педагогічного та виробничого досвіду тощо.

Методична компетентність дає можливість реалізувати професійно-педагогічну культуру педагога, задовольнити потреби розвитку як окремих фахівців, так і педагогічного колективу у постійному підвищенні фахового рівня в системі методичної роботи.

Аналіз літературних джерел, наукових досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених дав змогу виявити спільні підходи до формування методичної компетентності педагогів професійного навчання в цілому [8,11,13,15]. На основі цих підходів можна визначити основні завдання методичної роботи:

- організаційно-методичне забезпечення програм розвитку ПТНЗ;
- удосконалення змісту, форм і методів навчання та виховання учнівської молоді;
- забезпечення органічного взаємозв'язку загальноосвітньої та професійної підготовки учнів і слухачів на основі принципів гнучкості, наступності, прогностичності, ступеневого характеру професійно-технічної освіти;
- розвиток педагогічної та професійної майстерності педагогічних працівників, їх загальної культури, створення мотивації і умов для професійного вдосконалення;
- інформаційне забезпечення педагогічних працівників з проблем освіти, педагогіки, психології, інформування про досягнення науки і техніки, передового педагогічного та виробничого досвідів;
- організаційно-методична допомога у розвитку педагогічної творчості, експериментально-дослідницькій роботі, впровадженні результатів наукових досліджень, передового досвіду, педагогічних технологій тощо;
- створення науково-методичного забезпечення предметів і професій, розробка та видання навчальних, методичних посібників, рекомендацій, наочних засобів навчання;
- забезпечення інтеграції навчального процесу, науки і практики.

Але не секрет, що більшість педагогів, які ведуть професійну підготовку, не мають педагогічної освіти, оскільки переважна більшість їх приходить до ПТНЗ з виробництва та після закінчення профільних ВНЗ. Тому значна частина педагогічних працівників професійного навчання не на належному рівні

володіють психолого-педагогічними знаннями. Також не всі педагогічні працівники здатні до адекватної самооцінки. В таких обставинах є нагальна потреба доповнити роботу методичної служби ПТО в міжкурсовий період педагогічних працівників питаннями сучасного психолого-педагогічного змісту для підвищення професійної компетентності педагогів, які мають готувати висококваліфікованих робітників для економічного розвитку країни.

Вважається, що методична робота носить безперервний характер та тісно пов'язана з повсякденною педагогічною діяльністю.

У Положенні про методичну роботу в ПТНЗ зазначено, що вона є системою аналітичної, діагностичної, пошукової, дослідницької, науково-практичної та інформаційної діяльності педагогічних працівників та спрямована на забезпечення ефективності навчально-виховного процесу ПТНЗ.

Якщо розглядати методичну роботу педагогів професійного навчання ПТНЗ в системі, то можна виділити такі компоненти даної системи:

- - формування професійної педагогічної культури;
- - нарощування професійних і світоглядних знань;
- - продукування нових педагогічних ідей, технологій;
- - узагальнення та поширення перспективного педагогічного досвіду.
- - розвиток та оновлення змісту навчання;
- - підвищення фахового рівня;
- - удосконалення навчально-виховного процесу;
- - впровадження інноваційних педагогічних та виробничих технологій у навчальний процес.

Здійснюючи аналіз змісту методичної роботи педагогічних працівників в ПТНЗ, можна відокремити форми, які є основоположними для розвитку професійно-педагогічної діяльності, а саме: організаційно-методичну діяльність. Так як спектр такої діяльності занадто різноманітний, то слід виділити основні

форми як колективної, так і індивідуальної методичної роботи, що забезпечують методичне їх зростання.

Основними колективними формами є педагогічні ради, предметні методичні об'єднання, школи молодого викладача (майстра виробничого навчання), школи педагогічної майстерності, школи передового педагогічного та виробничого досвіду, майстер-класи, науково-теоретичні конференції, практичні семінари з обміну досвідом роботи, педагогічні читання тощо.

Індивідуальна методична робота, на відміну від колективної, забезпечує особистісно-орієнтований підхід до формування методичної компетентності. Враховуючи потреби педпрацівника професійної підготовки у методичному його зростанні, можна виділити такі види методичної діяльності:

- підвищення кваліфікації в закладах післядипломної освіти, підвищення професійно-педагогічного рівня на виробництві, вдосконалення знань і умінь з сучасних технологічних процесів запровадження передових методів праці, здійснення підготовки до проведення різних форм організації навчально-виховного процесу у ПТНЗ тощо;
- навчально-методичне та інформаційне забезпечення навчально-виховного процесу, який сприяє, в першу чергу, розробці навчально-методичної та плануючої документації теоретичного і виробничого навчання, комплексно-методичному забезпеченню предметів і професій, опрацюванню дидактичних засобів навчання (документації письмового інструктування), тестових і практичних завдань тощо;
- участь у дослідницькій діяльності, яка спрямована на виявлення результатів сформованих професійно-теоретичних і професійно-практичних знань і умінь учнів на основі критеріального рейтингу.

Провідну роль у вдосконаленні методичної компетентності педпрацівників в межах регіону відіграють науково (навчально)-методичні

центри, які покликані забезпечувати різнорівневу та індивідуальну допомогу на основі суб'єктивно-діяльнісного підходу до задоволення їх освітніх проблем.

Основними завданнями навчально-методичних центрів профтехосвіти з розвитку методичної компетентності педагогічних працівників професійного навчання є такі:

- методичне та інформаційне забезпечення освітнього, навчально-виробничого і навчально-виховного процесів;
- організація освітньої навчально-методичної роботи у ПТНЗ;
- вивчення, узагальнення та розповсюдження перспективного освітнього, педагогічного досвіду та нових педагогічних інноваційних технологій;
- організація перепідготовки, підвищення кваліфікації педагогічних працівників ПТНЗ;
- організація та проведення в ПТНЗ олімпіад, конкурсів професійної майстерності серед учнів і педагогічних працівників, спартакіад серед учнівської молоді, оглядів-конкурсів матеріально-технічної бази, конкурсів художньої самодіяльності та інших напрямків діяльності;
- здійснення зв'язків з освітніми, науковими, методичними установами та організаціями, ВНЗ, інформаційними установами з питань удосконалення професійної і загальноосвітньої підготовки учнів, обміну передовим педагогічним та виробничим досвідом;
- організація роботи методичних секцій та методичних об'єднань з професій та навчальних дисциплін в професійно-технічних навчальних закладах;
- організація і проведення науково-практичних конференцій і семінарів, обласних (регіональних) шкіл перспективного досвіду, обласних (регіональних) методичних секцій, педагогічних читань, виставок, конкурсів тощо;
- здійснення дослідно-експериментальної роботи щодо вдосконалення змісту, форм і методів навчання;

- організація та проведення виставок педагогічної, навчальної, наукової, навчально-методичної та методичної, а також іншої літератури, навчально-наочного приладдя та технічних засобів навчання тощо;
- здійснення моніторингу професійної, в тому числі методичної компетентності та рівня готовності педагогічних працівників до інноваційної діяльності.

Вибір напрямів діяльності НМЦ ПТО визначається провідними тенденціями розвитку методичної роботи в професійно-технічній освіті в цілому, відповідає потребам часу та спрямований на вирішення конкретних завдань підвищення ефективності фахового зростання педагогічних працівників.

Висновки. Сучасний зміст методичної роботи визначається виходячи з основних завдань системи ПТО: робота педагога професійного навчання як суб'єкта професійної діяльності, соціального життя, суб'єкта особистісної самореалізації, самоактуалізації й самоорганізації. З огляду на це, розвиток методичної компетентності педагогічних працівників необхідно розглядати не тільки як процес накопичення знань, а, насамперед, як процес поглибленого проникнення у сутність сучасних педагогічних і виробничих технологій. Така переорієнтація методичної роботи визначає необхідність нової якості формованих в її процесі професійно-особистісних характеристик, професійної самоорганізації, методичної компетентності та педагогічної творчості сучасного викладача та майстра виробничого навчання.

Подальші дослідження доцільно спрямовувати на визначення нових підходів до розвитку методичної компетентності викладачів і майстрів виробничого навчання в закладах професійно-технічної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бугай Н.І. Методична освіченість інженерно-педагогічних кадрів та структурно-функціональна модель методичної служби професійно-технічних навчальних закладів / Н.І. Бугай // Професійно-технічна освіта: інноваційний досвід, перспективи. – Випуск 1.– К.:Фенікс, 2005 – с. 196-204.
2. Бугай Н.І. Роль методичної служби навчального закладу в технологізації оформлення педагогічного досвіду: методичні рекомендації для методичних служб ПТНЗ України. / Н.І. Бугай // – К.: НМЦ ПТО МОН України, 2006. – с.28-39.
3. Волканова В.В. Словник методиста: [методичний посібник]. / В.В.Волканова // – Київ: 2008. – 192 с.
4. Єрмола А.М. Технологія організації науково-методичної роботи з педагогічними кадрами: [науково-методичний посібник] / А.М. Єрмола, О.М. Василенко. – Харків: Курсор, 2006. – 312 с.
5. Законодавство України про освіту: Збірник законів. – К.: Парламентське видавництво, 2002. – 159 с. – (Бібліотека офіційних видань).
6. Інноваційна діяльність ЗНЗ / Упоряд. Л. Галіцина. – К.: Шк.світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека «шкільного світу»).
7. Національна доктрина розвитку освіти // Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи)/ В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – с. 178-201.
8. Олійник В.В. Наукові основи управлінням підвищення кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти: [монографія]. / В.В. Олійник // – Київ: Міленіум, 2003. – 594 с.
9. Організація науково-методичної роботи у професійно-технічному навчальному закладі: [методичні рекомендації]. / Упорядник Л.М.Павлова. – К: ПТіЗО МОН України, 2009. – 50 с.

- 10.Павлютенков Є.М. Організація методичної роботи. / Є.М Павлютенков, В.В. Крижко. – Х.: Вид. група «основа», 2005. – 80 с.
- 11.Післядипломна педагогічна освіта України: сучасність і перспективи розвитку : [наук.-метод. посібник] / за ред. В.В. Олійника, Л.І. Даниленко. – К. : Міленіум, 2005. – 320 с.: іл.
- 12.Планування методичної роботи / Упоряд. М. Голубенко. – К.: Шк.світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека «шкільного світу»).
- 13.Положення про методичну роботу в професійно-технічному навчальному закладі / Професійно-технічна освіта в Україні. Нормативно-правове регулювання / [за ред. Жебраковського Б. Г., Горбунової Л. М.]. – К.: Форум, 2007. – С. 388-395.
- 14.Професійна освіта: Словник: [навч.посібник] / Уклад: С.У. Гончаренко та ін.; за ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.
- 15.Робота методичних центрів із педагогічними кадрами / Упоряд. М. Голубенко. – К.: Шк.світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека «шкільного світу»).

Заболотная М.Н. Развитие методической компетентности педагога профессионального обучения как составляющая методической работы.

Резюме. В данной статье рассмотрены пути формирования методической компетентности преподавателей профессиональной подготовки и мастеров производственного обучения профессионально-технических учебных заведений.

Ключевые слова: компетентность, методическая работа, самообразование, преподаватель профессионального обучения, мастер производственного обучения.

Zabolotna M. The development of methodical competence of the teachers of professional preparation as part of the methodical work.

Summary: Ways of the shaping of methodical competency teachers of professional preparation and masters of the production educating of professional-technical.

Keywords: competency, methodical work, self-education, teacher vocational education, a master of productive educating.

УДК 37.032:377:34(477)

Кожем'яко Н.В.

ПСИХОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ЮРИСТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Резюме. У статті розглянуто погляди науковців щодо сутності понять «компетентність» і «психологічна компетентність» майбутнього фахівця юридичної галузі.

Ключові слова: компетенція, компетентність, психологічна компетентність.

Постановка проблеми. Перехід суспільства до соціально орієнтованої ринкової економіки вимагає якісних змін з правового регулювання, у сфері економіки, фінансів, торгівлі, в діяльності державного апарату. Формування особистості фахівця юридичної галузі надзвичайно актуальна і складна проблема, вирішення якої вимагає пошуку та приведення в дію нових форм і методик організації навчально-виховного процесу. Становлення особистості професіонала-правовика успішно здійснюється лише в тому випадку, коли в процесі навчання складається система професійних уявлень, які впливають на формування життєвих планів фахівця, організовують і спрямовують її активність, надають їй своєрідний, неповторний індивідуальний і соціальний статус. Наявні в особистості майбутнього правника професійні уявлення впливають на його фаховий розвиток. На нашу думку, необхідно значно посилити роль психолого-педагогічних знань у формуванні компетентності майбутніх правовиків у ВНЗ І-ІІ р.а.

Тому виникає необхідність з'ясувати сутність понять «компетентність» і «психологічна компетентність», що по суті, і визначає мету нашої статті.

Аналіз досліджень і публікацій. Питаннями змісту, видів, умов формування психологічної компетентності займалися визначні вітчизняні та зарубіжні науковці. Проблема психологічної компетентності у соціальному,

організаційному і психолого-педагогічному напрямах була досліджена у працях Хоружи Л.Л., Зеєр Е.Ф., Мітіної Л.М., Кузьміної Н.В. та ін.

На нашу думку, слово «компетентність» – це відносно нове поняття (уведено в науковий обіг української педагогічної науки в ХХ ст.), якому сьогодні приділяється досить багато уваги. Компетентність є багатофакторною якістю фахівця. Вона припускає не лише наявність певного обсягу знань, умінь, навичок, досвіду та особистих якостей, а й ціннісних орієнтацій фахівця, усвідомлення ним свого місця в суспільстві й розуміння світу навколо нього, відповідного стилю взаємодії з іншими людьми, загальної культури особистості, а також здібностей та можливостей до постійного творчого розвитку.

Слід зазначити, що у сучасному науково-педагогічному обігу вживаються два терміни «компетентність» і «компетенція».

«Компетенція» (лат. *competentia* від *competo* досягати, відповідати, підходити) – це обсяг повноважень згідно із законом, статутом чи іншими актами конкретного органу чи посадової особи; обсяг питань, згідно з якими певну особу наділено повноваженнями, знаннями і досвідом [9].

У словнику іншомовних слів «компетентність» (властивість відповідно до значення «компетентний») – це володіння компетенцією; правом, керуючись знаннями чи повноваженнями, робити чи вирішувати будь-що, висловлювати судження про будь-що; достатня обізнаність зі знаннями в певній галузі [11]. На нашу думку, поняття «компетентність» у психолого-педагогічній літературі остаточно не визначено й у більшості випадків вживається інтуїтивно.

Так, в науковій літературі знаходимо різні підходи до визначення поняття «компетентність». На думку Хоружи Л.Л., компетентність – це сукупність теоретичних знань, практичних умінь, досвіду й особистісних якостей, які забезпечують ефективність педагогічної діяльності [15]; Кузьміна Н.В. розглядає компетентність як сукупність психологічних знань, умінь, навичок, необхідних для успішного навчання і розвитку особистості [10]; Мітіна Л.М. пояснює компетентність як фактор професійного розвитку Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

інтерактивних характеристик особистості [13]. У поглядах Єгупенко В.В. досить поширеним є визначення поняття «компетентність» як синтез інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, і політичних знань, а також умінь і навичок, які зумовлюють успішну діяльність [5]. З точки зору українських вчених Ягупова В.В. та Свистун В.І. «компетентність» – підготовленість до певної професійної діяльності й наявність професійно важливих якостей фахівця, що сприяють цій діяльності. За їх розумінням, компетентність виявляється в діяльності та не може обмежуватися лише певними знаннями, вміннями і навичками [2].

Російські науковці Зеєр Е.Ф. [7] та Андреев А.О. [1] визначають компетентність як спосіб дій, які забезпечують виконання професійної діяльності. Браже Т.Г., Кричевський В.Ю., Розов М.А. вважають, що компетентність ґрунтується на міжгалузевих знаннях, вміннях і здібностях, які сукупно є необхідними для успішної адаптації особистості та досягнення нею очікуваних результатів у продуктивних видах діяльності в різних галузевих сферах [5]. Зимня І.О. виділяє групи компетентностей, а також дає зрозуміти, що особистість володіє різними компетентностями, в той час як компетенція – сукупність завдань, способів діяльності, тобто компонентів, які необхідні для ефективного виконання діяльності [8]. На думку російського науковця Хуторського А.В., поняття «компетенція» й «компетентність» синонімічні, тому компетенція – сукупність знань, умінь, навичок і способів діяльності, які задаються щодо визначення кола предметів та процесів, які необхідні для якісної продуктивної діяльності, а компетентність – це володіння людиною компетенцією [16]. Петровська Л.А. і Растєннікова П.В. розрізняють компетентність у орієнтованій частині дії та у виконавчій частині комунікативної дії, що ґрунтується на аналізі та оцінці операціонального складу дії (володіння вербальними засобами спілкування, оптикокінестичними та паралінгвістичними засобами) [9].

У світовому освітньому просторі набувають поширення ідеї американського педагога Едмунда Шорта щодо компетентності. Вчений Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

обґрунтовує концепції компетентності. Згідно першої концепції (компетентність тлумачиться як поведінка чи дія), розуміння компетентності неподільне з набуттям фахівцем певного обміну вмінь і навичок, які є визначальними для певної діяльності. У другій концепції, компетентність – це оволодіння фахівцем знаннями, вміннями та навичками. Сутність концепції науковець вбачає в тому, що кожен фахівець користується різноманітними знаннями і навичками в контексті певної діяльності й способів її здійснення. За третьою концепцією, компетентність – це рівень сформованих здібностей. За таким тлумаченням компетентність оцінюють відповідно до ухвалених державних стандартів чи критеріїв якості. Четверту концепцію науковець вбачає у властивості чи способі буття людини. Мета концепції – визначення характерних рис компетентності.

На нашу думку, інтенсивно-педагогічний пошук головних показників компетентності поки ще триває. Існують різні точки зору, які розглядають аспекти розуміння компетентності. Розглядаючи поняття «компетентність» не можна не згадати і про психологічну компетентність. Більшість науковців під психологічною компетентністю розуміють загальну здатність і готовність до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання й виховання та зорієнтованих на становлення й розвиток особистості. Проте змістовне визначення психологічної компетентності майбутніх правовиків залишається предметом дискусій у науковців.

Досліджуючи психологічну компетентність як складову культури спілкування Власенко Л.В. трактує компетентність як прояв досвіду особистості та соціальної рефлексії [4]; Єрмаков Т.І. розглядає психологічну компетентність як здатність індивіда взаємодіяти з людьми в системі міжособистісних відносин і включає вміння орієнтуватися в соціальних ситуаціях, визначати особистісні особливості й емоційний стан інших людей, обирати адекватні способи спілкування [6].

На думку Лепіхової Л.А., психологічна компетентність – це механізм, який доповнює всі інші види компетентності особистості і, які пов'язані з Теорією і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

інтерперсональними відносинами [12].

Цільмак О.М. трактує психологічну компетентність як здатність особистості ефективно застосовувати структуровану систему знань для побудови та налагодження процесу особистісної, соціальної й професійної взаємодії [17].

У контексті соціально-психологічного підходу Орбан-Лембрик Л.Е. під психологічною компетентністю розуміє сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення [14].

Таким чином, психологічна компетентність розглядається як інтегральна характеристика особистості, що одночасно поєднує мобілізацію знань, умінь, поведінкових відносин. Саме поняття компетентності, на нашу думку, включає в себе не тільки когнітивну складову, а й мотиваційну, етичну, поведінкову і соціальну систему ціннісних орієнтацій.

При формуванні психологічної компетенції майбутніх правовиків ми розглядаємо її як інтегровану якість особистості, яка полягає у здатності і готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях, уміннях, навичках та набутих досвіді, у процесі навчання та орієнтованих на самостійну і успішну участь у практичній діяльності.

Формування психологічної компетентності у майбутніх правовиків у ВНЗ I-II р.а., на нашу думку, може розглядатись як формування системи знань, умінь, навичок та здібностей, якостей особистості в досягненні мети або досягнення позитивного результату в процесі навчальної діяльності. Вибір методів навчання з метою забезпечення формування психологічної компетентності майбутніх фахівців залежить від: системи освіти, вимог освітніх стандартів, загальних і професійних цілей освіти, виховання й розвитку підростаючого покоління, провідних методологічних положень і установок сучасної загальної дидактики, особливостей, змісту, методів і форм роботи конкретних освітньо-виховних систем, особливостей змісту і методики Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

викладання конкретної навчальної дисципліни та визначених її специфікою вимог до вибору методів, часу на вивчення даної теми, розділу, рівня матеріально-технічної бази, психологічної, емоційно-педагогічної компетентності педагога.

Основними факторами, які сприяють творчому ставленню студентів до процесу навчання і його результатів є: професійний інтерес, нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності, ігровий характер занять, емоційність.

Висновки. Науковці визначають «психологічну компетентність» як спеціальну здібність особистості, яка має природні задатки у формі певних соціально-психологічних властивостей і набуває подальшого розвитку внаслідок набуття людиною життєвого досвіду та в процесі міжособистісної взаємодії. Цей вид компетентності включає сукупність комунікативних, перцептивних, інтерактивних знань та вмінь.

Психологічна компетентність є інтегрованим і комплексним явищем, яка поєднує в собі знання, уміння та навички, здатності особистості, показники загальної культури і вміння виконувати професійні обов'язки.

Література

1. Андреев А.А. Знание или компетентность? / А.А. Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С.3-11.
2. Барко В.І. Аналіз наукових підходів до ставлення поняття «професійна компетентність» сучасного фахівця / В.І. Барко // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2010. – № 5. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/Vnads/2010_5/10bvikst.pdf.
3. Бартенєва І.О. Педагогіка вищої школи / Бартенєва І.О., Богданова І.М., Бужина І.В. та ін. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2002. – 344 с.
4. Власенко Л.В. Соціально-психологічний супровід академічної групи як засіб розвитку культури спілкування студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец.19.00.05 «Соціальна психологія, психологія соціальної роботи» / Л.В. Власенко. – Київ, 2005. – 18 с.
5. Єгупенко В.В. Формування психологічної компетентності як елемент криміналістичної підготовки слідчих / В.В.Єгупенко // Форум права. – 2009. – № 3. – С.237-241 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2009-3/09evvkpc.pdf>.

6. Єрмаков Т.І. Індивідуальне розуміння концепту «Я» як ключова компетентність особистості в умовах сучасного інформаційного суспільства // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей / Т.І. Єрмаков. – К.: Міленіум, 2002. – Вип. 6(9). – С.200-207.

7. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э.Ф.Зеер // Высшее образование. – 2005. – № 4. – С.23-30.

8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя // Высшее образование. – 2005. – № 5. – С.34-42.

9. Кудряшова Н. Роль комунікативної компетентності у формуванні готовності до професійної діяльності / Н. Кудряшова // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2009. – № 1. – С.101-109.

10. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирования его личности. / Н.В. Кузьмина. – Л., 1967. – 183 с.

11. Краткий словарь иностранных слов [под ред. Н.Л. Шестеркиной]. – М.: "Персей – 1", 1997. – 350 с.

12. Лепіхова Л.А. Соціально-психологічна компетентність як передумова успішної самореалізації особистості // Наукові студії з соціальної та психологічної психології: зб. статей / Л.А. Лепіхова. – К.: Міленіум, 2002. Вип. 6(9). – С.57-71.

13. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя / Л.М. Митина. – Москва, 1998. – 200 с.

14. Орбан-Лембрик Л.Б. Комунікативний простір міжособистісних відносин / Л.Б. Орбан-Лембрик // Вісник Прикарпатського університету. Філософські і психологічні науки. – Вип. 4. – Івано-Франківськ, 2003. – С.130-136.

15. Хоружа Л.Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ...доктора пед. наук: 13.00.04 / Людмила Леонідівна Хоружа. – К., 2004. – 408 с.

16. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты: доклад на отделении философии образования и теоретической педагогике РАО 23 апреля 2002г. [Электронный ресурс] / Центр "Эйдос". – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/news/compet.htm>. e-mail: info@eidos.ru.

17. Цільмак О.М. Складові структури компетентностей / О.М. Цільмак // Наука і освіта : науково-практичний журнал Південного наукового Центру АПН України. – 2009. – № 1-2. – С.128-134.

18. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Юрій Швалб // Вища школа. – 2010. – № 1. – С.31-36.

Кожемяко Н.В. Психологическая компетентность будущего юриста как педагогическая проблема.

Резюме. В статье рассмотрены взгляды ученых относительно понятий «компетентность» и «психологическая компетентность» будущего

специалиста юридической отрасли.

Ключевые слова: *компетенция, компетентность, психологическая компетентность.*

Kozhemyako N.V. Psychological competence future lawyer as a problem.

Summery.*In the article looks of scientists are considered in relation to essence of concepts competence and psychological competence of future specialist of law department.*

Key words: *competence, psychological competence.*

УДК:378:630*

МакодзейЛ.І.

КРИТЕРІЇ, ПОКАЗНИКИ ТА РІВНІ СФОРМОВАНOSTІ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ ЛІСОВОГО ГОСПОДАРСТВА

Резюме. У статті визначено та обґрунтовано критерії, показники та рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства.

Ключові слова: критерій, показник, управлінська компетентність.

Управління в лісовому господарстві – це складний процес, у якому функціонують технічні, біологічні та соціальні види управління, котрі до того ж тісно взаємодіють між собою, зумовлюючи цим певні особливості управлінської діяльності керівника-лісівника й вимагаючи від нього ефективного її здійснення. У зв'язку з цим, зростає необхідність удосконалення управлінської підготовки майбутніх магістрів лісового господарства, результатом якої є їх готовність до виконання управлінських функцій, та особливого значення набуває формування їх управлінської компетентності, а, отже, актуалізується проблема щодо визначення її критеріїв, показників, рівнів сформованості.

Аналіз досліджень і публікацій. Формування управлінської компетентності фахівців різних галузей економіки є досить актуальною в психолого-педагогічній теорії та практиці. Так, питання формування та діагностики управлінської компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу висвітлені у працях Л. Даниленко, Л. Васильченко, Р. Вдовиченко, Г. Єльнікової, В. Маслова та ін.; майбутніх фахівців аграрної галузі – В. Свистун; майбутніх інженерів промислового виробництва –

О. Романовського, Т. Гури; майбутніх магістрів військово-соціального управління – Т. Мацевко тощо.

Проте недостатньо вивченими залишається питання діагностики *управлінської компетентності майбутнього магістра лісового господарства*.

У зв'язку з цим, **мета нашої статті** – визначити та теоретично обґрунтувати критерії, показники та рівні сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства.

Виклад основного матеріалу. У психолого-педагогічній літературі поняття *критерій* розглядається як:

- набір якісних характеристик, які використовуються для винесення судження щодо виконання, продукту виконання або як інструмент оцінювання [5, с. 217];
- найзагальніша сутнісна ознака, на основі якої здійснюють оцінку, порівняння реальних педагогічних явищ, при цьому ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються в конкретних показниках, які характеризуються, у свою чергу, рядом ознак [1, с. 93];
- (від грец. *kriterion* – засіб для судження) ознака, завдяки якій відбувається оцінка, визначення або класифікація явища чи процесу [4].

Зважаючи на вищезазначене, за критерії сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства у нашому дослідженні було обрано інваріантні її структурні компоненти: *мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний*, які мають цілісний характер та їх можна оцінити.

Все це зумовлює необхідність в обґрунтуванні виокремлених нами критеріїв та визначенні їх показників, які, згідно з А. Семеновою [4], фіксують певний стан або рівень розвитку певного критерію.

За результатами дослідження Дж. Равена [2], компетентність може проявлятися тільки за умови глибокої особистісної зацікавленості людини в певному виді діяльності. Така позиція автора підсилює роль мотиваційного чинника в структурі компетентності. Разом з тим, слід підкреслити, що сьогодні Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

в літературі є велика кількість визначень поняття *мотивації*, які розкривають його зміст з різних сторін і в основному зводяться до того, що це сукупність рушійних сил, котрі спонукають особистість до виконання певних дій [3].

У зв'язку з цим, *мотиваційний компонент* – є базисом управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства, що спонукає їх до управлінської діяльності, спрямовує на успіх, на ефективне здійснення управлінських функцій.

У процесі професійної підготовки у ВНЗ мотиваційний компонент є основою формування управлінської компетентності студентів, що викликає у майбутніх фахівців інтерес до управлінської діяльності, який сприяє самовдосконаленню, самовихованню, саморозвитку, стимулює до успіху та до засвоєння ними професійно-управлінських знань, умінь, навичок, способів дій тощо.

Мотиваційний компонент управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства характеризується такими показниками як:

- потреба у досягненні – це прагнення досягти поставленої мети, успіхів у діяльності. Особистості, які мають потребу у досягненні, 1) завжди готові до виконання будь-якої діяльності, яка містить у собі елементи виклику, що вимагають наполегливості у досягненні мети; 2) постійно та з ентузіазмом вирішують завдання, але при цьому не задовольняються отриманим результатом; 3) охоче приймають рішення та готові до відповідальності за їх наслідки; 4) характеризуються високою активністю та рішучістю, що сприяє результативності діяльності, яку вони виконують тощо;

- потреба в уникненні невдач – це намагання уникнути невдачі у процесі здійснення будь-якої діяльності. З огляду на це, особистість проявляє невпевненість у своїх діях, боязнь невдачі призводить до зниження її активності, що негативно позначається на вирішенні будь-яких завдань тощо;

- готовність до ризику, що розглядається нами, як дія навмання, сподіваючись на щасливий результат або як дія, що здійснюється в умовах невизначеності.

Так, дія наважання є ознакою ризикованої поведінки особистості, в якій, з одного боку, простежується активність суб'єкта, але з іншого боку, ця активність менш за все детермінована його пізнавальними можливостями [6]. Така готовність до ризику свідчить про необдуманість вчинків та притаманна особам, які мають потребу в уникненні невдач.

Слід підкреслити, що сьогодні готовність до ризику є важливим проявом компетентності суб'єкта діяльності. У зв'язку з цим, ризиковану його поведінку пов'язують з прагненням мобілізувати пізнавальні зусилля всіма доступними розумовими засобами. Обдуманість ризику як готовність у пізнавальній стратегії йти на малоймовірний шанс при високій «ціні» можливої удачі і готовність відповідати за можливі негативні наслідки у випадку невдачі притаманна особистостям з мотивацією досягнення та потенціалом розвитку самосвідомості особистості [6].

Когнітивний компонент управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства передбачає сформованість сукупності науково-теоретичних та науково-практичних знань про управлінську діяльність взагалі, й особливостей здійснення її в лісовому господарстві зокрема.

Розвиток когнітивного компоненту в процесі професійної підготовки майбутніх магістрів лісового господарства забезпечується вивченням циклу дисциплін управлінського спрямування. Його показниками є:

- сформованість науково-теоретичних знань (фахових, правових, управлінських, дисциплінарних, технічних, виховних, економічних, гуманітарних, психологічних)
- сформованість науково-практичних знань (особливості управління в лісовому господарстві, систему методів, систему управління персоналом, стилі керівництва та умови їх застосування, психологічні аспекти управління, порядок прийняття управлінських рішень тощо).

Діяльнісний компонент розуміється нами як сукупність управлінських навичок, вмінь, які актуалізуються в процесі здійснення управлінської діяльності й прийняття управлінських рішень.

У зв'язку з цим, сформованість діяльнісного компоненту управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства сприятиме їх мобільності у виконанні управлінських функцій, що реалізовуватимуться завдяки комплексу управлінський умінь, навичок, способів дій, набутих в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Його показниками є система управлінських вмінь щодо здійснення фахових, правових, управлінських, дисциплінарних, технічних, виховних, економічних, гуманітарних завдань, результатом яких є управлінське рішення керівника, ефективність якого сприятиме результату його управлінської діяльності. У зв'язку з цим, прийняття управлінського рішення – це досить складний процес, в реалізації якого актуалізуються здібності, уміння і навички керівника.

Зважаючи на вищезазначене, інтегральним показником діяльнісного компоненту нами визначено *вміння приймати управлінське рішення*.

Особистісний компонент управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства розглядається нами як сукупність його особистісних та професійно важливих якостей, які впливають на результативність здійснення ними управлінської діяльності.

Його показники:

- *індивідуальний стиль управління*, що є характерною манерою поведінки особистості, яка переважає в його управлінській діяльності. За домінуючим його проявом розрізняють ставлення до виконання завдань та до людей:

- ставлення до виконання завдань, характеризується, насамперед, прагненням досягти поставлених цілей, своєчасно прийняти правильні рішення, мобілізуючи при цьому як свій управлінський потенціал, так і підлеглих співробітників. Цьому сприяють такі особистісні та професійні якості:

- відповідальність,
- авторитетність,

- лідерство,
- єдність слова та діла тощо;
- ставлення до людей – це прагнення за будь-яких обставин орієнтуватися на інтереси співробітників, для того щоб підтримувати з ними добрі стосунки, піклуватися про те, щоб вони могли реалізуватися у вирішенні поставлених перед ними завдань тощо. Цю позицію особистості характеризують такі її особистісні та професійні якості:

- демократизм,
- гуманізм,
- авторитет серед підлеглих,
- комунікабельність,
- вміння працювати з людьми тощо.

Отже, визначені нами інваріативні компоненти управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний, особистісний) тісно взаємопов'язані, цілісний характер яких забезпечить ефективний перебіг її формування в процесі професійної підготовки у ВНЗ.

Відповідно до інваріативної структури управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства, ми виокремлюємо чотири рівні її сформованості, а саме: високий, достатній, середній, низький.

Високий рівень сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства характеризується стійким їх прагненням до успіху, котрий сприяє успішному здійсненню ними управлінської діяльності, результативність якої розглядається як засіб саморозвитку, самопізнання, самовдосконалення. Виявляється здатність до обдуманого ризику, який супроводжується високою активністю, впевненістю та рішучістю особистості.

Студенти мають глибокі, міцні, всебічні та системні науково-теоретичні та науково-практичні знання про управління. Цілеспрямовано займаються самоосвітою, самовихованням, що сприяє їх мобільності та

конкурентоспроможності на ринку праці.

Проявляється готовність здійснювати діяльність будь-якої складності. Виконання управлінських завдань має творчий і продуктивний характер. Вміють приймати ефективні рішення й готові нести відповідальність за їх наслідки. У своїх діях ініціативні, рішучі й самостійні. Мають тверді переконання, однак готові прийняти обґрунтовані ідеї та пропозиції інших, якщо вони є раціональними та заслуговують на увагу.

Такі студенти характеризуються високим рівнем сформованості індивідуального стилю управління. Ставлення до виконання завдань та до людей знаходяться однаково на високому рівні. Це свідчить, про те, що вони здатні варіювати стилями управління залежно від обставин. Яскраво розвинені особистісні та професійно важливі якості, серед яких чільне місце займає лідерство, відповідальність, авторитетність, вміння працювати з людьми тощо.

Достатній рівень сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства характеризується помірно вираженим їх прагненням до успіху, саморозвитку та самовдосконалення. Вони усвідомлюють значущість управлінської діяльності, чітко визначають її мету, проте не завжди знають шляхи її реалізації. Особистості відповідного рівня, зазвичай, активні, впевнені й ініціативні. Здатність до ризику детермінована пізнавальними можливостями.

Студенти володіють достатніми знаннями в сфері управління. Усвідомлено прагнуть опановувати нову інформацію, якщо впевнені в її корисності та необхідності для здійснення управлінської діяльності. Займаються самоосвітою, самовихованням для досягнення бажаного результату.

Студенти, зазвичай, готові до виконання нових завдань, розуміють їх суть, проте при необхідності застосувати творчий, продуктивний підхід у їх вирішенні, заручаються підтримкою інших. Вони вміють приймати, хоча не завжди досконалі, управлінські рішення. Їх переконання мають мінливий характер, тому вони часто займають опосередковану позицію, яка б була

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

прийнятною для всіх.

Студентам з достатнім рівнем сформованості управлінської компетентності характерний такий індивідуальний стиль управління, при якому ставлення до роботи та до людей є збалансованими. У складних ситуаціях вагаються у виборі, на який мають орієнтуватись: на виконання завдань чи на людей. Професійно важливі якості мають системний, однак недостатньо яскравий прояв. Простежується потяг до лідерства, високо розвинуті комунікативні здібності, вміння працювати з людьми тощо.

Середній рівень сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства характеризується формальним прагненням до успіху, який, як правило, пов'язаний із зовнішньою стороною діяльності, що позитивно оцінюється іншими. Зайва самовпевненість гальмує процес їх саморозвитку, самовдосконалення. Готовність до ризику супроводжується діями навмання, в процесі здійснення яких особистість сподівається на ефективний їх результат.

Студенти мають недостатні знання про управління. Свідомо опановують теоретичні знання, якщо розуміють сферу їх застосування. Здатність до самоосвіти й самовиховання можливі, якщо вони здійснюються під впливом сторонньої допомоги.

Готові до виконання типових, репродуктивних завдань. Зволікають у прийнятті управлінських рішень, тому часто заручаються підтримкою інших. Цінують добре продумані й обґрунтовані рішення. При необхідності швидко діяти виявляють нерішучість, тому активністю не вирізняються. Студенти відповідного рівня сформованості управлінської компетентності поділяються на два типи: 1) одні з них непохитні в своїх переконаннях, що часто призводить до непорозуміння з оточуючими, 2) інші ж, навпаки, поступаються своїми інтересами за будь-яких обставин. У зв'язку з цим, жодна їх позиція не є ефективною при здійсненні управлінських функцій, прийнятті рішень.

Відповідно до цього, за домінуючим проявом індивідуального стилю управління у студентів сформований один з його показників: 1) ставлення до Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

виконання завдань або 2) ставлення до людей.

Так, студентам зі ставленням до виконання завдань, характерні владно-розпорядчі якості, прагнуть досягти поставлених цілей за будь-яких обставин.

Студентам зі ставленням до людей характерне незадовільне виконання завдань, проте властиві такі якості як комунікабельність, гуманізм, демократизм.

Низький рівень сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства характеризується чітко вираженою потребою в уникненні невдач, відсутнім або непомітним прагненням до успіху. Не усвідомлюють значущість управлінської діяльності взагалі й особливостей здійснення її в лісовому господарстві зокрема. Зазвичай, готовність до ризику помітно виражена, що призводить до необдумливих вчинків, які не приносять їм задоволення.

Науково-теоретичні та науково-практичні знання про управління є поверхневими й безсистемними. Нову інформацію сприймають неохоче, а досить часто байдуже. Не здатні до самоосвіти, самовиховання, що пояснюється відсутністю бажання не тільки навчатись сьогодні, а й працювати в майбутньому.

У виконанні завдань управлінського спрямування виявляють невпевненість у своїх діях, боязнь невдачі гальмує їх активність, що супроводжується безініціативністю, байдужістю, безвідповідальністю. Не вміють приймати управлінські рішення й уникають своєї участі у них.

Ставлення до завдань та до людей на низькому рівні. Такі студенти уникають виконання будь-яких завдань і відносин з іншими. Особистісні та професійні якості як лідерство, комунікабельність, впевненість, відповідальність відсутні або не виявлені.

Висновки. Отже, ми визначили критерії (мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та особистісний), показники та виокремили чотири рівні (високий, достатній, середній, низький) сформованості управлінської компетентності майбутніх магістрів лісового господарства. **Перспективами** подальших Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

наукових пошуків є експериментальна перевірка їх ефективності.

Література

1. Галімов А.В. Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників до виховної роботи з особовим складом : монографія / Галімов А.В. – Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонно служби України імені Б. Хмельницького, 2004. – 376 с.
2. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен; [пер. с англ. В.И. Белопольского] – М.: «Когито-Центр», 2002. – 396 с.
3. Сладкевич В.П. Мотивационный менеджмент: курс лекций / Сладкевич В.П. – К.: МАУП, 2001. – 168 с.
4. Словник-довідник з професійної педагогіки / [за ред. А.В. Семенової]. – Одеса: Пальміра, 2006. – 364 с.
5. Старша школа зарубіжжя: організація та зміст освіти : монографія / [Г.С. Єгоров, М.Ю. Красовицький, О.І. Локшина та ін.]; за ред. О. І. Локшиної. – К: СПД Богданова А.М., 2006. – 232 с.
6. Чаплигін А.С. Ризик та мислення індивіда в умовах внутрішньоособистісного конфлікту / А.С. Чаплигін // Соціальна психологія. – 2004. – № 6 (8). – С. 132–136.

Макодзей Л.І. Критерии, показатели та уровни сформированности управленческой компетентности будущих магистров лесного хозяйства

Резюме. В статті определено и обосновано критерии, показатели, уровни сформированности управленческой компетентности будущих магистров лесного хозяйства.

Ключевые слова: критерий, показатель, управленческая компетентность.

Makodzei L.I. Criterias, indicators and levels of management competence in FUTURE MASTERS OF FORESTRY

Summary. The article defined and justified criteria, indicators, levels of management competence of the future masters of Forestry.

Key words: criteria, indicator, management competence.

УДК 377.131.14+37.01.004.9

Слатвінська О.А.

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ІНТЕРАКТИВНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ

Резюме. В статті розглядається використання інтерактивних методів навчання у професійній підготовці учнів ПТНЗ. Акцент робиться на взаємодію викладача та учнів у навчальному процесі.

Ключові слова. Інтерактивні методи навчання: групові, колективні, колективно-групові, метод Case-study, ПТНЗ, ПТО.

Постановка проблеми. Поєднання високої фахової і ґрунтовної загальноосвітньої підготовки учнів з набуттям ними навичок оперативного й адекватного реагування на будь-які зміни в технологічному процесі, самостійного передбачення і виявлення шляхів розв'язання технологічних та життєвих проблем є одним із завдань ступеневої професійно-технічної освіти (ПТО) фахівців різних профілів, зокрема аграрного. Перед вітчизняними науковцями стоїть завдання розробки нових методик для вдосконалення формування кваліфікованих робітників, які мають глибокі теоретичні знання та практичну підготовку, здатних впроваджувати сучасні технології у сільськогосподарське виробництво.

Аналіз актуальних досліджень. Обсяг накопичених людством сільськогосподарських знань є дуже великим, тому необхідно відібрати та систематизувати той мінімум, який є найбільш доцільним у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців аграрного профілю. Сьогодні основні методичні інновації пов'язані з використанням інтерактивних методів навчання. Суть їх полягає у тому, що навчальний процес організовується на основі взаємодії, діалогу, в ході якого учні навчаються критично мислити,

вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватись з іншими людьми [10]. На відміну від традиційного навчання, в інноваційному головною дійовою особою стає учень, що є принциповою відмінністю двох педагогічних підходів. Пріоритетними в інноваційному навчанні стають групова та індивідуальна форми роботи.

На сьогодні в теорії і практиці професійної освіти накопичено значний досвід на основі пошуку шляхів удосконалення навчального процесу, який охоплює проблеми використання інтерактивного навчання у навчально-виховному процесі. Організаційним формам присвячені такі роботи авторів: В.П. Кайнова [2], О.М. Коберник [4], Н.В. Кудикіна [5], В.С. Кукушина [6], О.І. Пометун [8,9, 12] та інші.

До провідних методів інтерактивних форм навчання відносяться тренінги, ділові та рольові ігри, навчальні групові дискусії, мозковий штурм тощо. Значне місце в останній час посідає метод аналізу ситуацій (casestudy) [1, 7].

Впровадження методів інтерактивного навчання у професійній підготовці ґрунтується на застосуванні низки предметів на різних етапах навчання, в процесі роботи на уроці, що забезпечує активізацію самостійної творчої діяльності учнів.

Мета статті полягає саме у висвітленні ідеї застосування інтерактивного навчання учнів професійно-технічних навчальних закладів аграрного профілю.

Виклад основного матеріалу. Виходячи з підходів до класифікації методів, інтерактивні методи навчання можна розглядати як різновид активних, що стимулюють пізнавальну діяльність і самостійність учнів. Учень виступає «суб'єктом» навчання, виконує творчі завдання, взаємодіє з викладачем. Принцип інтерактивних методів навчання базується на взаємодії всіх тих, хто навчається і навчає. Це співпраця, в якій і викладач, і учні є суб'єктами навчання, де є постійна взаємодія учнів між собою, спілкування, співробітництво. Інтерактивні методи навчання, на відміну від активних

методів, які будуються на односторонній взаємодії, змінюють схему взаємодії учасників навчального процесу.

У ході інтерактивного навчання учні прагнуть бути демократичними, комунікативними, критично мислити, приймати продумані рішення. Такі підходи не є новими для освіти України. У 20-і роки ХХ ст. професійна школа широко використовувала методи проектів, бригадно-лабораторний, метод змінних пар. У працях В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі, В. Шаталова та інших описані розробки елементів інтерактивного навчання, у В. Давидова, О. Дусовицького – теорії розвивального навчання.

До методів інтерактивного навчання О. Пометун та Г. Фрейман відносять: групові (взаємодія в малих групах), колективні (багатостороння взаємодія кожного учня), колективно-групові (робота малих підгруп поєднується з роботою всієї групи-класу) [8].

Груповий метод передбачає навчання в малих групах учнів, об'єднаних спільною навчальною метою. До групового навчання можна віднести наступне: робота в парах; ротаційні трійки; «Два-чотири-всі разом»; «Карусель», «Акваріум» тощо. Під час роботи в парах можна виконувати наступні вправи: обговорити завдання; взяти інтерв'ю; зробити критичний аналіз роботи один одного; сформулювати підсумок теми тощо.

Наведемо приклад застосування інтерактивного методу «Синтез думок» у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників аграрної галузі: група учнів поділяється на три підгрупи. Дві підгрупи отримують аналогічні завдання (Скласти порівняльну характеристику різних марок сівалок: ОРТІМА, СЗ-3,6А, СПУ-6 у вигляді таблиці.) свої записи підгрупи роблять на аркуші, які потім передають наступній підгрупі. Особливо виокремлюються думки, з якими підгрупа не згодна. Експерти обробляють ці аркуші, зіставляють написане, роблять загальний звіт, що потім спільно обговорюється.

Колективні методи (фронтальний) передбачають одночасну спільну роботу всієї навчальної групи. Це обговорення проблеми у загальному колі :

- «Мікрофон» – надається змога кожному по черзі сказати щось швидко, висловити власну думку, позицію;
- «Навчаючи-вчуся» – участь у навчанні та передачі своїх знань іншим;
- «Дерево рішень» – кожна група обговорює питання, робить певні записи на своєму дереві, потім групи міняються місцями, дописуючи на «деревах» сусідів власні ідеї;
- «Мозковий штурм» – колективне обговорення для прийняття кількох рішень з конкретної проблеми.

«Мозковий штурм» (МШ) – популярний метод висування творчих ідей у процесі розв’язання наукової або технічної проблеми. На першому етапі проводять запис всіх ідей, чим більше, тим краще. Критикувати висловлені ідеї забороняється, тому що передчасне оцінювання може вбити творчий ентузіазм. Допускається уточнення та комбінування ідей. На другому етапі всі висунуті ідеї уважно вивчає викладач та оцінює за допомогою спеціальних таблиць критеріїв, розроблених заздалегідь. Більшу частину висловлених пропозицій відкидають, а ті ідеї, які найбільшою мірою відповідають усім критеріям, передають на розробку і впровадження у виробництво. Ефективність методу «мозкового штурмування» зменшується, якщо в групі є сильна особа, що домінує над іншими, якщо недостатня кваліфікація учасників або якщо їх дуже багато.

До колективно-групових методів відносяться casestudy, ігри (імітації, рольові, драматизація, ділові), дискусія тощо.

Рольова гра – гра розважального характеру, в якій учасники приймають певні ролі та колективно створюють історію або слідуєть уже існуючій (зазвичай із фантастичних творів), у видуманих ситуаціях діючи відповідно до своїх ролей. Учасники приймають рішення, спираючись на словесний образ, а дії завершуються успіхом чи провалом згідно визначеній системі правил, норм та принципів. У межах правил гравці можуть вільно імпровізувати; їхній вибір у кожній ситуації формує інсценування та результат гри. Головна мета гри - отримати задоволення від самого процесу. Це фундаментально відрізняє її від

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

інших ігор. Рольові ігри не основані на конкуренції, навпаки, вони більше зближують учнів у спілкуванні. Типова рольова гра більш сприяє бажанню грати разом, а не поодинці, вона має епізодичний характер, є формою узгодженого, спільного творення історії. Безпосередність – це основна відмінність рольової гри від звичайного вимислу. Іноді гравці говорять від свого імені, а іноді – від третьої особи, пояснюючи дії свого персонажа; це залежить від особистого ставлення, зацікавленості та захоплення гравцем того, що відбувається. Деякий відтінок рольової гри присутній навіть у такій дитячій грі як «козаки-розбійники», тільки з меншим рівнем витонченості. Відеоігри, що об'єднують в собі правила, засновані в рольових іграх, відносяться до так званих *комп'ютерних*, як результат – традиційне проведення часу за нецифровими іграми такого виду відносять до «настільних» рольових.

Ділова гра – це відтворення учнями діяльності виконавців різного рангу (розпорядників ресурсів) на сільгоспвиробництві за умовних обставин при наявності конфліктних проблемних ситуацій та інформаційної невизначеності. Таке відтворення сприяє формуванню продуктивної професійно-пізнавальної діяльності учнів.

Технологія проведення навчальних дискусій.

У вітчизняній літературі найбільш ґрунтовно основи освітнього процесу у формі дискусії викладено М.В. Кларіним [3].

Мета проведення навчальних дискусій: розвиток критичного мислення учнів, формування їх комунікативної і дискусійної культури.

До характерних рис навчальної дискусії М.В. Кларін відносить наступні:

1. Навчальна дискусія діалогічна за самою своєю сутністю – і як форма організації навчання, і як спосіб роботи із змістом навчального матеріалу.
2. Дискусія є однією з найважливіших форм освітньої діяльності, яка стимулює ініціативність учнів, розвиток мислення, рефлексії.
3. Застосування дискусії рекомендується у тому випадку, коли учні володіють значним ступенем зрілості і самостійності в придбанні знань і

формулюванні проблем, у підборі і чіткому представленні власних аргументів, у предметній підготовці до теми дискусії.

4. Взаємодія в навчальній дискусії будується не просто на почергових висловах, питаннях і відповідях, а на змістовно направленій самоорганізації учасників – тобто зверненні учнів один до одного для поглибленого і різностороннього обговорення самих ідей, точок зору, проблеми.

5. Сутнісною межею навчальної дискусії є діалогічна позиція педагога, яка реалізується в тих, що робляться ним спеціальних організаційних зусиллях, задає тон обговоренню, дотриманню його правил всіма учасниками.

6. На перших порах використання навчальної дискусії зусилля педагогів зосереджені на формуванні дискусійних процедур. Згодом в центрі уваги педагога виявляється не тільки виявлення різних точок зору, позицій, способів аргументації, їх співвідношення і складання об'ємнішого і багатопланового бачення явищ, але також зіставлення інтерпретацій складних явищ, вихід за межі безпосередньої даної ситуації, пошук особових сенсів. Чим більше учні привчаються мислити, виходячи з контрастних зіставлень, тим значнішим стає їх творчий потенціал.

7. За ефективністю навчальна дискусія поступається викладу передачі інформації, але високоефективна для закріплення відомостей, творчого осмислення вивченого матеріалу і формування ціннісних орієнтацій.

У світовому педагогічному досвіді набув поширення ряд прийомів організації обміну думками, які є згорнутими формами дискусій. До їх числа відносяться:

«Круглий стіл» – бесіда, в якій «на рівних» бере участь невелика група учнів (зазвичай близько п'яти чоловік), під час якої відбувається обмін думками, як між ними, так і з «аудиторією» (рештою частини класу);

«Засідання експертної групи» («панельна дискусія») (зазвичай, чотири-шість учнів, із заздалегідь призначеним головою), на якому спочатку обговорюється намічена проблема всіма учасниками групи, а потім ними

висловлюються свої позиції всьому класу. При цьому кожен учасник виступає з повідомленням, яке не повинне переростати в довгу промову.

«Форум» – обговорення, схоже із засіданням експертної групи, в ході якого ця група вступає в обмін думками з аудиторією.

«Симпозіум» – більш формалізоване, в порівнянні з попереднім, обговорення, в ході якого учасники виступають з повідомленнями, що представляють їх точки зору, після чого відповідають на запитання класу.

«Дебати» – явно формалізоване обговорення, побудоване на основі заздалегідь фіксованих виступів учасників – представників двох команд, що змагаються (груп).

«Судове засідання» – обговорення, що імітує судовий розгляд (слухання справи).

«Техніка акваріуму» – таку назву отримав особливий варіант організації колективної взаємодії, який виділяється серед форм навчальної дискусії. Цей різновид дискусії зазвичай застосовується при роботі з матеріалом, зміст якого пов'язаний з суперечливими підходами, конфліктами, розбіжностями.

Процедурно «техніка акваріуму» виглядає таким чином:

1. Постановка проблеми, її подання класу виходить від учителя.
2. Вчитель ділить клас на підгрупи. Зазвичай, вони розташовуються по колу.
3. Вчитель або учасники кожної з груп вибирають представника, який представлятиме позицію групи всьому класу.
4. Групам дається час, зазвичай невеликий, для обговорення проблеми і визначення загальної точки зору.
5. Вчитель просить представників груп зібратися в центрі класу, щоб висловити і відстояти позицію своєї групи, відповідно до отриманих від неї вказівок. Окрім представників, ніхто не має права висловитися, проте учасникам груп дозволяється передавати вказівки своїм представникам записками.

6. Вчитель може дозволити представникам, так само як і групам, узяти тайм-аут для консультацій.

7. «Акваріумне» обговорення проблеми між представниками груп закінчується або після закінчення заздалегідь встановленого часу, або після досягнення рішення.

8. Після такого обговорення проводиться його критичний розбір всім класом.

Даний варіант проведення дискусії цікавий тим, що тут робиться наголос на аргументацію своєї точки зору. Увага всіх учасників досягається участю кожного в початковому груповому обговоренні, після чого група зацікавлено стежить за роботою і підтримує зв'язок зі своїми представниками. У полі уваги всього класу знаходяться всього п'ять-шість осіб, що говорять, це зосереджує сприйняття на основних позиціях. Сам спосіб «акваріумного» аранжування класу запозичений з практики проведення групових психологічних тренінгів і дає можливість учням відчувати тонкощі поведінки центральних учасників – представників груп. Подальше обговорення дозволяє вчителю виділити як змістовні, так і процедурні моменти дискусії. «Техніка акваріуму» не тільки підсилює зацікавленість учнів у груповому обговоренні проблем, розвиває навички участі в груповій роботі, сумісному ухваленні рішень, але і дає можливість проаналізувати хід взаємодії учасників на міжособовому рівні.

Новизна і особливості використання case-study вимагають детального аналізу даного методу як виду інтерактивних форм навчання, адаптації до особливостей використання при викладанні різних дисциплін. Метод case-study або метод конкретних ситуацій – методактивного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні шляхом вирішення конкретних завдань – ситуацій.

Безпосередня мета методу case-study (CS) – спільними зусиллями групи учнів проаналізувати ситуацію – case, яка має місце у реальному житті і розробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого в контексті поставленої проблеми.

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

Ситуаційне навчання – це інтенсивний тренінг слухачів з використанням відеоматеріалів, комп'ютерного і програмного забезпечення. Особливістю методу case-study є створення проблемної ситуації на основі фактів з реального життя. CS, конкретні ситуації, які штучно розробляються на основі фактичного матеріалу з метою подальшого розбору у навчальних заняттях, втілюють у собі наступні ідеї: отримання знань з предметів, де немає однозначної відповіді на поставлене питання. Акцент навчання переноситься не на оволодіння готовим знанням, а на його вироблення, на співпрацю учня і викладача. Результатом CS є не тільки знання, але і навички професійності, при цьому викладач виступає в ролі ведучого, який генерує питання, фіксує відповіді, підтримує дискусію, тобто в ролі посередника у процесі співпраці. Метод CS в навчанні учнів дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок. [1].

Основна функція методу CS – вчити учнів вирішувати складні проблеми, які неможливо вирішити аналітичним способом. Метод сприяє розвитку в учнів-аграріїв самостійного мислення, уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити свою, навчитися працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми [10]. Щодо позиції вчених (Д. Чернілевський та ін.) про врахування у професійній освіті принципу: вчити треба не предмету, а спеціальності, стратегічна суть її вбачається у цілеспрямованій орієнтації навчально-виховного процесу на цілісне вивчення явищ, процесів, формування особистісних і професійних якостей фахівця [11].

Інноваційне навчання, на відміну від традиційного, спрямоване не на навчальний предмет і подання повної суми знань, а, перш за все, на розвиток особистості [1]. Безпосередня мета методу case-study – спільними зусиллями групи учнів проаналізувати ситуацію – case, яка має місце у реальному житті і розробити практичне рішення. Використання цього методу дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок учнів. Однак при всій очевидності переваг і Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

цінностей цього методу на **шляху у педагогів-новаторів можуть виникнути й проблеми та** труднощі [7]. Одним з недоліків є можливість лише епізодично використовувати методику в навчальному процесі. Підготовка таких занять, порівняно з традиційними, займає більше часу, не компенсуючись додатковою заробітною платнею педагогічного працівника. ПТНЗ, які розташовані на периферії, можуть мати обмежений доступ до загальної та регіональної інформації. Треба зважати і на те, що до ПТНЗ вступають учні з різним рівнем інтелектуальних здібностей, культури, менталітету. Тому може виникати складність добору креативних груп з огляду на психологічні особливості та рівні підготовки особистості. В свою чергу, розділення навчальної групи на підгрупи різного креативного рівня може викликати ускладнення психологічного клімату учнівського колективу. Існує й загроза значної розбіжності між формальним і неформальним лідерством у навчальних групах, неправильним розподілом ролей в діловій грі і, як наслідок, може бути не досягнута методична мета.

Висновки. Отже, інтерактивні методи навчання відіграють важливу роль у сучасній професійній освіті. Їх перевага в тому, що учні професійно-технічних навчальних закладів засвоюють всі рівні пізнання (знання, розуміння, застосування, оцінка), в групах збільшується кількість учнів, які свідомо засвоюють навчальний матеріал. Учні займають активну позицію в засвоєнні знань, зростає пізнавальний інтерес в їх отриманні. Значно підвищується роль викладача – лідера, організатора навчально-виробничого процесу. Але треба зазначити, що моделювання та проведення уроку з використанням інтерактивних методів навчання потребують, перш за все, компетентності викладача, його вміння переглянути і перебудувати власну роботу з учнем. Використання різноманітних методів інтерактивного навчання учнів дозволить підвищити пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін, радикально змінити ролі учасників навчально-виховного процесу, сприятиме розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок випускників професійно-технічних навчальних закладів аграрного профілю .

Література

1. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения [Электронный ресурс] <http://www.vshu.ru>
2. Кайнова В.П. Проектна і науково-дослідницька діяльність – шлях до творчості // Рідн. Школа. – 2007. - №10. – 115 с.
3. Кларін М.В. Інноваційні моделі навчання в зарубіжних педагогічних пошуках. М., 1994. - С.32-86.
4. Коберник О.М. Проектно-технологічна система трудового навчання / О.М. Коберник // Трудова підготовка в закладах освіти. – 2003. - №4. – 68 с.
5. Кудикіна Н.В., Романенко Л.В. Гра як природний засіб професійної орієнтації підростаючого покоління на майбутню виробничу діяльність / Теоретико-методичні проблеми виховання учнів загальноосвітніх шкіл. // Нак.-метод. збірник. Книга УІ. – к.: 2006. - 74 с.
6. Кукушин В.С. Педагогические технологии / Ростов на Дону. : Март, 2002.
7. Миронець О.М. Використання кейс-проектів для ПТНЗ сільськогосподарського профілю. – Дніпропетровськ: Інформаційно-аналітичний збірник за підсумками обласного ярмарку педагогічної та учнівської творчості професійно-технічних навчальних закладів, 2008. - С. 19-23.
8. Пометун О.І. Енциклопедія інтерактивного навчання. – К., 2007. – 144 с.
9. Пометун О., Пироженко Л. Інтерактивні технології навчання: теорія, практика, досвід: Метод посібник. – К., 2002. – 136 с.
10. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. – К.: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
11. Сурмін Ю. П. Метод аналізу ситуацій (Case study) та його навчальні можливості. Глобалізація і Болонський процес: проблеми і технології: Кол. моногр. – К.: МАУП, 2005.- 123 с.
12. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання: Наук.-метод. посіб./ О.І. Пометун, Л.В. Пироженко; за ред. О.І. Пометун. – К.: А.С.К., 2003. – 192 с.

Слатвинская Е.А. Методические аспекты применения интерактивного обучения учащихся профессионально-технических учебных заведений аграрного профиля.

Резюме. В статье рассматривается использование интерактивных методов обучения в профессиональной подготовке учащихся ПТУЗ. Акцент делается на взаимодействие преподавателя и учащегося в учебном процессе.

Ключевые слова. Интерактивные методы обучения: групповые, коллективные, коллективно-групповые, метод Case-study, ПТО, ПТУ.

Slatvinska O.A. Methodological aspects of using interactive students learning in agricultural vocational schools.

Summary. The article discusses the use of interactive teaching methods for students in vocational schools. The article emphasizes on the interaction of teacher and learner in the learning process.

Key words. Interactive teaching methods: group, collective, group-Collective, Case study method ,agricultural vocational schools .

Попова О.В.
Харківський національний
педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

Технологія оцінювання рівня інноваційності загальноосвітніх навчальних закладів

Постановка проблеми. Один із найскладніших феноменів сучасної педагогічної дійсності – це навчально-виховні системи закладів освіти, які, на сучасному етапі розвитку, характеризуються впровадженням нововведень, інноваційною розробкою окремих ланок цієї системи або всієї системи у цілому. В останньому випадку можна говорити про педагогічні нововведення глобального характеру, причому це можуть бути інновації, які приводять до становлення освітнього закладу як новітньої системи, або інновації, що сприяють до модифікації існуючої педагогічної системи.

Складність інноваційних процесів, необхідність управління ними, зумовлює потребу оцінювання інноваційної діяльності загальноосвітніх навчальних закладів.

Зв'язок із програмами, темами. Матеріал, поданий у статті, пов'язаний із науково-дослідницькою тематикою інституту педагогіки та психології Харківського національного університету імені Г. С. Сковороди.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі (Л. Буркова, Л. Даниленко, О. Новикова, Т. Новикова, В. Паламарчук, Л. Подимова, В. Сластьонін, О. Шушпанова) значна увага приділяється теоретичній та методологічній розробці проблем інноваційної діяльності закладів освіти та критеріям оцінки ефективності нововведень. Проте, як свідчить аналіз сучасних наукових досліджень, питанням технології оцінювання інновацій, рівня інноваційності закладів освіти приділяється недостатня увага.

Отже, *мета статті* полягає у виокремленні параметрів інноваційності та технології їх застосування в практиці загальної середньої освіти для оцінювання інноваційних процесів.

Виклад основного матеріалу. Ми поділяємо точку зору О. В. Киричука, який стверджує, що педагогічна система (як і будь-яка система взагалі) потребує двоїстого розгляду у статистиці – в її предметній площині та в динаміці – площині її функціонування (її діяльності) і розвитку (виникнення, становлення, еволюціонування, руйнування, перетворення, занепад). Отже, приходимо до висновку, що адекватне уявлення про складно динамічну педагогічну систему освітнього закладу вимагає інтерпретації трьох площин її розгляду – «предметної (компонентно-структурної), функціональної (зовнішнього і внутрішнього функціонування) та історичної (генетичного і прогностичного аналізу), які й покликані стати необхідним і достатнім теоретико-методологічним підґрунтям до розгляду подібних інноваційних систем [1].

Важливим є також положення про необхідність у процесі оцінювання діяльності освітнього закладу комплексного використання структурного і функціонального аналізу, який дозволяє виявити закономірні взаємозв'язки основних компонентів педагогічної системи, встановити взаємовплив і взаємозв'язок освітнього закладу та інших соціальних інститутів, ступінь адаптованості системи до соціальних умов та соціального замовлення.

Розробляючи показники і критерії ефективності інноваційного навчально-виховного закладу, ми врахували його вертикальну структуру, яка складається з таких елементів: як: 1) мета, без чого педагогічна система функціонувати не може; 2) завдання, через які можливе вирішення мети; 3) засоби вирішення завдань; 4) умови, за яких той чи інший засіб може дати позитивний ефект; 5) результати функціонування системи.

Для правильності інтерпретації функціонування освітнього закладу як інноваційної педагогічної системи вважаємо за доцільне ввести таке поняття як інноваційний потенціал навчально-виховного закладу, який означає його

здатність створювати, сприймати, реалізувати нововведення. Вважаємо, що саме ця характеристика зумовлює швидкість, результативність, особливості впровадження інновацій у практику навчально-виховного закладу.

На підставі розробленої групою вчених під керівництвом В. О. Караковського моделі інноваційного потенціалу школи [3] нами були виокремлені параметри інноваційності педагогічної системи освітнього закладу, які утворили чотири блоки.

Блок 1 – матеріально-фінансові резерви нововведень – передбачає урахування таких показників:

- просторові можливості для розгортання інноваційних процесів (наявність приміщень, особливості прилеглої території);
- інвентарна оснащеність (культурне, спортивне, інформаційне, трудове, навчальне обладнання);
- фінансові ресурси (грошові кошти, які освітній заклад може використовувати для впровадження нововведення);

Блок 2 – особистісний – включає такі параметри:

1) особливості педагогічного колективу:

- професійна спрямованість на інноваційну діяльність;
- творчий потенціал авторитетних у колективі педагогів;
- професійно-демографічні характеристики педагогічного колективу (розподіл за віком, статтю, педагогічним стажем);
- узгодженість інтересів різних педагогічних груп у колективі;
- наявність сприятливого психологічного мікроклімату.

2) особливості учнівського колективу:

- успішність у навчанні;
- рівень інтелектуального і загальнокультурного розвитку;
- досвід творчої діяльності;
- соціальний статус батьків, рівень освіченості.

3) особистісні характеристики керівників інноваційних педагогічних процесів у масштабі освітнього закладу:

- статус (становище керівника-інноватора у посадовій ієрархії закладу – директор, заступник, керівник методоб'єднання);
- інноваційна спрямованість діяльності;
- підготовленість до управління інноваційними процесами;
- минулий інноваційний досвід;
- організаторські здібності та вміння.

Блок 3 – інноваційність середовища, з яким взаємодіє освітній заклад, включає такі показники:

- 1) наявність в оточенні школи культурних, інших освітніх закладів, виробничих підприємств;
- 2) ставлення до нововведення значимих для закладу «людей середовища», передусім представників органів управління освітою.

Блок 4 – особливості навчального закладу як організації – до нього входять:

- 1) особливості цілей, їх орієнтація на розвиток освітнього закладу як педагогічної системи;
- 2) специфіка структури і комунікацій (внутрішніх і зовнішніх).

Таким чином, оцінювання результативності впровадження інновацій в освітню практику потребує: 1) на основі комплексу показників і критеріїв ефективності функціонування тієї чи іншої педагогічної системи аналізу всіх її структурних компонентів; 2) визначення інноваційного потенціалу навчально-виховного закладу; 3) з'ясування чинників, за рахунок яких одержуються позитивні (або негативні) результати – за рахунок власне інноваційного потенціалу нововведення чи інших чинників.

На основі комплексно-цільової програми «Експертиза освітньої діяльності шкіл», розробленої управлінням освіти Київського району м. Харкова, та системи параметрів інноваційного потенціалу освітнього закладу нами були визначені показники і критерії ефективності впровадження нововведень в практику навчально-виховного закладу [2].

Визначаючи критерії, які характеризують ступінь успішності інноваційної діяльності освітнього закладу, врахували пріоритети сучасних освітніх цінностей, таких як:

- самореалізація і самовизначення особистості на основі забезпечення її необхідною теоретико-практичною підготовкою;
- різнобічний, гармонійний розвиток особистості;
- соціальна зрілість та особистісна готовність випускника освітнього закладу до життя в сучасному суспільстві.

Показниками ефективності реалізації нововведень у освітній практиці визначено:

1) рівень навчальних досягнень учнів: якість успішності, участь у предметних олімпіадах, МАН, інтелектуальний фон навчально-виховного закладу (предметні гуртки, факультативи, позакласні заходи пізнавального характеру, організація науково-дослідної роботи);

2) загальнокультурний розвиток учнів: участь у гуртках, секціях різноманітного характеру; сформованість комунікативних умінь, культура поведінки;

3) управління в освітньому закладі інноваційними процесами: структурність, проблемність, інформованість, креативність.

Одержання вірогідних даних потребує використання комплексної методики, яка включає такі методи науково-педагогічного дослідження:

1) діагностичні:

а) анкетування педагогів, керівників навчально-виховних закладів, органів управління освітою з метою:

- отримання професійно-демографічних даних;
- виявлення їхнього ставлення до педагогічних інновацій;
- визначення професійної спрямованості;
- визначення рівня підготовленості до здійснення інноваційної діяльності;

б) анкетування школярів, студентів, їхніх батьків з метою:

- виявлення їхнього ставлення до освітніх інновацій;
- визначення загальнокультурного рівня учнів (школярів, студентів), їхніх сімей;
- виявлення спрямованості інтересів учнів;
- визначення рівня підготовленості учнів до самовиховання, самоосвіти;
- методи опитування, інтерв'ювання та індивідуальні бесіди з педагогами й учнями для уточнення даних, отриманих іншими методиками, з інших джерел;

2) обсерваційні методи (спостереження, вивчення документації освітнього закладу – програми їхнього розвитку, планів навчально-виховної роботи, журналів поточної успішності та ін.);

3) прогностичні методи (експертні оцінки, узагальнення незалежних характеристик);

4) праксиметричні методи (аналіз передового педагогічного досвіду).

Останні три групи методів використовуються з метою отримання даних для проведення структурного і функціонального аналізу педагогічної системи освітнього закладу.

Статистичне опрацювання емпіричних даних та проведення кореляційного аналізу потребує використання математичних методів.

Як свідчить аналіз даних нашого дослідження (вивчення статистики обласного та районного управлінь освіти, бесіди з керівниками освітніх закладів, з педагогами – всього опитано 304 особи), розповсюдження інновацій на регіональному рівні зустрічає певні труднощі, які пов'язані:

- з відсутністю науково обґрунтованих рекомендацій щодо реалізації нововведення – 18,6%;
- із слабкою координацією та допомогою навчально-виховним закладам з цього питання з боку науково-методичних служб – 30%;
- з відсутністю необхідної науково-методичної інформації – 25%;

■ з недостатньою психолого-педагогічною підготовкою педагогічних колективів до здійснення інноваційної діяльності – 31,4%.

Це зумовлює необхідність реорганізації науково-методичної та інформаційної служб регіональних управлінь освіти для реалізації практикологічного компонента освітнього нововведення. Перспективною в плані забезпечення цієї умови є розроблена й експериментально апробована система діяльності районного управління освіти на основі створення інформаційно-методичного центру (управління освіти Київського району м. Харкова).

Основні функції центру: планування, організаційна, діагностична, прогностична, моделююча, компенсаторна, координуюча, пропагандистська, контрольно-інформаційна, відновлювальна, коригуюча.

Для забезпечення управління навчально-виховним процесом, доведення до педагогів інформації про результати наукових досліджень, новітні освітні технології, передовий педагогічний досвід, а також надання їм дійової допомоги у вдосконаленні професійної підготовки – інформаційно-методичним центром визначено такі напрями науково-методичної роботи:

- 1) організація експертизи освітніх процесів у навчально-виховному закладі;
- 2) створення банку інформації щодо освітніх проектів, методик навчання тощо;
- 3) організація тимчасових творчих колективів для розробки конкретних освітніх проектів;
- 4) розробка і реалізація психолого-педагогічних програм, організація розвивальної і психокорекційної роботи з учнями, підвищення психологічної культури та рівня професійної майстерності педагогічних працівників;
- 5) проведення соціологічних досліджень з метою аналізу освітньої діяльності навчально-виховних закладів району;
- 6) організація консультацій з питань управління освітнім процесом для керівників освітніх закладів;

7) розробка і впровадження інформаційно-комп'ютерного забезпечення освітнього процесу;

8) впровадження в педагогічну практику нових інформаційних технологій у різних організаційно-методичних формах – колективних, групових, індивідуальних [2].

Реалізація визначених завдань здійснюється методичною, психологічною, експертною, інформаційною службами.

Така організація інформаційно-методичної служби дає можливість підтримувати кожну інновацію на всіх етапах її життєвого циклу.

Висновки та перспективи. Виокремленні параметри інноваційності загальноосвітніх навчальних закладів та технологія їх використання в педагогічній практиці дозволяють, з одного боку, з певною мірою вірогідності оцінити інноваційну діяльність навчального закладу, а з іншого – намітити пріоритетні напрями розвитку інноваційних процесів в загальній середній освіті.

Використана література:

1. Киричук О. Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу/ О. Киричук // Рідна школа. – 2000. – № 10. – С. 3-7.

2. Технологія експертизи управління освітнім процесом у загальноосвітньому навчальному закладі: Науково-методичний посібник/ А. М. Єрмола, Л. Г. Москалець, О. Р. Суджик та ін., А. М. Єрмола (заг. ред.). – Х.: Пошук, 2000. – 260 с.

3. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения/ Под ред. В. А. Караковского и др. – М.: Педагогическое общество России. – 2004 с.

Анотація

Попова О. В. Технологія оцінювання рівня інноваційності загальноосвітніх навчальних закладів.

У статті розкривається технологія оцінювання рівня інноваційності навчальних закладів системи загальної середньої освіти. На основі параметрів інноваційності педагогічної системи визначено показники і критерії ефективності інноваційних навчальних закладів. Наведено комплексну методику здійснення оцінювання як сукупності спеціально підібраних методів науково-педагогічного дослідження.

Ключові слова: технологія, оцінювання, інноваційність, параметри, показники, критерії, методи.

Аннотация

Попова Е. В. Технология оценивания уровня инновационности общеобразовательных учебных заведений.

В статье раскрывается технология оценивания уровня инновационности учебных заведений системы общего среднего образования. На основе параметров инновационности педагогической системы определены показатели и критерии эффективности инновационных учебных заведений. Приведена комплексная методика осуществления оценивания как совокупность специально подобранных методов научно-педагогического исследования.

Ключевые слова: технология, оценивание, инновационность, параметры, показатели, критерии, методы.

Summary

Popova O.V. Evaluation technology of innovative level of secondary schools.

The article reveals evaluation technology of innovative level of schools of general secondary education. Based on the parameters of innovative pedagogical

system parameters and criteria for the effectiveness of innovative schools are defined. An integrated method of evaluating as a set of specially selected methods of scientific and educational research are described.

Keywords: technology, evaluation , innovation, parameters, characteristics, criteria and methods.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СУЧАСНІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Початок ХХІ століття характеризує суспільство як постіндустріальне (інформаційне), в якому здійснюється інформатизація всіх галузей науки і освіти.

Інформатизація суспільства – це глобальний соціальний процес, особливість якого полягає в тому, що домінуючим видом діяльності в сфері суспільного виробництва є збирання, нагромадження, продукування, оброблення, зберігання, передавання та використання інформації. Ці процеси здійснюються на основі сучасних засобів процесорної та обчислювальної техніки, а також на базі різноманітних засобів інформаційного обміну. Інформатизація суспільства, як наголошується в сучасній літературі [1] забезпечує:

- активне використання інтелектуального потенціалу, що постійно розширюється, сконцентрованого в друкованому фонді, науковому, виробничому та іншому видах діяльності його членів;
- інтеграцію інформаційних технологій з науковим, виробничим, ініціюючим розвитком усіх сфер суспільного виробництва, інтелектуалізацію трудової діяльності;
- високий рівень інформаційного обслуговування, доступність будь-якого члена суспільства до джерел достовірної інформації, візуалізацію представленої інформації, правдивість використаних даних.

Інформатизація суспільства пов'язана, насамперед, з розвитком комп'ютерної техніки, різноманітного програмного забезпечення, глобальних мереж (Інтернет), мультимедійних технологій [2, с. 19].

Виникнення та розвиток інформаційного суспільства (ІС) припускає широке застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) в освіті, що визначається багатьма чинниками.

По-перше, впровадження ІКТ у сучасну освіту суттєво прискорює передавання знань і накопиченого технологічного та соціального досвіду людства не тільки від покоління до покоління, а й від однієї людини до іншої.

По-друге, сучасні ІКТ, підвищуючи якість навчання й освіти, дають змогу

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

людині успішніше й швидше адаптуватися до навколишнього середовища, до соціальних змін. Це дає кожній людині можливість одержувати необхідні знання як сьогодні, так і в постіндустріальному суспільстві.

По-третє, активне й ефективно впровадження цих технологій в освіту є важливим чинником створення нової системи освіти, що відповідає вимогам ІС і процесу модернізації традиційної системи освіти в світлі вимог постіндустріального суспільства.

Важливість і необхідність впровадження ІКТ у навчання обґрунтовується міжнародними експертами і вченими. ІКТ торкаються всіх сфер діяльності людини, але, мабуть, найбільш сильний позитивний вплив вони мають на освіту, оскільки відкривають можливості впровадження абсолютно нових методів викладання і навчання.

Глобальне впровадження комп'ютерних ІКТ у всі сфери діяльності, формування нових комунікацій і високоавтоматизованого інформаційного середовища стало не тільки початком перетворення традиційної системи освіти, а й першим кроком до формування інформаційного суспільства.

Головним чинником, що визначає важливість і доцільність модернізації системи освіти, що склалася, включаючи й українську, є потреба відповісти на основні виклики, зроблені людству ХХІ століттям [4]:

- необхідність переходу суспільства до нової стратегії розвитку на основі знань і високоефективних інформаційно-комунікаційних технологій;
- фундаментальна залежність нашої цивілізації від тих здібностей і якостей особистості, що формуються освітою;
- можливість успішного розвитку суспільства тільки на засадах ефективного використання ІКТ;
- щонайтісніший зв'язок між рівнем добробуту нації, національною безпекою держави і станом освіти, застосуванням ІКТ.

Проблему інформатизації освіти, впровадження ІКТ у навчальний процес досліджують: В. Биков, А. Верлань, Р. Гуревич, М. Жалдак, Ю. Дорошенко, Г. Кедрович, Т. Коваль, С. Сисоєва, О. Спірін, О. Стефаненко та ін.

Як свідчать дослідження цих та інших учених, основними напрямками формування перспективної системи освіти, що мають принципово важливе значення для України, котра нині перебуває на етапі складних економічних перетворень, є такі:

- підвищення якості освіти шляхом її фундаменталізації, інформування учнів і студентів про сучасні досягнення науки у більшому обсязі та швидшими
- Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

темпами;

- забезпечення орієнтації навчання на нові технології ІС і насамперед на ІКТ;
- забезпечення більшої доступності освіти для різних верств населення;
- підвищення творчого потенціалу освіти.

Одже, завдання полягає у тому, щоб з'ясувати можливості підвищення якості навчання на основі використання ІКТ та їхньої інтеграції з наявними технологіями навчання.

Застосування комп'ютерів в освіті привело до появи нового покоління інформаційних освітніх технологій, що дали змогу підвищити якість навчання, створити нові засоби впливу, ефективніше взаємодіяти педагогам з учнями, студентами та технікою. На думку багатьох фахівців, нові інформаційні освітні технології на основі комп'ютерних засобів дають можливість значно підвищити ефективність навчальних занять. Упровадження комп'ютера в сферу освіти стало початком революційного перетворення традиційних методів і технологій навчання та всієї галузі освіти. Важливу роль на цьому етапі, крім комп'ютерів, відіграють такі ІКТ: телефонні засоби зв'язку, телебачення, космічні комунікації, що переважно застосовуються в процесі управління процесом навчання і системах додаткового навчання.

Новим етапом глобальної технологізації передових країн стала поява сучасних телекомунікаційних мереж та їх інтеграція з інформаційними технологіями, тобто поява ІКТ. Вони стали основою для створення небаченої інфосфери, оскільки об'єднання комп'ютерних систем і глобальних телекомунікаційних мереж зробило можливим створення і розвиток планетарної інфраструктури, що зв'язує нині все людство.

Прикладом успішної реалізації ІКТ стала поява Інтернету – глобальної комп'ютерної мережі з її практично необмеженими можливостями збирання та збереження інформації, передавання її індивідуально кожному користувачеві.

Інтернет швидко знайшов застосування в науці, освіті, зв'язку, засобах масової інформації, включаючи телебачення, в рекламі, торгівлі, а також в інших галузях людської діяльності. Перші кроки із впровадження Інтернету в систему освіти показали його величезні можливості для її розвитку. Разом з тим, вони виявили труднощі, котрі необхідно подолати для повсякденного застосування мережі в навчальних закладах. Проте необхідно враховувати, що це потребує значних затрат на організацію навчання порівняно з традиційними технологіями, що пов'язане з необхідністю використання значної кількості технічних (комп'ютери, модеми тощо), програмних (підтримка технологій Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

навчання) засобів, а також з підготовкою додаткової організаційно-методичної допомоги (спеціальні інструкції для тих, хто навчається, та для викладачів), нових підручників і навчальних посібників. Нині відбувається накопичення досвіду, пошук шляхів підвищення якості навчання і нових форм використання ІКТ у різних навчальних процесах. Певні труднощі використання ІКТ в освіті виникають у зв'язку з відсутністю не тільки методичної бази їх використання, а й методології розробки ІКТ для освіти, що примушує педагога на практиці орієнтуватися лише на власний досвід і вміння емпірично шукати шляхи ефективного застосування інформаційних технологій.

Складність упровадження сучасних ІКТ полягає і в тому, що традиційна практика їх розроблення та впровадження ґрунтується на ідеології створення і застосування ІКТ і відповідних систем в абсолютно інших сферах: зв'язку, військово-промисловому комплексі, в авіації і космонавтиці. Адаптацію ІКТ до конкретної сфери застосування тут здійснюють фахівці конструкторських бюро і науково-дослідних інститутів, що мають значний досвід розробки подібної техніки, розуміють призначення систем і умови їх експлуатації. В сучасній освіті таких спеціалізованих науково-дослідних структур немає; вони тільки починають створюватися. Така ситуація спричиняє «розрив» між можливостями освітніх технологій та їх реальним застосуванням. Прикладом може служити наявна практика застосування комп'ютера лише як друкарського пристрою. Цей розрив часто посилюється тим, що переважна більшість шкільних учителів, викладачів професійно-технічних навчальних закладів і гуманітарних ВНЗ не володіє сучасними знаннями, необхідними для ефективного застосування ІКТ. Ситуація ускладнюється ще й тим, що інформаційні технології швидко оновлюються: з'являються нові, ефективніші й складніші, засновані на штучному інтелекті, віртуальній реальності, багатомовному інтерфейсі, геоінформаційних системах тощо. Подолати вказані труднощі, як нам видається, може допомогти інтеграція технологій, тобто таке їх поєднання, яке дасть змогу викладачеві використовувати на уроках і лекціях зрозумілі йому сертифіковані та адаптовані до процесу навчання технічні засоби. Інтеграція ІКТ та освітніх технологій має стати новим етапом їх ефективного впровадження в систему освіти.

Отже, можна виділити три етапи створення ІС та впровадження ІКТ:

- початковий, пов'язаний з індивідуальним використанням комп'ютерів переважно з метою організації системи освіти, її адміністративного управління і збереження інформації про процес управління;
- сучасний, пов'язаний зі створенням комп'ютерних систем, Інтернет та

їх інтеграції;

- майбутній, заснований на інтеграції нових ІКТ з освітніми технологіями.

Вибір раціональних і оптимальних розв'язків у інтеграції інформаційних і освітніх технологій, насамперед, ґрунтується на аналізі ефективності навчання або освіти на базі інтегрованої технології, тобто на основі оцінки ефективності взаємодії педагога й учнів. Особливістю такої взаємодії є творча діяльність педагога й учнів як у процесі навчання, так і в процесі виховання, що значною мірою залежить не лише від професіоналізму вчителя та знань учнів, а й від емоційного настрою, який створюється в процесі навчання, а також від наявності відповідних стимулів, від умов занять і багатьох інших чинників. Все це ускладнює формалізований опис процесу навчання та характеризується певними труднощами у визначенні кількісних оцінок ефективності.

Принципово важливим завданням інтеграції ІКТ та освітніх технологій є чітке виділення цілей їх створення та розроблення системи показників ефективності. Формалізація цілей освітніх технологій є достатньо складною проблемою. Разом з тим, у вирішенні завдань навчання, контролю знань і управління навчальним процесом уже накопичено досвід оцінки цілей у вигляді конкретних показників. Як приклад, укажемо на систему оцінювання в балах. Це, звісно, не виключає застосування інших показників оцінки ефективності інформаційних технологій навчання.

Освітні технології (ОТ) є одним із головних елементів системи освіти, оскільки вони безпосередньо спрямовані на досягнення головних цілей: навчання і виховання. Під ОТ розуміють як реалізацію навчальних планів і навчальних програм, так і передавання учню, студенту системи знань, а також використання методів і засобів для створення, збирання, передавання, збереження і оброблення інформації в конкретній галузі [2; 3]. Наука накопичила величезний досвід з передавання знань від викладача до учня, студента, створення технологій освіти і навчання, а також з побудови їх моделей.

ІКТ здійснюють активний вплив на процес навчання і виховання учнів, оскільки змінюють схему передавання знань і методи навчання. Разом з тим, упровадження ІКТ у систему освіти не тільки впливає на освітні технології, а й уводить до процесу освіти нові. Вони пов'язані із застосуванням комп'ютерів і телекомунікацій, спеціального устаткування, програмних та апаратних засобів, систем обробки інформації. Вони пов'язані також зі створенням нових засобів навчання і збереження знань, до яких належать електронні підручники і

мультимедіа; електронні бібліотеки й архіви, глобальні та локальні освітні мережі; інформаційно-пошукові та інформаційно-довідкові системи [1; 4; 5].

Розглядаючи елементи складної системи інформаційних технологій навчання (ІТН), слід наголосити, що в освіті важливою умовою успішної інтеграції технологій є професійна підготовка викладачів і фахівців, які здійснюють експлуатацію систем і засобів нової інтегрованої технології навчання. Кожний учасник навчання на основі ІТН, включаючи адміністрацію установ освіти, має володіти необхідною інформаційною грамотністю і розумінням у використанні технологій. У деяких країнах для цього необхідно навіть мати відповідний сертифікат. Наприклад, така вимога є у Великобританії. Введення сертифікатів для учасників процесу навчання дає змогу спростити впровадження ІТН і підвищити адекватність оцінок ефективності технологій.

Як свідчить досвід впровадження ІТН, істотний вплив на ефективність навчання на базі ІКТ має конкретний тип освітньої установи (школа, ПТНЗ або ВНЗ, навчальний центр або віртуальний коледж та ін.), форма і вид освіти (очне або заочне, дистанційне або стаціонарне, базове або додаткове) тощо.

Удосконалення системи освіти, на основі інформаційних технологій, широке впровадження в навчальний процес ІКТ привело до появи віртуальних університетів, відкритої системи освіти.

Як зазначає В. Биков, віртуальний університет – це вищий навчальний заклад, який надає більшу частину своїх програм за допомогою засобів сучасної технології. Прикладом таких організаційних структур є відомі в усьому світі OpenUniversity та Інтернет-університет інформаційних технологій.

Реалізація відкритої освіти може здійснюватись за рахунок дистанційної освіти (ДО), яку розглядають як різновид освітньої системи, в якій переважно використовуються дистанційні технології навчання та організації освітнього процесу, або як одну з форм здобуття освіти, за якою опанування тим або іншим її рівнем за тією або іншою спеціальністю здійснюється в процесі навчання на відстані [1, с. 98].

Дистанційна освіта – це педагогічна система відкритих освітніх послуг, що надаються широким верствам населення в країні та за кордоном за допомогою спеціалізованого інформаційного освітнього середовища, котре базується на дистанційних технологіях навчання (мультимедійних, мережних, телекомунікаційних, кейс-технологіях, гіпертекстових, ТВ-технологіях тощо).

Дистанційна освіта передбачає реалізацію нової форми навчання відкритого та доступного для всіх, незалежно від того місця, де проживає людина [2, с. 20].

Для практичної реалізації дистанційного навчання здебільшого використовують спеціалізовані інформаційні системи, які називають системами управління навчанням (learningmanagementsystem, LMS) або інколи – програмно-педагогічними системами. Як правило, такі інформаційні системи складаються з наборів модулів, що забезпечують повноцінне дистанційне навчання. Нині є доволі широкий спектр розроблених систем управління навчанням, які поширюють як на комерційній основі, так і вільно. Разом із цим, є доволі багато розробок навчальних закладів «під себе». Однак, усе більше навчальних закладів віддає перевагу значним, уже перевіреним на практиці системам. До найпоширеніших систем управління навчанням нині відносять такі:

- Moodle;
- Ilias;
- Webtutor;
- IBM Learning Spase;
- eLearning 3000;
- WebCT;
- Web-клас ХІІІ тощо [3, с. 9].

Тим часом створення таких систем освіти в Україні відбувається з великими труднощами, що зумовлені такими причинами, як:

- відсутність необхідної підтримки з боку державних органів управління освітою;
- необхідність значних витрат на початковому етапі;
- відсутність фахівців і педагогів, які володіють професійними навичками організації навчання у віртуальних навчальних закладах;
- відсутність необхідного технічного оснащення для організації навчання у віртуальному навчальному закладі;
- відсутність механізмів стимулювання для створення і розвитку системи віртуальних навчальних закладів.

Не зважаючи на такий стан українських віртуальних навчальних закладів, аналіз процесів, що відбуваються у вітчизняній системі освіти [1–4], свідчить, що всупереч обставинам послідовно змінюються традиційні погляди на освіту, що дає змогу забезпечувати ефективне навчання за умови широкого застосування нових ІКТ. Створення дистанційної освіти – це найбільш швидкий та ефективний шлях до підвищення інтелектуального потенціалу суспільства,

прискорення процесу переходу України до інформаційного суспільства. Важливою перевагою ДО є те, що вона дає змогу на базі ІКТ здійснювати адаптацію навчання до рівня базової підготовки конкретного учня, до місця його проживання, до здоров'я, матеріального стану і, як наслідок, відкриває можливість істотно підвищувати якість навчання. ДО на базі ІКТ немає жорсткого календарного плану навчального процесу, учень або студент може його реалізувати, відповідно до своїх здібностей і можливостей. Це підвищує якість навчання і надає додатковий емоційний та інтелектуальний стимули для освіти.

Аналізуючи проблеми використання ІКТ в освіті, необхідно насамперед активізувати процес упровадження ІКТ у систему освіти, забезпечення навчальних закладів комп'ютерною технікою, розвиток телекомунікацій, глобальних і локальних освітніх мереж.

Одним із напрямів підвищення ефективності впровадження ІКТ є інтеграція ІКТ і технологій навчання. З цією метою необхідно здійснити таке:

- організувати семінари і навчальні курси для адміністрації і співробітників ВНЗ, учителів шкіл, викладачів ПТНЗ і навчальних центрів із застосування в навчанні нових ІТН;
- створити умови для стимулювання розвитку інтернет-послуг, пов'язаних із застосуванням нових ІТН;
- активізувати роботу зі створення тематичної системи «Інформаційні технології навчання» в межах міжнародної інформаційної мережі з ІТ;
- підготувати відповідний комплекс заходів для включення навчального закладу в єдиний інформаційний простір;
- розробити методологічні й методичні основи системного аналізу і синтезу ІТН, методів оцінки навчання і освіти на їх основі;
- розробити пропозиції з фінансування впровадження інтегрованих ІКТ в освіту за рахунок співпраці з іншими установами та організаціями.

Література

1. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія / В.Ю. Биков. – К. : Атіка, 2009. – 684 с.
2. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посіб. / Т.І. Коваль. – К. : Вид. центр НЛУ, 2009. – 380 с.
3. Козяр М.М. Віртуальний університет : навч.-метод. посіб. / [М.М. Козяр, О.Б. Зачко, Т.Є. Рак]. – Львів: Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, 2009. – 168 с.

4. Образование и XXI столетие : Информационные и коммуникационные технологии. – М. : Наука, 1999. – 191 с.

5. Открытое образование – объективная парадигма XXI столетия / под общ. ред. В.П. Тихонова. – М., 2000. – 288 с.

Роман Гуревич, Майя Кадемія

Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній професійній освіті

У статті розглядаються можливості підвищення якості освіти на основі використання інформаційно-комунікаційних технологій, інтеграції з традиційними освітніми технологіями і вдосконалення на цій основі системи освіти в Україні.

Ключові слова: віртуальний навчальний заклад, інформаційні технології, інформаційно-комунікаційні технології, дистанційна освіта.

Роман Гуревич, Майя Кадемія

Информационно-коммуникационные технологии в современном профессиональном образовании

В статье рассматриваются возможности повышения качества образования на основе использования информационно-коммуникационных технологий, интеграции с традиционными образовательными технологиями и совершенствования на этой основе системы образования в Украине.

Ключевые слова: виртуальное учебное заведение, информационные технологии, информационно-коммуникационные технологии, дистанционное образование.

Roman Gurevich, Maia Kademia

Information and communication technologies in modern vocational education

The article deals with the ways of the education quality increase on the basis of information and communication technologies usage and their integration in the traditional educational technologies; improving of the educational system of Ukraine is also considered.

Keywords: virtual educational institution, information technologies, information and communication technologies, distance learning.

ПРОГРАМНО-ТЕХНІЧНІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНФОРМАЦІЙНОГО НАВЧАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА

Дистанційне навчання, дидактичною основою якого є комп'ютерно орієнтовані програмно-педагогічні засоби, набуває все більшої актуальності, а разом з тим чимало взаємопов'язаних питань: на методологічному рівні – питання термінологічної проблематики; на прикладному – методики формування інформаційного навчального середовища; на нормативно-правовому – забезпечення його функціонування; в плані програмної інженерії – розроблення програмного забезпечення підтримки організаційно-педагогічних та дидактико-психологічних процесів; у контексті професійної підготовки педагогічних кадрів – питання їх готовності до активної участі у формуванні єдиного інформаційно-навчального середовища в Інтернет-просторі. Діапазон навчальних технологій, об'єднаних терміном дистанційне навчання надзвичайно широкий – від заочного навчання з деякими новими елементами застосування комп'ютерних технологій, до повного автономного навчання в телекомунікаційному комп'ютерному освітньому просторі. Парадокс полягає в тому, що за такої здавалося би, великої уваги до цієї нової освітньої технології не бачимо глибокого з методологічного погляду опрацювання проблем дистанційної освіти. Неформально це можна підтвердити, що пошук в Інтернеті відповідей на проблемні питання відкриває надзвичайно багато різноманітних публікацій як наукової, так і практичної орієнтації, присвячених цій проблемі.

Мабуть, чи не найголовнішою науковою проблемою фундаментального рівня є визначення поняття дистанційна освіта та встановлення її дидактичних форм. Поняття «дистанційна освіта» жодним чином в Україні ні законодавчо, ні нормативно не врегульовано, хоча на побутовому рівні є часто вживаним. Останнім часом стали з'являтися й публікації з певним авторським тлумаченням цього поняття [5].

Розглядаючи форму як чинник зовнішньої характеристики змісту, стосовно внутрішніх процесів суб'єкт-об'єктної взаємодії учасників освітнього процесу, можна виокремити дві форми освіти – очну і дистанційну. Очна освіта – це цілісний і планомірно організований у навчальному закладі організаційно-педагогічний процес спільної двосторонньої навчально-пізнавальної діяльності тих, хто вчиться, з тими, хто безпосередньо їх навчає з метою досягнення та підтвердження першими відповідного цензу освіченості й професійної готовності [6]. Дистанційна освіта – це організаційно-педагогічний процес,

особливістю якого є опосередкована взаємодія тих, хто надає освітні послуги, з користувачами цих послуг в створеному навчальному закладом інформаційному навчальному середовищі з метою досягнення та підтвердження тими, хто навчається, відповідного цензу освіченості, яка на майбутнє стане основою їх творчої і трудової діяльності. Для очної освіти характерним є безпосередня суб'єкт-об'єктна взаємодія учасників освітнього процесу, жорстка регламентація навчального процесу, в основі якого заданий перелік навчальних дисциплін, жорстке кредитування навчального часу, обмежені можливості індивідуалізації навчальних планів і програм.

Для дистанційної освіти характерна опосередкована взаємодія суб'єктів освітнього процесу, якому притаманні такі особливості, як: гнучкість, модульність, паралельність, віддаленість, асинхронність, масштабність, рентабельність, досить великий обсяг наочних матеріалів [7]. Саме такі ознаки суттєво відрізняють одну форму від іншої.

Аналіз способу внутрішньої організації взаємодії суб'єктів навчального процесу як в очній, так і дистанційній формі освіти виявляє характерні для кожної порядок і режим прояву дидактичних елементів. І саме в контексті категорій дидактики і необхідно визначати характерні для кожної форми освіти форми навчання. Основними формами очної освіти є денна і вечірня, а для дистанційної – заочна, екстернат і віртуальна (рис.1.).



Рис.1. Форми освіти і навчання

Не втрачає свого значення й поняття «дистанційне навчання». Існують концепції, в яких *дистанційне навчання розглядається як технологія*[1, 2]. За такого підходу дистанційна освіта являє собою інформаційно-навчальні процедури опосередкованої взаємодії суб'єктів навчального процесу за допомогою телекомунікаційних технологій. Робота викладачів з проектування дистанційних курсів і проведення занять за дистанційною формою зводиться до

формування навчально-методичних матеріалів в електронному форматі, їх розміщення на освітніх сайтах або на спеціальних програмно-інструментальних платформах. У дидактичному плані ці, представлені в електронному вигляді матеріали, орієнтовані на конкретну модель дистанційного навчання з урахуванням як класичних, так і специфічних дидактичних принципів [3]. Робота викладача як розробника дистанційних курсів, так і організатора занять за характером педагогічної діяльності має особливу ознаку заочної форми навчання. Отже, дистанційне навчання – це спосіб реалізації в просторі і часі заочної форми навчання, шляхом використання комп'ютерних педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій, застосування якого забезпечують професійно підготовлені педагогічні, інженерно-технічні кадри та електронні інформаційно-навчальні ресурси.

Новою дидактичною формою навчання виступає віртуальне навчання як дидактичний процес, в основі якого *сукупність засобів і методів відтворення й реалізації віртуальних образів, комунікативна взаємодія з якими суб'єктів цього процесу створює умови осмислення можливого і відчуття реального в динаміці їх трансформаційного перетворення.*

Головним елементом віртуального середовища, в якому здійснюється пізнавальна діяльність учасників навчального процесу є інформаційне навчальне середовище, як системно організована сукупність організаційно-педагогічних, дидактико-психологічних, комунікаційних і програмно-технічних засобів і заходів цілеспрямованого процесу навчання, які становлять основу цілісного професійного, загально-інтелектуального, культурного, духовного і соціального розвитку особистості.

Комп'ютерно орієнтоване інформаційне навчальне середовище вносить суттєві зміни до традиційної схеми взаємодії учасників навчального процесу, особливо вчителя й учня. У цій новій схемі вчитель і учень є активними «суб'єктами» освітнього процесу. При цьому вчитель виступає в ролі «суб'єкта організації пізнавального процесу», а учень — у ролі «суб'єкта пізнавальної діяльності» (рис.2).

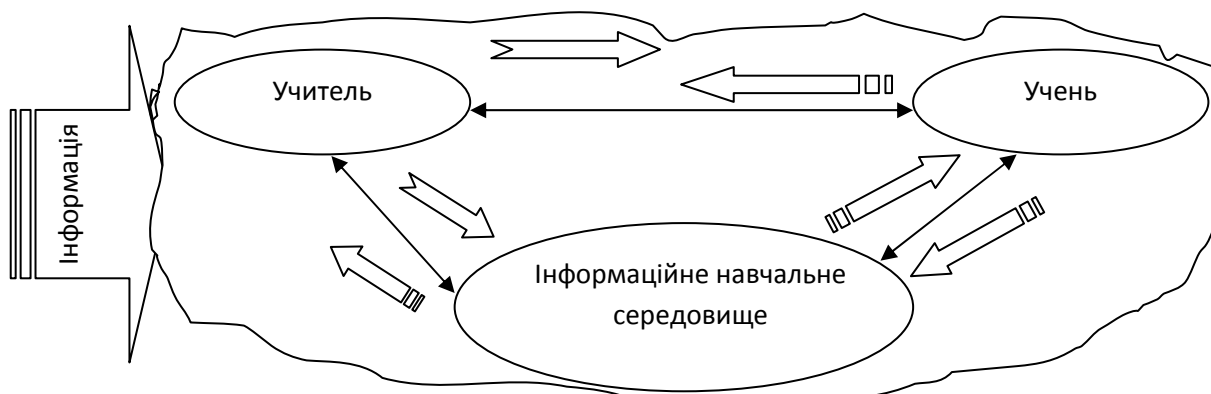


Рис. 2. Суб'єкт-суб'єкт-суб'єктна взаємодія учасників віртуального навчального процесу

Головною методологічною парадигмою інформаційного навчального середовища є прояв її самої як об'єкта активної взаємодії із суб'єктами пізнавального процесу, і, отже, предметом віртуального навчання є суб'єкт-суб'єкт-суб'єктна взаємодія між собою учасників цього процесу.

Зазначені вище фундаментальні поняття, такі як «дистанційна освіта», «дистанційне навчання», «віртуальне навчання» та відповідна розстановка дидактико-психологічних акцентів, дають змогу сформулювати декілька прикладних проблемних аспектів функціонування інформаційного навчального середовища, поставити ряд прагматичних питань, що визначають його структурні елементи, міжпредметні механізми взаємодії змістових компонентів і визначити динаміку причинно-наслідкових зв'язків.

До прикладних слід віднести такі поняття, як дидактичний сценарій, дидактичний кадр, дидактична одиниця.

Дидактичний сценарій – це спільно розроблена педагогами і психологами, як правило, практиками, методично обґрунтована і детально пророблена за змістом, формою і методами послідовність дидактичних кадрів, змістом яких є інформаційно-освітні, навчально-тренувальні та ситуативно-процедурні дидактичні одиниці або укрупнені дидактичні одиниці, характер функціонування яких перебуває в прямій залежності від структурно-логічних, міжпредметних та причинно-наслідкових зв'язків, що проявляються в інформаційному навчальному середовищі під впливом мотивованої на пізнання суб'єкт-суб'єктної діяльності учасників навчального процесу.

Головними елементами дидактичного сценарію є дидактичні кадри, дидактико-психологічне призначення яких визначається змістом дидактичних одиниць або укрупнених дидактичних одиниць. Відповідно до цільових призначень дидактичних одиниць, дидактичні кадри діляться на освітні, контролюючі і коригувальні.

Освітні дидактичні кадри, залежно від таксономії освітнього рівня, змісту дидактичних одиниць та їх відтворюваної динаміки, можуть бути орієнтовані

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

на формування знань-знайомств, знань-розуміння, знань-використання, знань-аналізу, знань-синтезу, знань-цінностей.

Контролюючі дидактичні кадри є головним механізмом побудови причинно-наслідкових зв'язків між освітніми та корекційними дидактичними кадрами, що формують і корегують інтерактивну взаємодію суб'єктів навчання з інформаційним навчальним середовищем як об'єктом пізнання.

Поняття «дидактична одиниця» є категорією педагогічної науки і чіткого нормативного визначення не має. Тому під дидактичною одиницею будемо розуміти методично обґрунтований, логічно самостійний і автентичний елемент дидактичного кадру, в межах якого моделюється керована, особистісно орієнтована взаємодія учня з навчальним об'єктом з метою його пізнання.

Виходячи зі сформульованого визначення, достатньо обґрунтовано визначається і ряд вимог до формування дидактичної одиниці:

- дидактична одиниця має представляти в мініатюрі об'єкт, що відображає і зберігає всі основні якості, властивості та функції цього об'єкта;
- дидактична одиниця має бути відтворюваною, зразковою в ціннісному відношенні, нормативною по відношенню до конкретної навчальної дисципліни, особистісно орієнтованою та інформаційно насиченою, потенційно готовою до взаємодії з іншими дидактичними одиницями;
- дидактична одиниця має характеризуватися достатнім інформаційним базисом для розгортання мотивованої пізнавальної діяльності з використанням доступних електронних навчальних середовищ.

Дидактичний сценарій і динаміка його реалізації в інформаційному навчальному середовищі повинні мати основоположний початок для організації пізнавального процесу і визначення його якості, відображаючи:

- природно відповідні, систематизовані на основі структурно-логічних і міжпредметних зв'язків об'єкти, факти, явища та їх стан в реальному масштабі часу, а також механізми прояву особистісного досвіду, здібностей і якостей суб'єктів пізнавальної діяльності;
- педагогічно адаптовану згідно з замовленням (державним освітнім стандартом) систему знань, умінь, навичок, компетенцій, досвіду та емоційно-ціннісного ставлення до навколишньої дійсності;
- інформаційно-рецептивний, репродуктивний, проблемний, евристичний, дослідницький методи взаємодії з об'єктами інформаційного навчального середовища при виконанні системних, послідовних і взаємозалежних дій суб'єктів пізнавальної діяльності;

- штучно створені об'єкти, що спеціально використовуються для освітніх цілей, як носії навчальної інформації, а також інструменти навчально-пізнавальної діяльності;

- сукупність варіантів здійснення педагогічного спілкування між суб'єктами пізнавальної діяльності.

Викладене має важливе значення в контексті комп'ютерно орієнтованого дидактичного проектування, методологічною основою якого є теорія програмованого навчання, а прикладною – алгоритмізація освітніх процесів та методика дидактичного проектування інформаційного навчального середовища [4, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15].

На сьогодні поняття «інформаційне навчальне середовище» в Україні не має офіційного визначення і по-різному тлумачиться в різних наукових джерелах [16, 17, 18]. Проаналізувавши їх, можемо виділити три основних типи пізнавального інформаційного середовища, а саме:

- середовище, орієнтоване на самостійну діяльність щодо здобуття знань («інформаційне освітнє середовище»);
- середовище, орієнтоване на формування знань, умінь і навичок («інформаційне навчальне середовище»);
- середовище змішаного типу.

На сучасному етапі розвитку дистанційної освіти найбільш поширеним є перший тип інформаційного навчального середовища, орієнтованого на забезпечення самостійної діяльності учня у здобутті знань. Для такого середовища характерним є надання права доступу до інформації, передбаченої навчальною програмою. Особливістю цього типу інформаційного освітнього середовища є те, що учень повинен мати високий рівень готовності до самостійної роботи, мотивацію на навчання та займати активну позицію щодо оволодіння знаннями (рис. 3).

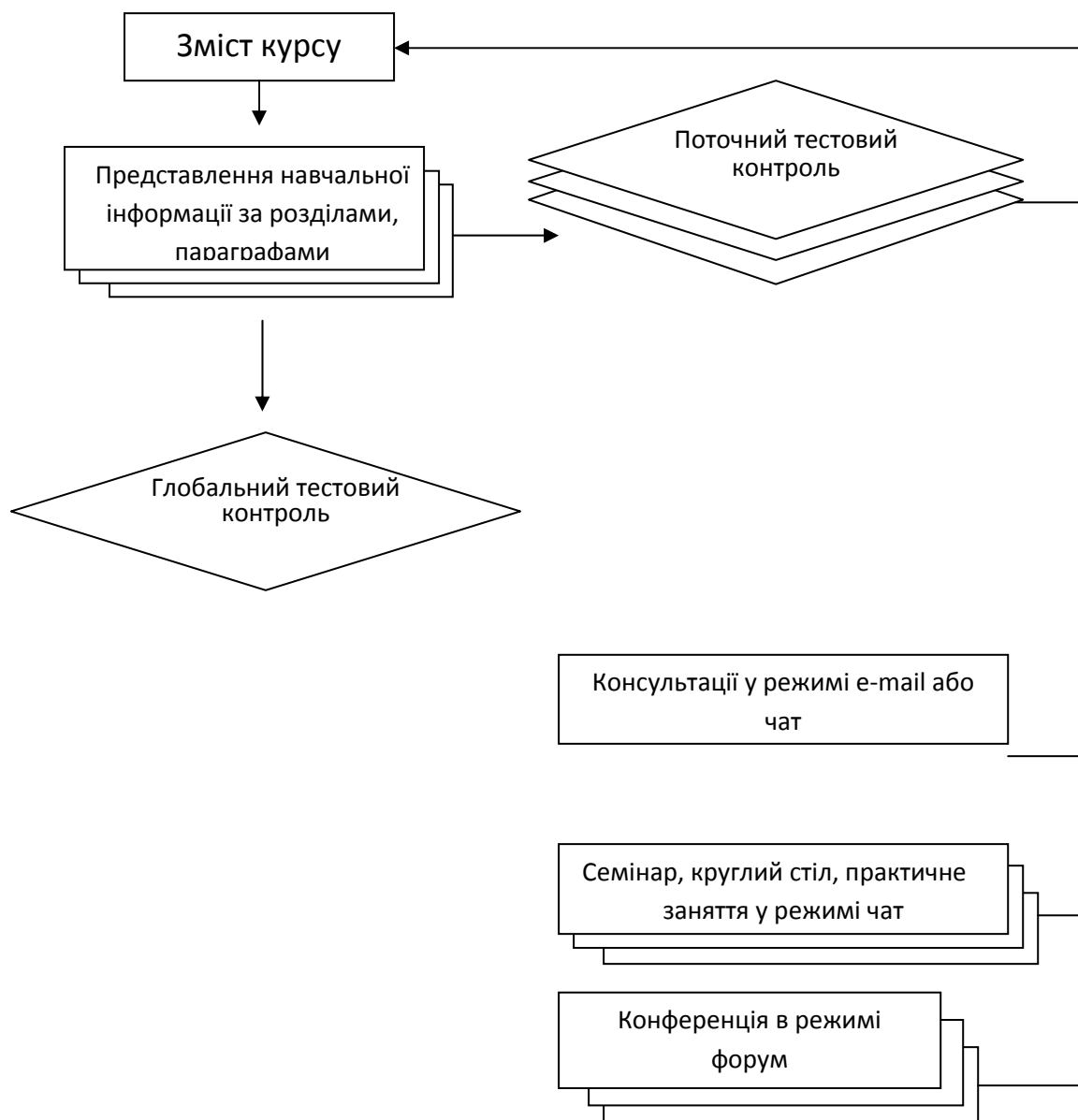


Рис. 3. Дидактико-психологічна модель середовища першого типу

Другий тип середовища є високоструктурованим інформаційно-навчальним середовищем, основу якого становить системно організована сукупність організаційно-педагогічних, дидактико-психологічних, комунікаційних і програмно-технічних заходів і засобів цілеспрямованого процесу виховання й навчання, як основи цілісного профільно (професійно) орієнтованого загальноінтелектуального, культурного, духовного, соціального та економічного розвитку особистості.

Організація дистанційного навчання, крім зазначеного, повинна передбачати етап попереднього дидактичного проектування дистанційних курсів. Але наявні наукові дослідження та науково-методичні рекомендації переважно розкривають організаційно-педагогічні аспекти дистанційного навчання, а дидактико-психологічні зберігають традиції суб'єкт-об'єктної взаємодії учасників навчального процесу за заочною формою (кейс-технології, кореспондентські, мережні). Водночас розроблення електронних програмно-педагогічних засобів для забезпечення опосередкованої суб'єкт-об'єктної взаємодії, принципово відрізняється від очного чи заочного навчання. Насамперед, це стосується дидактико-психологічного аспекту, в якому інтерактивна взаємодія учасників навчального процесу відбувається у процесі детального моделювання міжпредметних та причинно-наслідкових зв'язків [4].

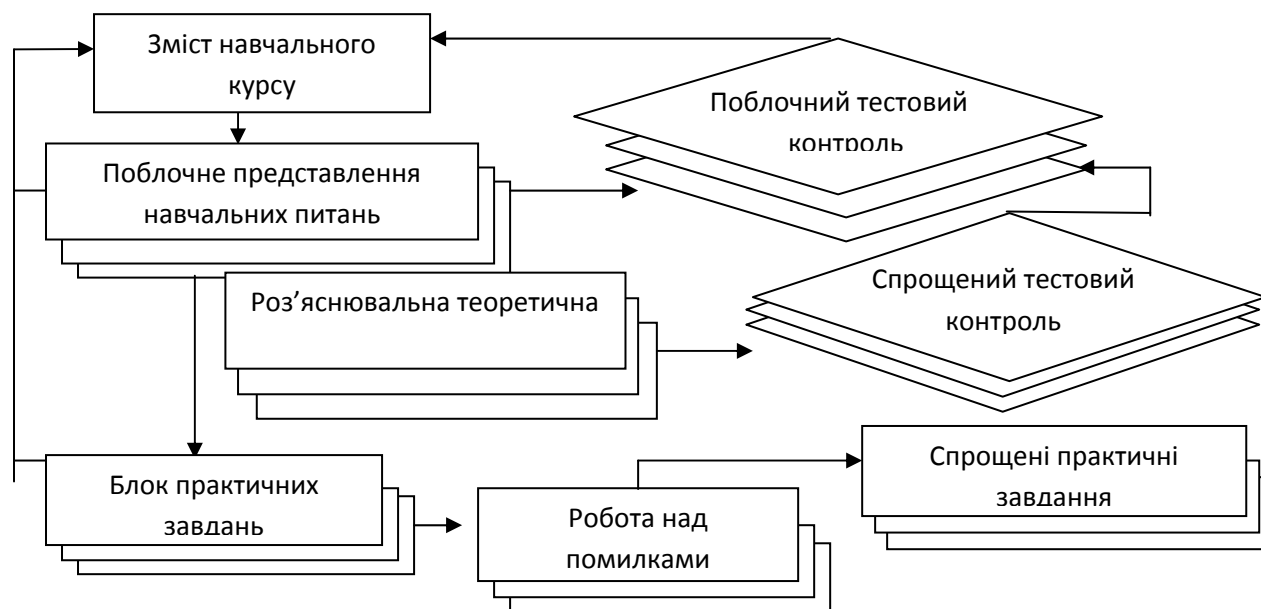


Рис 4. Дидактико-психологічна модель середовища другого типу

Не розв'язані, або не враховані проблеми методологічного і прикладного характеру спричиняють суперечності, що, безумовно, потребують розв'язання, а саме:

- **нормативно-правових**, які потребують внесення змін до законодавчих документів про освіту, до галузевих постанов, нормативів і положень про дистанційну освіту, таких як положення про організацію дистанційного навчання; вимоги до електронних програмно-педагогічних засобів дистанційного навчання; положення про експертизу та сертифікацію електронних програмно-педагогічних засобів, положення про розрахунок педагогічного навантаження; положення про право власності й захист авторських прав у галузі дистанційної освіти, про експертну раду та ін.;

- **педагогічних**, пов'язаних з вибором організаційно-педагогічної і особливо дидактико-психологічної моделі; відбором і структуруванням змісту, орієнтованого на запити всіх категорій учнів як з середніми здібностями, так і обдарованих і таких, що суттєво відстають у навчанні; специфікою предметної галузі й використанням педагогічних технологій дистанційного навчання та з врахуванням властивостей і функцій інформаційно-комунікаційних технологій; підготовкою педагогічних кадрів для дистанційної освіти;

- **технічних**, пов'язаних із створенням мережної інфраструктури територіально розподілених навчальних закладів та використанням програмних засобів і середовищ для дистанційної освіти;

- **психофізіологічних**, пов'язаних з необхідністю врахування здоров'язберігаючих чинників, психології спілкування в мережах, в тому числі з проблем конфліктології, психології сприйняття тексту з екрану та ін.;

- **ергономічних**, що включають питання розміщення інформації на екрані, використання шрифтів, кольору фону екрана, виділення кольором або в інший спосіб значимих для розуміння фрагментів тексту, використання та розташування ілюстрацій на екрані, ефективне використання гіпертекстових технологій і засобів візуалізації;

– **економічних**, пов'язаних із собівартістю розроблюваного ресурсу, засобами навчання, порівнянням необхідних трудомістких матеріальних затрат з прогнозованою педагогічною ефективністю і запитом в системі освіти, проведенням маркетингових досліджень;

– **соціальних**, пов'язаних з усвідомленням значення тієї чи іншої системи дистанційної освіти для різних категорій тих, хто навчається.

Отже, нині вкрай необхідно спрямувати спільні зусилля науковців педагогічної галузі на відпрацювання як на методологічному, так і прикладному рівнях єдиних концептуальних підходів щодо створення й використання комп'ютерно орієнтованого інформаційного навчального середовища, педагогічних вимог до якості електронних програмно-педагогічних засобів як основних елементів цього середовища, а спеціалістів програмної індустрії – на створення програмного забезпечення, орієнтованого на реалізацію організаційно-педагогічних та дидактико-психологічних процесів як безпосередньої, так і опосередкованої взаємодії суб'єктів навчання.

Література

1. Полат Е.С. Теория и практика дистанционного обучения: [учеб.пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина, М.В. Моисеева; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 416 с.

2. Полат Е.С. Педагогические технологии дистанционного обучения: [учеб.пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений] / Е.С. Полат, М.В. Моисеева, А.Е. Петров; под ред. Е.С. Полат. – М.: Издательский центр "Академия", 2006. – 272 с.

3. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: [учеб.пособие для студ. высш. пед. учебн. заведений] / Е.С. Полат, М.Ю. Бухаркина. – М. : Издательский центр "Академия", 2007. – 368 с.

4. Васильченко Л.В. Основи дидактичного проектування комп'ютерно орієнтованих навчальних комплексів: [навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників] / Л.В. Васильченко, В.Л. Шевченко. – К. : Вид. група «Основа», 2009. – 208 с.

5. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи: [навч. посіб.] / А.І. Кузьмінський. – К. : Знання, 2005. – 486 с.

6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник
Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

/ С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 375 с.

7. Кухаренко В.М. Дистанційне навчання – дистанційний курс: [навч. посіб.] / В.М. Кухаренко, Т.О. Олійник, О.В. Рибалко, М.В. Савченко. – Харків : ХДПУ, 1999. – 216 с.

8. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы / В.П. Беспалько. – М. : Высшая школа, 1970. – 300 с.

9. Гальперин П.Я. Программированное обучение и задачи коренного усовершенствования методов обучения / П.Я. Гальперин // К теории программированного обучения. — М., 1967. – 315 с.

10. Талызина Н.Ф. Теоретические основы программированного обучения / Н.Ф. Талызина. – М. : «Знание», 1968. – 137 с.

11. Скиннер Б.Ф. Технология поведения / Б.Ф. Скиннер; под ред. В.И. Добренкова // Американская социологическая мысль: Тексты. – М.: Изд-во МГУ, 1994. С. 30–46.

12. Краудер Н.А. О различиях между линейным и разветвленным программированием / Н.А. Краудер // В сборнике "Программированное обучение за рубежом". – М. : Высшая школа, 1968. – С. 58–67.

13. Ланла Л.Н. Алгоритмизация в обучении / Л.Н. Ланла. – М. : изд. Просвещение, 1966. – 512 с.

14. Моисеев Н.Н. Алгоритмы развития / Н.Н. Моисеев. – М. : Наука, 1987. – 189 с.

15. Карлащук В.И. Обучающие программы / В.И. Карлащук. – М. : СОЛОН-Р, 2001. – 528 с.

16. Семенюк Э.П. Информатизация общества, культура, личность / Э. Семенюк // Научно-техническая информация. Серия 1. Организация и методика информационной работы. – 1993. – №1. – С. 6–14.

17. Крюкова О.П. Самостоятельное изучение иностранного языка в компьютерной среде (на примере английского языка) / О.П. Крюкова. – М. : Логос, 1998. – 126 с.

18. Монахов В.М. Что такое новая информационная технология обучения? / В.М. Монахов // Математика в школе. – 1990. – № 2. – С. 47–52.

Віктор Шевченко

Програмно-технічні аспекти професійно орієнтованого інформаційного навчального середовища

У статті розглядаються проблемні питання теорії дистанційної освіти в контексті суперечностей практики, що виникають у навчальному процесі, організованому за дистанційною формою: на методологічному рівні – термінологічна проблематика, на прикладному – методика формування інформаційного навчального середовища, на нормативно-правовому – забезпечення його функціонування, в плані програмної інженерії – розроблення програмного забезпечення підтримки організаційно-педагогічних та дидактико-психологічних процесів, у контексті професійної підготовки педагогічних кадрів – їх готовність до активної участі у формуванні єдиного інформаційно-навчального середовища.

Ключові слова: дистанційна освіта, дистанційне навчання, інформаційне навчальне середовище.

Виктор Шевченко

Программно-технические аспекты профессионально ориентированной информационной обучающей среды

В статье рассматриваются проблемные вопросы теории дистанционного образования в контексте противоречий практики, которые возникают в учебном процессе, организованном в дистанционной форме: на методологическом уровне – терминологическая проблематика, на прикладном – методика формирования информационной обучающей среды, на нормативно-правовом – обеспечение ее функционирования, в плане программной инженерии – разработка программного обеспечения поддержки организационно-педагогических и дидактико-психологических процессов, в контексте профессиональной подготовки педагогических кадров – их готовность к активному участию в формировании единой информационно-обучающей среды.

Ключевые слова: дистанционное образование, дистанционное обучение, информационная обучающая среда.

Victor Shevchenko

Software and hardware aspects of vocational oriented informational training environment

The article deals with problematic issues of the theory of distance education in the context of practice contradictions that arise during training process organized in the distance form: terminological issues at the methodological level, methodology of forming an information learning environment at the applied level, its functioning support at the regulatory one, in terms of programmatic theory of engineers – software development for support of organizational and pedagogical and didactic-psychological processes in the context of vocational training of teachers – their willingness to participate in forming of a single information and training environment.

Key words: distance education, distance learning, informational training environment.

ЄВРОПЕЙСЬКІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ**СИСТЕМИ ОСВІТИ МЕНЕДЖЕРІВ**

Summary. The author of the article presents ways of changes in manager's education during integration with the EU required from the viewpoint of the social economic nature at the global and national levels and also those that change the management role in the modern economy.

Key words: trends, the education system, manager, the management

W Unii Europejskiej gremia zajmujące się edukacją postulują «edukację dla wszystkich w ciągu całego życia». Uważają, że cel ten powinien stać się głównym priorytetem dla rządów, dla ogółu społeczeństwa, dla sektora prywatnego, dla działaczy gospodarczych i dla każdego obywatela. Celem nadrzędnym edukacji będzie planowanie i budowanie wspólnej przyszłości, którą stanie się społeczeństwem uczące się zgodnie z ideą i zasadą kształcenia ustawicznego.

W raporcie Międzynarodowej Komisji ds. spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa [2], wskazano perspektywę, zasady i kierunki rozwoju edukacji w XXI wieku. Komisja prognozuje, że edukacja w XXI wieku będzie preferowała: uczenie się dla wiedzy («uczyć się aby wiedzieć»); uczenie się pracy i kompetencji («uczyć się, aby działać»); uczenie się dla zrozumienia innych («uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współzycia z innymi»); uczenie się dla własnego rozwoju («uczyć się aby być») oraz, że kształcenie będzie prowadziło do trzech wymiarów edukacji: etycznej i kulturalnej, ścisłej i technologicznej oraz ekonomicznej i socjalnej, w których należy organizować dobór nowych treści, doskonalić przekaz dydaktyczny i wdrażać uczących się do samodzielnej aktywności poznawczej. Raport ten uświadamia, że strategiczny cel Unii Europejskiej, którym jest, by stała się ona najbardziej konkurencyjnym i dynamicznym, opartym na wiedzy społeczeństwem

świata, możebyć osiągniętydziękizupełnienowemu podejściudo edukacji. Systemy edukacyjne powinny zostać tak zreformowane, by osoby w nich uczestniczące zostały wyposażone w narzędzia umożliwiające im aktywny udział w procesie konsekwencji globalizacji, technologią cyfrową, postępem w nauce oraz technice i innymi czynnikami, które pojawiają się wzmieniające się sytuację społeczno-gospodarczej.

Szczególnie ważne są reformy w dziedzinie edukacji menedżerskiej, gdyż od wiedzy, umiejętności i kompetencji menedżerów zależy gospodarczy rozwój kraju. We współczesnych realiach, które stwarza dynamicznie zmieniająca się gospodarka rynkowa, role menedżerów, realizowane przez nich funkcje i zadania na wszystkich szczeblach zarządzania są niewspółmiernie bardziej złożone i jest ich nieporównywalnie więcej, niż w systemie gospodarki centralnie sterowanej. Zmiany zachodzące obecnie w zarządzaniu oraz pojawiające się tendencje pokazują, że wymagania wobec menedżerów wciąż wzrastają i również w przyszłości będą się zwiększały. Kierowanie przedsiębiorstwem będzie stawało się coraz bardziej złożone, gdyż menedżer będzie zmuszony rozpoznawać i kojarzyć znacznie większą ilość czynników zmiennych, szczególnie w perspektywie przechodzenia do czwartej generacji zarządzania. Sytuacje, którym menedżer będzie musiał sprostać, stwarzają nowe wymagania odnośnie jego wiedzy, umiejętności i kompetencji. Pojawiają się zupełnie nowe aspekty przygotowania menedżerów do działalności zawodowej [4]. Przygotowanie to powinno uwzględniać uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, w których będzie funkcjonował menedżer, gdyż efektywny rozwój firm i przedsiębiorstw wymaga zarządzania opierającego się na doskonałej znajomości ekonomicznych aspektów gospodarki rynkowej [6; 7].

Zarządzanie współczesnymi organizacjami stwarza zapotrzebowanie na menedżerów o wysokim poziomie inteligencji, o wielu umiejętnościach, a głównie o umiejętnościach interpersonalnych, o dużej sprawności intelektualnej i wyobraźni, o humanistycznej osobowości przywódcy, którzy ponad to posiadają szeroką wiedzę fachową, organizatorską i humanistyczną oraz potrzebne kwalifikacje, nabyte w procesie kształcenia. Skuteczność menedżera zależy więc od jego przygotowania w

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

uczelniach wyższych, od tego jak będzie zorganizowany proces kształcenia, jaka wiedza będzie im przekazywana i w jaki sposób.

Specjaliści zajmujący się edukacją menedżerów stwierdzają, że przygotowanie kadr menedżerskich jest niezadowalające, że powinno być ono podporządkowane wymaganiom stawianym przez rozwój współczesnej wiedzy w zakresie techniki, technologii oraz dziedzin nauk społecznych, jak również wymaganiom praktyki gospodarczej i potrzebom społecznym, wskazują też, że przy określaniu kierunków zmian w edukacji menedżerów w warunkach integracji z Unią Europejską, należy uwzględniać zjawiska o charakterze społeczno-ekonomicznym dokonujące się w skali globalnej i krajowej, zmienioną rolę zarządzania we współczesnej gospodarce, trendy występujące w nowoczesnej teorii zarządzania oraz nowoczesną wiedzę z dziedziny nauk humanistycznych, ze względu na znaczenie czynników psychologicznych dla efektywnej pracy menedżerów w gospodarce rynkowej, gdyż w gospodarce tej rośnie rola czynnika ludzkiego i znaczenie umiejętności uruchamiania całego potencjału człowieka poprzez stymulowanie jego rozwoju oraz, że kapitał ludzki nabiera większego znaczenia od kapitału finansowego.

Specjaliści z dziedziny edukacji menedżerów ze szczególną uwagą zajmują się:

- uwarunkowaniami rozwoju systemu kształcenia menedżerów [1];
- określaniem sylwetki absolwenta uczelni kształcącej w dziedzinie zarządzania [3];
- analizowaniem organizacji procesu kształcenia menedżerów [6];
- analizowaniem wiedzy niezbędnej menedżerowi oraz programów nauczania i ich opracowania metodologiczno-informacyjnego [1];
- badaniem głównych kierunków restrukturyzacji edukacji menedżerów w uczelniach technicznych oraz problemem modelowania przyszłej edukacji menedżerskiej [1];
- badaniem aspektów humanistycznych w edukacji menedżerów [5].

Restrukturyzacja wyższych studiów menedżerskich powinna być procesem przekształceń i adaptacji istniejących struktur kształcenia w dziedzinie zarządzania, z punktu widzenia wymogów europejskich i oczekiwań krajowych, w zmieniających

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

się warunkach transformacji całego systemu edukacyjnego.

Z konieczności zbliżenia uczelni kształcących menedżerów do standardów międzynarodowej edukacji menedżerskiej wynika, że edukacja menedżerska powinna opierać się na programach uwzględniających perspektywiczne potrzeby gospodarki i funkcjonujących w niej przedsiębiorstw, przygotowywać przyszłych menedżerów do funkcjonowania na międzynarodowym rynku pracy, zapewnić przyszłym menedżerom wielostronny rozwój oraz opanowanie wiedzy i umiejętności pozwalających na optymalne funkcjonowanie zawodowe, wdrażać kandydatów na menedżerów do samodzielnego myślenia i działania przez stwarzanie sytuacji z możliwie największym udziałem ich własnej inicjatywy i aktywności. Jeśli edukacja menedżerów spełni te postulaty, menedżerowie będą w stanie sprostać wymaganiom gospodarki rynkowej oraz staną się konkurencyjni na światowym rynku pracy.

Analizując wymagania pracownicze stawiane menedżerom i kreśląc ogólny model menedżera poszukiwanego na rynku pracy można stwierdzić, że wzrasta zapotrzebowanie na menedżerów «generalistów», funkcjonujących na pograniczu zarządzania, ekonomii, informatyki, organizacji i humanistyki. W związku z tym istniejące na uczelniach technicznych wydziały o wąskich specjalnościach nie są w stanie kształcić menedżerów «generalistów». Studenci powinni kształcić się na wydziałach gwarantujących wiedzę ekonomiczną i ogólnohumanistyczną. Kształcenie w zakresie zarządzania powinno brać pod uwagę nie tylko fachowość, ale i postawy menedżerów, gdyż pracodawcy poszukują dziś ludzi o szerokich horyzontach, którzy są mają przywódcze cechy osobowości, są kreatywni i innowacyjni.

Humanizacja w programie kształcenia z zakresie zarządzania jest koniecznością wynikającą z nowej wizji kształcenia na poziomie wyższym, zgodnie z którą absolwent zarządzania ma być człowiekiem szerszego formatu o silnej i odpowiedzialnej osobowości. Takich wymagań stawianych absolwentowi nie zapewni nawet najlepiej realizowany proces kształcenia, bez koniecznej selekcji kandydatów na kierunek zarządzania, dokonywanej ze względu na predyspozycje osobowościowe pożądane w zawodzie menedżera.

Konieczność szerokiego rozumienia procesu globalizacji przez menedżerów nakazuje inne podejście do wiedzy zawartej w programach studiów menedżerskich. Praktyczna część wiedzy menedżera, z natury specjalistyczna i instrumentalna, powinna być uzupełniana solidnym wykształceniem ogólnym, także humanistycznym. Twórcy programów nie powinni zapominać, że globalizacja nie będzie się «przekładać» na praktykę zarządzania według oddzielnie występujących skutków finansowych, technologicznych, technicznych, informacyjnych czy społecznych. Menedżer przyszłości będzie zmuszony radzić sobie z efektem interakcji tych czynników. W związku z tym powinien posiadać umiejętność dostrzegania relacji między bardzo różnymi faktami, w czym pomoże mu bardziej wiedza ogólna niż specjalistyczna. Nie oznacza to, że zmniejsza się przydatność wiedzy warsztatowej, czy wiedzy wyspecjalizowanej, ale, że wzrasta potrzeba uzupełniania jej wiedzą innego rodzaju.

Edukacja przyszłych menedżerów powinna opierać się na połączeniu dwóch funkcji kształcenia: dystrybucji wiedzy i formowania wyobraźni. Głównym problemem nie będzie, który z rodzajów wiedzy uprzywilejować (wiedzę specjalistyczną czy ogólną, humanistyczną czy ekonomiczną, teoretyczną czy praktyczną), ale to, jak włączyć w proces dydaktyczny wielość metafor poznawczych, i jak skorzystać z tej wielości by skutecznie zwiększyć jakość kształcenia menedżerów.

Współczesne uwarunkowania społeczno-ekonomiczne powodują, że menedżerowie potrzebują rzetelnej i rozległej wiedzy o naturze procesów społecznych i gospodarczych w mikro- i makro- skali. Potrzeby te wskazują, że przemiany w edukacji menedżerskiej powinny iść w kierunku podejścia globalnego i większego nacisku na wykształcenie humanistyczne. Efektem «globalizacji programów» powinno być «globalne nauczanie», tzn. takie, które dąży do przekazywania wiedzy nie sekwencyjnie, ale przez przekazywanie całych obszarów problemowych. Na przykład nauczanie analizy procesów ekonomicznych i organizacyjnych powinno uwzględniać całą ich wieloaspektowość. Zbyt duża teoretyczna i dydaktyczna specjalizacja prowadzi do programów nauczania

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

wypełnionych monograficznymi wykładami, które są niekompatybilne, a często wzajemnie sprzeczne. Programy «globalne» powinny być w coraz większym stopniu interdyscyplinarne, gdyż wiedza potrzebna do opisu złożonych systemów gospodarczych i organizacyjnych musi być bardziej złożona od wiedzy dotychczasowej i trzeba jej szukać nie tylko w ramach tradycyjnych monodyscyplin, ale również poza nimi. Wymaga to zmiany stosowanego paradygmatu dydaktycznego. Konieczność tej zmiany wynika też z faktu, że złożone systemy (np. społeczne i gospodarcze) mają charakter nieliniowy i zachowują się zupełnie inaczej niż systemy proste. Uświadamia to potrzebę ukierunkowania analiz i dydaktyki na problem struktury systemu i ograniczenie wysiłków zmierzających do opisywania i mierzenia jego parametrów. Edukacja dla potrzeb złożonego i zmieniającego się świata wymaga więc stosowania nowego paradygmatu złożoności i zmiany, a od wykładowców zdolności do interdyscyplinarnego, całościowego wyjaśniania istoty zjawisk, a nie tylko charakterystyki jego poszczególnych elementów.

Jeśli chcemy kształcić przywódców gospodarki i biznesu, to należy spowodować, by proces kształcenia menedżerów koncentrował się nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale przede wszystkim na uczeniu wartości, między innymi takich, jak: zaangażowanie społeczne, etyka biznesu, samorozwój, wiara w siebie itp. Procedury rekrutacji powinny być tak zaprojektowane, by już wstępna selekcja wskazała potencjalnych utalentowanych przywódców, a nie tylko dobrych uczniów. Wysuwane są też sugestie, by proces kształcenia przygotowywał absolwentów do funkcjonowania na zupełnie nowym poziomie – na poziomie wirtualnym, który będzie się dynamicznie rozwijał w świecie gospodarczym i organizacyjnym. Poruszanie się na tym poziomie wymagać będzie od absolwentów nie tylko sprawnego posługiwania się komputerem, ale przede wszystkim umiejętności myślenia w kategoriach cyberprzestrzeni.

Menedżerowie kształceni dziś będą pracowali w społeczeństwie informacyjnym, w którym będą zobligowani do realizowania nowych funkcji związanych z operowaniem informacjami (między innymi ze: zdobywaniem informacji, ich rejestrowaniem, przetwarzaniem, kojarzeniem, przekazywaniem,

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

selekcją, stosowaniem oraz wytwarzaniem nowych własnych informacji). Będzie to wymagało wykorzystywania pełnego repertuaru ich możliwości intelektualnych. Wymogiem postindustrialnego wieku „wiedzy i informacji” jest bardzo intensywny rozwój intelektualny, aktywne zdobywanie i przetwarzanie wiedzy już istniejącej oraz tworzenie nowej, kreatywne myślenie i optymalne rozwiązywanie problemów.

Ponieważ kształcenie menedżerów odbywa się w warunkach gwałtownego wzrostu podaży informacji, do programów kształcenia powinny być wprowadzane przedmioty związane z zarządzaniem informacjami. Pożądane jest więc opracowanie i wdrożenie do programów kształcenia menedżerów bloków przedmiotów, pomagających menedżerom lepiej przygotować się do wypełniania zadań, które narzuciła rewolucja informatyczna.

Poczyniona próba określenia kierunków zmian w edukacji menedżerów, uwzględnia zjawiska o charakterze społeczno–ekonomicznym dokonujące się w skali globalnej i krajowej, zmienioną rolę zarządzania we współczesnej gospodarce, trendy występujące w nowoczesnej teorii zarządzania oraz nowoczesną wiedzę z dziedziny nauk humanistycznych.

Należy mieć nadzieję, że system edukacji w dziedzinie zarządzania zostanie zreformowany prawidłowo i wyposaży polskiego menedżera we wszystkie uznawane obecnie na świecie za ważne atrybuty tego zawodu dotyczące wiedzy i umiejętności.

Literatura

1. Dylematy kształcenia menedżerów u progu XXI wieku: : praca zbiorowa / Instytut Zarządzania U.J., Kraków, 7-8 października 1999. ; [red. T. Borkowski, A. Marcinkowski, A. Oherow-Urbaniec]. – Kraków: Księgarnia Akademicka, 2001. – 342 s.

2. Edukacja: jest w niej ukryty skarb: Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich ; [przekład Wiktor Rabczuk, STO]. – Warszawa: Wydawnictwo UNESCO, SOP, 1998. – 271 s.

3. Kozińska A.M. Nowy profil menedżera – wyzwanie dla procesów edukacyjnych / Kozińska A.M., Dworzecki J. // Zmiany na rynku edukacji Ekonomicznej w Polsce w latach dziewięćdziesiątych / [red. B. Minkiewicz]. – Warszawa: Wydawca: Centrum Informacji i Dokumentacji, Biuro Koordynacji Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

Кształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, 2001. – S. 201-212.

4. Penc J. Nowe zarządzanie w nowej gospodarce / J. Penc. – Warszawa: Wydawca: SLG International Training Center, 2010. – 255 s.

5. Penc J. Systemowe zarządzanie organizacją. Nowe zadania, funkcje i reguły gry / J. Penc. – Szczytno: Wydział Wydawnictw i Poligrafii Wyższej Szkoły Policji w Szczytnie, 2007. – 210 s.

6. Włodarska-Zoła L. Analiza podstawowych etapów kształcenia zawodowego w dziedzinie zarządzania w polskich uczelniach technicznych / L. Włodarska-Zoła // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia: [Rocznik polsko-ukraiński] / [red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało]. – Częstochowa – Kijów : Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2007. –nr IX. – S. 279-288.

7. Włodarska-Zoła L. Implikacje przemian systemowych dla kształcenia na kierunkach związanych z zarządzaniem / L. Włodarska-Zoła // Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie: Zbiór naukowych prac. – Seria Pedagogika / red. K. Rędziński. – Częstochowa, 2009. – nr XVIII. – S. 267-273.

8. Włodarska-Zoła L. Wymagania rynku pracy wobec edukacji w dziedzinie zarządzania / L. Włodarska-Zoła // Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia: [Rocznik polsko-ukraiński] / red. T. Lewowicki, J. Wilsz, I. Ziaziun i N. Nyczkało. – Częstochowa – Kijów: Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie, 2009. – nr XI. – S. 197-207.

Влодарська-Золя Л. Європейські тенденції розвитку системи освіти менеджерів

Резюме. Представлено напрями змін в освіті менеджерів в умовах інтеграції в Європейський Союз, необхідні з точки зору на явища соціально-економічного характеру, що відбуваються на глобальному і державному рівнях, а також які змінюють роль управління в сучасній економіці.

Ключові слова: тенденція, система освіти, менеджер, управління.

Влодарская-Золя Л. Европейские тенденции развития системы образования менеджеров

Резюме. Представлено направления изменений в системе образования менеджеров в условиях интеграции в Европейский Союз с точки зрения явлений социально-экономического характера, которые происходят на глобальном и государственном уровнях, а также те, которые изменяют роль управления в современной экономике.

Ключевые слова: тенденция, система образования, менеджер, управление.

УДК 006:37

Л.І.Короткова

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ СТВОРЕННЯ ПРОФЕСІЙНИХ СТАНДАРТІВ У КРАЇНАХ ЄВРОСОЮЗУ

Резюме. Здійснено теоретичний аналіз досвіду розвинутих європейських країн щодо інституціонального забезпечення, основних принципів проектування моделі професійного стандарту, його місця в системі кваліфікацій та практики застосування в якості механізму взаємодії сфери трудових відносин та професійної освіти і навчання.

Ключові слова: модульно-компетентнісний підхід, особистісні компетенції, рамка кваліфікацій, професійний стандарт, професійна компетентність, система кваліфікацій, функціональний аналіз.

Постановка проблеми. На сьогодні нагальною проблемою, значущою для сфери праці і професійної освіти України, є забезпечення національної економіки кваліфікованими, конкурентноздатними, мобільними на ринку праці робітничими кадрами. Цього неможливо досягнути без унормування зрослих вимог до сучасного кваліфікованого робітника та відповідного оновлення змісту професійної підготовки робітничих кадрів. Для вирішення окреслених проблем надзвичайно цінним є науковий аналіз досвіду розвинутих країн щодо інституціонального забезпечення процесу професійної стандартизації, методики розроблення й оновлення професійних стандартів (далі – ПС), заснованих на компетентнісному підході, та особливостей їх використання у якості механізму взаємодії сфери праці й сфери професійної освіти та навчання (далі – ПОН).

Аналіз досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць, в яких досліджувались проблеми професійної стандартизації у розвинутих країнах Європейського Союзу (далі ЄС), дозволяє зробити висновок, що визначеними питаннями опікувалось достатньо широке коло вітчизняних та зарубіжних науковців. Проблеми розроблення ПС у країнах ЄС досліджували зарубіжні та українські вчені: О. Прянішнікова, А. Лейбович, М. Крощенко, М. Шестаков (формування організаційних механізмів проектування та перегляду ПС) [5, Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

с. 37–41; 10, с. 1–21]; В. Блінов, Н. Машукова, О. Жеребіна, К. Ткаченко (визначення сутності компетентнісного підходу та функціонального аналізу в контексті проектування змісту ПС, формування структури ПС)[1, с. 4–6; 11, с. 1–6]; М. Коулз, О. Олейнікова, Г. Муравйова, Т. Десятов (обґрунтування співвіднесення кваліфікаційних рівнів ПС з рівнями галузевої рамки кваліфікації (далі – ГРК) та європейської й національної рамок кваліфікації (далі – ЄРК та НРК). обґрунтування концептуальних підходів до створення алгоритму розроблення моделі ПС) [3, с. 1–16; 2, с. 210–212]. Особливо значущими для теми нашого дослідження стали наукові праці М. Крощенко, М. Шестакова, які сприяли: глибокому осмисленню сутності функціонального та багатовимірного й цілісного підходів до формування структури і змісту ПС у Великобританії, Франції, Німеччині та Естонії; формуванню аргументованої точки зору щодо ключового значення ПС для проектування та розвитку систем національних кваліфікацій (далі – СНК), осмисленню залежності якості професійної підготовки від нормативних вимог до знань, умінь та компетенцій; вираженому судженню щодо чисельного та якісного складу структур, які регулюють й координують діяльність з розроблення ПС та їх повноважень[10, с. 1–21].

Важливими для нашого дослідження була думка Т. Десятова, який довів, що «розроблювані ПС і кваліфікації мають відповідати чітко відпрацьованим критеріям, які відображають завдання освіти і навчання, а також потреби держави у працівниках відповідного рівня підготовки» [2, с. 210–212]. Автор наголошує на необхідності розроблення ПС замість існуючих недосконалих кваліфікаційних характеристик працівників відповідно до потреб сфери праці і замовлень, сформулював конкретні пропозиції щодо створення стандартів знань, вмінь і компетенцій відповідно до рівнів кваліфікації.

Значним науковим здобутком для дослідження професійної стандартизації в країнах ЄС є праці М. Коулза, О. Олейнікової, Г. Муравйової, завдяки яким нами було проаналізовано і узагальнено досвід провідних держав ЄС щодо концептуальних підходів до вирішення досліджуваної проблеми, а Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

саме: принципів, процедур та організаційних механізмів розроблення й перегляду ПС, методів аналізу ринку праці та функціонального аналізу і відбору компетенцій, структурування змісту і формування моделі ПС кваліфікованого робітника; співвідношення рівнів кваліфікації ПС з рівнями НРК [3, с. 1–16].

При безперечній цінності вищенаведених наукових пошуків для концептуального розроблення означеної проблеми, в процесі аналізу було виявлено деякі достньо досліджені аспекти професійної стандартизації, а саме: обґрунтування алгоритму розроблення моделі ПС швейного профілю, методів відбору трудових функцій і особистісних компетенцій кваліфікованого робітника; структурування змісту ПС, сутністе наповнення модулів компетентності та їх елементів; проектування ГРК швейної галузі і співвідношення рівнів кваліфікації професії до рівнів ЄРК, НРК та ГРК.

Наукове осмислення міжнародних тенденцій унормування кваліфікаційних вимог до професійних якостей робітника, окреслених у численних роботах закордонних та українських дослідників, та збагачення спільного наукового досвіду новими авторськими доробками, що розвивають теоретичні засади професійної стандартизації, стало підставою до формулювання мети цієї статті.

Мета і завдання статті – на основі порівняльного аналізу результатів досліджень закордонних та українських вчених щодо окремих етапів і напрямів професійної стандартизації в провідних країнах світу й власних ідей автора обґрунтувати наукові підходи, методики та методи розроблення моделі ПС швейного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що розвинуті країни світу ведуть цілеспрямовану і послідовну роботу щодо формування цілісної системи забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку, в основі якої лежить створення конструктивних механізмів взаємодії сфери трудових відносин і сфери освіти, одним з яких, за свідченням багатьох науковців, є ПС, заснований на компетенціях.

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

Розглянемо досвід щодо процесу професійної стандартизації в розвинутих країнах Європи за допомогою методу порівняльного аналізу у розрізі окремих його найважливіших аспектів, а саме: особливостей управління і організації процесу розроблення моделі ПС та сутності компетентнісного підходу і його реалізації при формуванні структури й змісту ПС.

Для розуміння сутності ПС важливо розібратися, чи є термін «професійний стандарт» єдиним визначенням цього нормативного документа, що вживається науковцями в своїх публікаціях. Виявляється, що, незважаючи на практичний та дослідницький інтерес до проблематики ПС, ні в професійному, ні у науковому середовищах не сформувалось єдиного визначення цього документа. Так, наприклад, порівнюючи досвід європейських країн, обґрунтовує існування 2-х термінів унормувань, діючих в сфері праці: «професійний стандарт» (або «стандарт професії») та «стандарт компетентності». Порівнюючи західну термінологічну практику з українською, науковець проводить аналогію між визначеними регламентами та кваліфікаційними характеристиками професій [2, с. 210–212].

Частина дослідників міжнародного досвіду професійної стандартизації (О. Олейнікова, Г. Муравйова, О. Прянішнікова, О. Лейбович, М. Крощенко, М. Шестаков та інші) у переважній частині своїх публікацій з аналізу ПС Естонії та Великобританії використовують термін «професійний стандарт» та «національний професійний стандарт» [12, с. 11].

Щодо Франції, в якій існує два типи ПС, то назва тих, які описують трудову діяльність, що підлягає виконанню власником кваліфікації («*référentiel d'activité*») перекладається науковцями, як «стандарт діяльності», а тих, які розробляються і використовуються у сфері праці і зайнятості («*référentiel métier*») визначають як «стандарти професій») [12, с. 11].

Аналізуючи процес професійної стандартизації у **Німеччині**, вчені використовують термін «професійний профіль» [10, с. 9].

Таким чином, у кожній з наведених держав для ідентифікації ПС використовується свій особливий термін, який сформувався відповідно до теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

соціально-культурних особливостей та історично сформованих традицій у сфері трудових відносин. У переважній більшості публікацій вчені вживають термін «професійний стандарт» і це визначення, зважаючи на зміст та основні функції даного документа, ми вважаємо прийнятним для загального вживання у наших дослідженнях.

Розглянемо особливості управління, організації процесу розроблення, формування структури й змісту ПС, визначення його місця і ролі в системі кваліфікацій на прикладі досвіду розвинутих країн ЄС.

Процес професійної стандартизації у **Великобританії** розпочався у 80-х роках ХХ ст. Для подолання проблеми нестачі кваліфікованої робочої сили було використано реформаторський підхід до ПОН, що ґрунтувався на компетентності (VET). Відповідно до реформи VET, за визначенням Ф. Деламара Ле Дейста та Д. Вінтертона, основний акцент змістився на функціональні компетенції та на «здатності виконувати дії на робочих місцях в рамках встановлених стандартів для професії», а також на «аспектах особистої ефективності» [7, с. 12]. Важливе значення для здійснення цієї реформи мало її організаційне забезпечення. О. Олейнікова, Г. Муравйова, О. Прянішнікова, О. Лейбович, М. Крощенко, М. Шестаков, аналізуючи організаційну структуру системи ПС у Великобританії, визначають, що у державі діє система забезпечення якості робочої сили, одним з найважливіших елементів якої є національні ПС (National Occupational Standards) (далі – НПС) [3, с. 47; 5, с. 1; 9, с. 2].

Діяльність зі створення ПС у країні регулює і координує Рада з НПС, до складу якої входять: 4 агентства з кваліфікацій і освітніх програм (Англії, Шотландії, Уельсу та Північної Ірландії); агентства з розвитку галузевих кваліфікацій; шість представників роботодавців, один з яких очолює Раду. Затверджує ПС Координаційна група, керівництво якою здійснює Агентство з розвитку галузевих кваліфікацій [5, с. 39].

У Великобританії відсутній офіційний перелік професій (класифікатор професій) і кожна національна організація з професійної підготовки (НТО), що Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

охоплює відповідний професійний сектор, погоджує свою роботу з іншими НТО, що сприяє сполученню освітньої діяльності з ринком праці [3, с.56].

У Великобританії НПС одночасно виконують функцію класифікації професійних областей. Кожна з областей професійної діяльності описується у вигляді переліку трудових функцій (одиниць ПС), що підлягають виконанню з вказівкою рівня кваліфікації і розділу, до якого вона належить. Тобто класифікація, яка використовується при розробці ПС – є умовною категорією, що структурує розробку ПС, які лежать в основі формування кваліфікацій за функціональним принципом.

Слід відзначити, що ПС разом зі стандартами оцінювання створюють кваліфікаційні стандарти, які не містять вимог до освіти і навчання, але на основі яких, без додаткових вказівок з боку державних органів освіти, розробляються освітні програми навчальними закладами та іншими повноважними й акредитованими структурами [12, с. 11].

Практика професійної стандартизації у Великобританії є для наших досліджень надзвичайно привабливою, але на сьогодні в Україні правове поле не дозволяє повністю реалізувати наведені підходи до проектування ПС та сполучних з ними професійної освіти і навчання. Тому деякі авторські ідеї, втілені у модель ПС швейного профілю (визначення сфери (області) професійної діяльності, ГРК), поки що мають статус обґрунтованих пропозицій.

Зміст ПС у Великобританії розробляється відповідно до компетентнісного підходу, відповідно до якої цілісна модель професійної компетентності містить п'ять наборів пов'язаних компетенцій та компетентностей: когнітивні компетенції, що включають офіційні та неофіційні знання; функціональна компетентність (навички або ноу-хау); особистісні компетенції (поведінкові компетенції); етична компетентність; мета-компетенції (здатність справлятися з невпевненістю, повчаннями та критикою). Конкретні компетенції формуються відповідно до вимог роботодавців на основі функціонального аналізу трудових операцій, орієнтованих на результати у конкретній сфері діяльності [1, с. 4–6; 9, с. 7].

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

У Великобританії питаннями дослідження і прогнозування потреб ринку праці у необхідних компетенціях займаються як державні структури, науково-дослідницькі інститути, структури соціального партнерства, організації роботодавців, так і структури системи професійної освіти. Характерно, що ці структури на національному рівні діють децентралізовано.

Структурно ПС формуються з окремих одиниць, кожна з яких описує вимоги до виконання трудових функцій, рівень відповідальності й самостійності робітника при їх виконанні, що, в кінцевому результаті, забезпечує вимірюваність сформованих вимог і можливість формування на їх основі механізмів оцінювання і сертифікації кваліфікацій. ПС також дозволяє визначити такі його одиниці, які можуть скласти зміст додаткового професійного навчання без підвищення кваліфікаційного рівня. Освоєння відповідного набору одиниць ПС призводить до отримання кваліфікації певного рівня [11, с. 5].

До моделі ПС, яка діє у Великобританії, включено такі характеристики: назва професії, можливі назви посади, опис професії, рівень кваліфікації, вимоги до практичного досвіду роботи та стану здоров'я, необхідного рівня професійної освіти і навчання, перелік посадових обов'язків, загальні умови виконання роботи, а також вимоги до особистісних якостей працівника. Термін дії ПС у Великобританії немає обмежень [10, с. 16–17].

У **Німеччині** до розробки ПС долучаються: Федеральний уряд, Уряд земель, міністерство освіти і науки, галузеві міністерства, роботодавці, працівники. Для розробки нових професійних регламентів використовується дворівнева процедура: I рівень - Федеральний інститут професійної освіти (BiBB) проводить дослідження і за їх результатами готує необхідні документи; II рівень - представники роботодавців, профспілок, Федерального уряду і Уряду земель визначають нові процедури і ключові параметри [2, с. 210–212].

У 80-ті роки XX ст. у Німеччині, у зв'язку з новими викликами у сфері економічних та трудових відносин, з'являється поняття «ключових кваліфікацій», яке пов'язується з новими компетентнісними підходами

Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

роботодавців до формування змісту системи професійних кваліфікацій. Це поняття передбачає сформованість у робітника професійно-технічних «компетенцій дій» та особистісних і соціальних компетенцій[9, с. 8].

В Німеччині розроблення ПС (професійних профілів) передбачає використання методу функціонального аналізу та проектування вищенаведених компетенцій в рамках і термінах, що відповідають потребам господарюючих суб'єктів відповідної області професійної діяльності [9, с. 9]. Проектування ПС інтегроване в процес формування стандартів німецької дуальної моделі ПОН[4, с. 47]. Роботодавці беруть постійну участь у вирішенні освітніх питань, а на державному рівні цей процес координується. В державі діє так звана «система раннього виявлення тенденцій з розвитку умінь», в рамках якої реалізуються: проекти дослідження програм навчання з точки зору формування умінь; апробація системи раннього виявлення вимог до умінь в інноваційних сферах зайнятості; розробка інформаційної системи; розробка процесу моніторингу зміни затребуваних умінь на робочому місці.

У **Франції** розробленням ПС займається Міністерство освіти у співпраці з 19-ма галузевими професійними комітетами, до яких долучаються представники інших міністерств, роботодавці. Процедура розроблення і оновлення ПС відбувається в два етапи: на першому етапі фахівці галузі дають обґрунтування щодо потреби в його оновленні; на другому - викладачі та інспектори визначають сукупність головних ознак і нових сертифікаційних вимог.[11, с. 8; 9, с. 16; 2, с. 69].

З 90-х років ХХс. у Франції при проектуванні опису професійної діяльності стандартів почав застосовуватися компетентнісний підхід. Компетенції трактувались як ресурси, що використовуються людиною для здійснення діяльності в конкретній ситуації та такі, що мають когнітивну, досвідну і поведінкову складові, які актуалізуються в діяльності та конкретному організаційному контексті [11, с. 8].

Методика, що нині використовується у Франції при розробленні ПС, передбачає їх проектування на основі функціонального аналізу трудових Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

завдань з урахуванням кваліфікаційних рівнів, одиниць стандартів, умов праці і організаційних чинників. У країні практично на всіх етапах підготовки цих документів передбачена участь роботодавців [11, с. 18]. До моделі ПС включено такі характеристики: назва професії, призначення спеціаліста, вимоги до практичного досвіду роботи та стану здоров'я, необхідного рівня ПОН, перелік посадових обов'язків, загальні умови виконання роботи, базові та додаткові компетенції; види виконуваних робіт, що використовуються, види відповідальності, сфери втручання, розміщення місця роботи, тип сектору, умови роботи. Термін дії ПС у Франції, так само як і у Великобританії, немає обмежень [10, с. 16–17].

У Франції приділяють значну увагу механізмам та методам аналізу ринку праці, які використовують для прогнозування і аналізу затребуваних професій, кваліфікацій і компетенцій та внесення відповідних коректив у зміст ПС і ПОН. На сьогодні в державі діють такі нові механізми прогнозування потреб ринку праці, як «французький класифікатор робочих місць», «обсерваторія з питань входження в ринок праці», «контракти на прогнози». В 1987 році була введена нова система прогнозування і аналізу ринку праці, яка включає такі елементи: механізм проектування затребуваності в термінах кваліфікацій і вмінь, заснованих на економічних прогнозах; діяльність обсерваторій з питань ПОН на регіональному рівні; галузеві аналізи і прогнози.

У державі спостерігається чітка орієнтація на широкі й мобільні кваліфікації. Кваліфікації в країні є формальним визнанням відповідності стандарту, вони розподіляються на одиниці, що дозволяє сертифікувати часткові кваліфікації, отримані як в процесі навчання, так і протягом трудової діяльності [4, с. 47].

В **Естонії** основирозроблення вимог, які висувуються допрофесійноїкваліфікації, атакож їх підтвердження і присвоєння, регулюються Законом про професії, який є чинним з 2003р. [3, с. 61; 3, с. 18].Порядок складання, зміни, структуризації та оформлення ПС встановлює міністр з соціальних питань, а розробляються й схвалюються ці документи Теорія і методика професійної освіти, № 1, 2011 р.

професійними радами, які створюють робочі групи та групи експертів для виконання встановлених завдань щодо класифікації основних професій даної сфери, розроблення змісту ПС, рівнів кваліфікації. Професійні ради сприяють співпраці між працівниками і роботодавцями відповідної сфери діяльності, професійних об'єднань та представників держави [3, с. 60].

Зміст естонських ПС будується відповідно до компетентнісного підходу та модульного принципу побудови їх змісту. Опис професійної діяльності здійснюється за рівнями кваліфікації та модулями компетентності з чіткою орієнтацією на результат [14, с. 1]. До моделі естонського ПС включено характеристики, які є аналогічними ПС Великобританії, за виключенням терміну дії, що є обмеженим і складає 4 роки [10, с. 16–19].

Висновки. Таким чином, аналіз досвіду формування та застосування ПС в країнах ЄС показав, що динаміка економічного розвитку, соціально-культурні особливості, історично сформовані традиції у сфері праці безпосередньо впливають на їх зміст. В той же час, ряд принципових підходів до професійної стандартизації є загальним для цих держав, а саме:

- ПС -продуктколективної діяльності роботодавців, експертів, фахових представників освіти, галузевих та громадських об'єднань;
- розробленням ПС займаються спеціально створені урядові органи або галузеві структури (ради, комітети), які мають чітко окреслені повноваження;
- процес організації, створення та коригування ПС регулюється діючими на державному рівні нормативно-правовими документами;
- структура ПС будується на модульно-компетентнісному підході з орієнтацією на результат у конкретному виді професійної діяльності;
- основним методом формування змісту ПС є функціональний аналіз професійних та особистісних компетенцій, затребуваних на ринку праці, розподілених за кваліфікаційними рівнями та модулями (одиницями);

- організаційні чинники дозволяють здійснювати безперервне оновлення ПС та оцінювати прирощення компетенцій працівника, освоєних як у процесі навчання, так і в ході придбання трудового досвіду;

- основною функцією, яку вирішують ПС, є наближення сфери праці та сфери підготовки кадрів через встановлення нормативних вимог до знань, умінь, компетенцій.

В різних країнах аналіз ринку праці та формування ПС здійснюється за різними методиками, хоча, фактично, в основу кожної покладено метод функціонального аналізу.

Узагальнення методів і механізмів аналізу потреб ринку праці у Франції та Німеччині дало можливість встановити, що, незважаючи на різні підходи до виявлення проблем і тенденцій розвитку ринку праці та залучення різних державних й приватних структур до досліджень, всі зусилля європейських країн направлені у напрямі постійного моніторингу стану ринку праці, своєчасного виявлення в цій сфері актуальних проблем, прогнозування і аналізу затребуваних професій, кваліфікацій і компетенцій на державному, регіональному й галузевому рівнях та адекватного відображення отриманих результатів досліджень у програмах ПОН (табл. 1).

Таблиця 1.

Узагальнення підходів до аналізу потреб ринку праці в країнах ЄС

Назва держави	Підходи до аналізу потреб ринку праці
Франція	• механізм аналізу потреб ринку праці – «французький класифікатор робочих місць» та «обсерваторія з питань входження в ринок праці»; • система прогнозування і аналізу затребуваних професій, кваліфікацій і компетенцій, до якої входять механізм проектування затребуваності в термінах кваліфікацій і вмінь, заснованих на економічних прогнозах; діяльність обсерваторій з питань професійної освіти на регіональному й територіальному рівні; галузеві аналізи і прогнози; • механізм проведення досліджень ринку праці державними і приватними структурами – «контракти на прогнози». Результати досліджень використовуються органами влади з питань координації професійної освіти молоді та структурами, які реалізують програми професійної освіти для розробки нових траєкторій навчання.
Німеччина	• «система раннього виявлення тенденцій з розвитку умінь», яка передбачає дослідження програм навчання щодо формування умінь;

	апробацію системи раннього виявлення вимог до умінь в інноваційних сферах зайнятості; розробку інформаційної системи; розробку процесу моніторингу зміни затребуваних умінь на робочому місці; діюча система сприяє встановленню тісної взаємодії професійної освіти з ринком праці.
--	--

Як свідчить проведений аналіз, в державах ЄС використовуються моделі ПС, що мають спільні та відмінні характеристики у своєму змісті та структурі. Спільними характеристиками для структури ПС цих країн стало відображення назви професії, вимог до практичного досвіду роботи, стану здоров'я, необхідного рівня освіти і навчання, посадових обов'язків, опису професії, опису загальних умов виконання роботи. Тільки у ПС Великобританії та Естонії передбачене проектування рівнів кваліфікації [10, с. 16–17].

У французькій моделі ПС, на відміну від інших, містяться такі характеристики: «Номер базової групи відповідно до класифікатора професій», «Специфічні назви професії», «Загальні компетенції», «Спеціалізація».

Щодо особистісних та духовних якостей працівника, то ці характеристики включено тільки до англійських та естонських ПС [10, с. 16–17].

Узагальнюючи зміст і структуру різних моделей ПС, ми прийшли до висновку, що перенесення будь-якого окремого варіанту без змін до українських реалій є недоцільним у зв'язку з відмінними соціально-економічними умовами розвитку, нормативно-правовим забезпеченням та національними традиціями України в сфері трудових відносин. В той же час, обрання, у якості базової, однієї з європейських моделей має під собою реальне підґрунтя. Аналіз міжнародного досвіду професійної стандартизації дав підстави до вибору моделі ПС Великобританії як найбільш прийнятної для України. Цей вибір пояснюється такими перевагами: використання функціонального аналізу при розподілі рекомендованих роботодавцями трудових операцій; проектування чіткої ієрархії рівнів кваліфікації професій та співставність їх з ЄРК; формування нормативних вимог за п'ятьма наборами пов'язаних між собою та зрозумілих за змістом компетенцій; формування

одиниць ПС з визначенням конкретного результату трудової діяльності; сертифікація одиниць ПС та визнання їх на ринку праці.

Література

1. Блинов В.И. Концептуальные основы разработки Федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования нового поколения / В.И. Блинов М.: Федеральный институт развития образования, 2008. ?- 16 с.
2. Десятов Т.М. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС: порівняльний аналіз / Т.М. Десятов. – К.: АртЕк, 2008. – 264 с.
3. Коулз М. Национальная система квалификаций. Обеспечение спроса и предложения квалификаций на рынке труда / М. Коулз, О.Н. Олейникова, Г.А. Муравьева. – М.: РИО ТК им. А.Н. Коняева, 2009. – 115 с.
4. Олейникова О.Н. Система квалификаций в странах ЕС / О.Н. Олейникова, Г.А. Муравьева // Среднее профессиональное образование / Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу “СПО”. – 2006. – №3. – С. 42-59.
5. Прянишникова О.Д. Профессиональные стандарты: краткий обзор зарубежного опыта /О.Д. Прянишникова, А.Н. Лейбович. – // Промышленник России. – 2008. – №3. – С.37-41.
6. Ткаченко К. Профессиональные стандарты / К. Ткаченко // Менеджер по персоналу. – 2009. – № 11. – С.23.
7. Francoise Delamare Le Deist, Jonathan Winterton. What Is Competence? Human Resource Development International, Vol. 8, No. 1, 27 – 46, March 2005.
8. Дмитриева А.В. Британская система профессиональных квалификаций. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.ihlondon.ru/2007/07/22/britanskaja_sistema_professionalnykh_kvalifikacij_nvqs.html>.
9. Жеребина О.Г. Профессиональные стандарты как основа для создания государственных образовательных стандартов и образовательных программ. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <zheo@1c.ru>.
10. Крощенко М.М., Шестаков М.А. Опыт развитых стран по построению системы профессиональных стандартов и возможности его использования в Российской Федерации [Электронный ресурс] – Режим доступа: <<http://trudzr.ru/>>
11. Машукова Н.Д. Профессиональный стандарт и его назначение. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.epr-magazine.ru/vlast/otdel_kadrov/prof/>.

12. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты как основа национальной системы квалификаций. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <<http://www.cvets.ru/NQF/PS-NQF.pdf>>.

13. Олейникова О.Н., Муравьева А.А. Профессиональные стандарты – основной критерий повышения качества профессионального образования [Электронный ресурс] – Режим доступа: < <http://www.cvets.ru/PS/Article-PSCR.pdf>>.

14. Професійний стандарт Естонії – [Електронний ресурс] Режим доступу: <<http://kutsekoda.ee/en/kutsesysteem/kutsestandardid>>.

Короткова Л.И. Современные тенденции создания профессиональных стандартов странах Евросоюза

Резюме. Представлен теоретический анализ опыта развитых европейских стран по институциональному обеспечению, основным принципам проектирования модели профессионального стандарта, его места в системе квалификаций, практике применения в качестве механизма взаимодействия сферы трудовых отношений и профессионального образования и обучения.

Ключевые слова: модульно-компетентностный подход, личностные компетенции, рамка квалификаций, профессиональный стандарт, профессиональная компетентность, система квалификаций, функциональный анализ.

Korotkova L.I. Modern trends to create professional standarts in eu countries

Sammery. Based on numerous research and teaching and educational sources of foreign and domestic authors conducted theoretical analysis of the experience of developed European countries to instytutstiahno software, basic design principles of model professional standards, his place in the qualifications. and application as a mechanism of interaction spheres of employment and vocational education and training.

Key words: modular-kompentnisnyy approach, personalcompetence, qualifications framework, professionalstandards, professional competence, qualifications, the functionalanalysis.