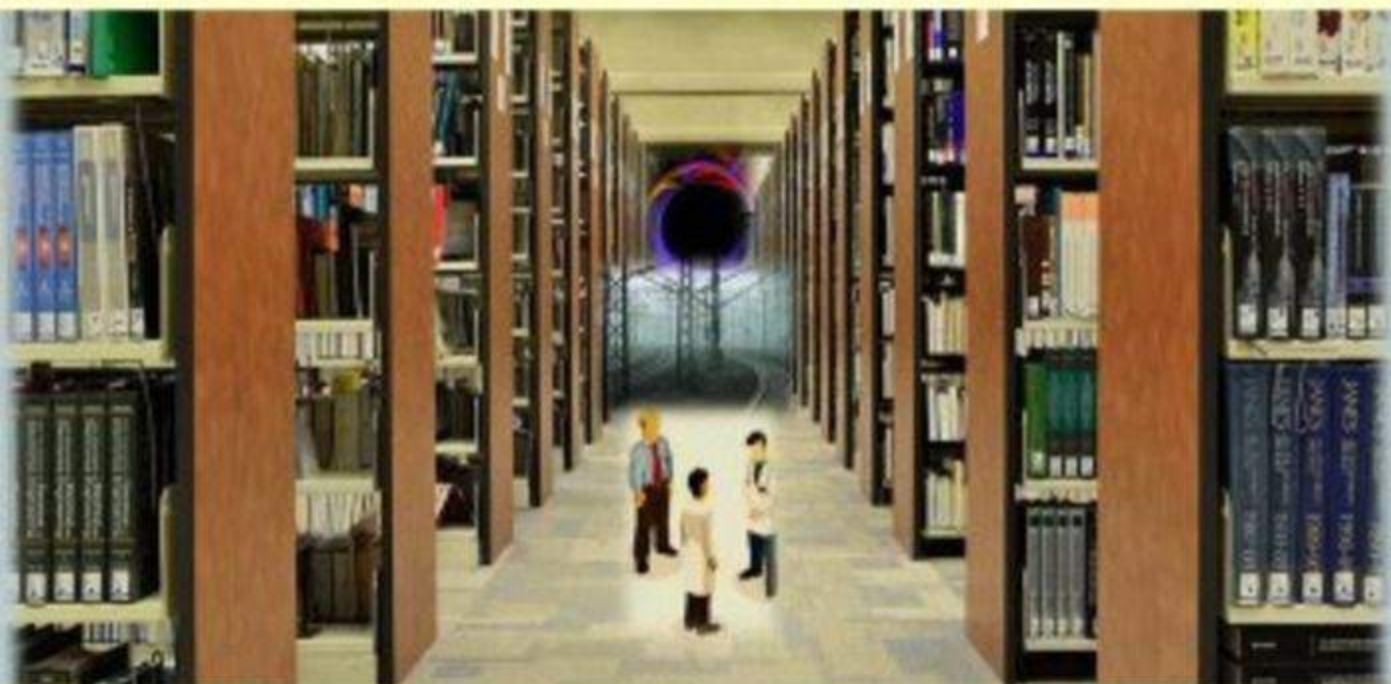


ТЕОРІЯ І МЕТОДИКА ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Електронне наукове фахове видання
(журнал МОН України №628 від 12.05.2015)



Педагогічні науки. Pedagogical sciences. Педагогические науки



Випуск № 6 (2), 2015

Наказ МОН України №523 від

12.05.2015

Затверджено до друку Вченою радою Інституту ПТО НАПН України, протокол № 7, від 23 червня 2015 року

Титулка до друку

З М І С Т

I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Ельникова Г.

Теоретично-методологічні засади розвитку професійно-технічної освіти

Кравець С.

До проблеми впровадження основних положень психопедагогіки у процес підготовки кваліфікованих робітників

Кузьмінська Л.

Управління розвитком професійно-технічної освіти в регіоні: науково-практичний дискурс

Савельєв М.

Неперервна освіта – нова освітня парадигма

II. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Айстраханов Д.

Оцінювання ефективності професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю

Алексєєва С.

Організація діяльності педагогічного колективу з підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри у професійних навчальних закладах художнього профілю

Бородієнко О.

Шляхи забезпечення якості розвитку професійної компетентності керівників: впровадження посттренінгового супроводу

Вайнтрауб М.

Педагогічні умови професійній підготовки кваліфікованих робітників

Вовковінський М.

Педагогічна техніка викладача ПТНЗ у контексті мистецтва застосування психолого-педагогічної теорії

Герганов Л.

Визначення критеріїв і показників оцінювання результатів дослідно-експериментальної роботи з професійної підготовки кваліфікованих робітників на виробництві

Дубініна О.

Організаційно-педагогічні умови формування інформаційної культури учнів загальноосвітнього навчального закладу

Комісарова Л.

Дослідження рівня розвитку лідерських якостей учнів ПТНЗ

Сулима Т.

Професійна компетентність майбутнього педагога професійного навчання як проблема професійної педагогіки

Тимошко Г.

Тайм – менеджмент керівника ЗНЗ у процесі розвитку його організаційної культури

Ульянова В.

Складові змісту адаптивного управління якістю музичної освіти

Шубчинський В.

Засоби експериментальної оцінки розвитку технологічної компетентності викладача спеціальних дисциплін

III. ІННОВАЦІЙНІ ПРОЦЕСИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Пашенко Т.

Кейс- технології у професійній освіті

Слатвінська О.

Застосування імітаційно-ігрового навчання у професійній підготовці учнів ПТНЗ

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

Гуменний О.

Мультимедійні проекти як засіб розвитку інформаційної культури педагогів професійно-технічних навчальних закладів

V. ІСТОРІЯ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ТА ОКРЕМИХ ЇЇ ГАЛУЗЕЙ

Островий В.

Витоки та формування наукових інтересів В.О. Ґериновича

VI. ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ФАХІВЦІВ

Боднар О., Алілуйко С.

Організаційні механізми експертної підготовки працівників управлінських структур у закладах післядипломної педагогічної освіти

Кравченко Г.

Методи адаптивного управління розвитком

Яцинік А.

Педагогічна технологія розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у післядипломній освіті

Єльнікова Галина
*головний науковий співробітник
лабораторії технологій
професійного навчання
ІПТО НАПН України, доктор
педагогічних наук, професор
м. Київ*

ТЕОРЕТИЧНО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті розкриваються теорія і методологія розвитку професійно-технічної освіти. Описується взаємозв'язок теорії, методології і науки. Визначаються важливі напрями цілеорієнтованої модернізації професійно-технічної освіти: зміст, технології, форми і методи навчання у ПТНЗ та на виробництві. Розглядаються поняття «розвиток» й «адаптивне управління». Аналізується всезагальний закон структурного перетворення, що витікає із загальної теорії організації та дезорганізації. Доводиться, що у системі професійно-технічної освіти розвитку підлягають всі її складові: умови, процес і результат.

Ключові слова: теорія, методологія, наука, розвиток, професійно-технічна освіта, цілеорієнтована модернізація, всезагальний закон структурного перетворення, теорія організації та дезорганізації.

Аннотация. В статье раскрываются теория и методология развития профессионально-технического образования. Описывается взаимосвязь теории, методологии и науки. Определяются важные направления целеориентированной модернизации профессионально-технического образования: содержание, технологии, формы и методы обучения в ПТУ и на производстве. Рассматриваются понятие «развитие» и «адаптивное управление». Анализируется всеобщий закон структурного преобразования, который вытекает из общей теории организации и дезорганизации. Утверждается, что в системе профессионально-технического образования развитию подлежат все ее составляющие: условия, процесс и результат.

Ключевые слова: теория, методология, наука, развитие, профессионально-техническое образование, целеориентированная модернизация, всеобщий закон структурного преобразования, теория организации и дезорганизации.

Abstract. The article covers the theory and methodology of vocational education. Describe the relationship of theory, methodology and science. Identify

important trends tsileoriyentovanoyi modernization of vocational education: content, technology, forms and methods of training in vocational schools and in the workplace. The concepts of "development" and "adaptive management". Universal law is analyzed structural transformation that follows from the general theory of organization and disorganization. Proved that the system of vocational education is required for all of its components: conditions, process and results.

Keywords: theory, methodology, science, development, vocational education, aimed modernization, structural transformation of universal law, theory of organization and disorganization.

Постановка проблеми. Професійно-технічна освіта є основним постачальником трудових ресурсів країни і має значний вплив на процеси соціально-економічного розвитку суспільства на національному, регіональному та галузевому рівнях. Від якості підготовки робітничих кадрів залежить загальний економічний розвиток держави, саме тому професійна підготовка в професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) має відповідати запитам конкретних робочих місць. Ринок праці визначає потребу у кваліфікованих робітниках та рівень їх компетентності. Існуюча система підготовки робітничих кадрів в Україні не задовольняє потреби ринку праці, оскільки не відповідає вимогам суб'єктів господарювання. Це пов'язано із застарілою матеріально-технічною базою, недосконалістю кваліфікаційних характеристик на професії та види робіт, державних стандартів професійно-технічної освіти, недостатнім рівнем підготовки педагогічних працівників. Тому подальший розвиток професійно-технічної освіти України неможливий без досягнення європейського рівня освітніх стандартів з урахуванням національних особливостей, що обумовлює необхідність модернізації, розширення функцій професійно-технічної освіти, її трансформації в професійну освіту і навчання.

Для здійснення реформування професійно-технічної освіти в Україні важливого значення набуває наукова основа спрямованих перетворень різних сфер людської діяльності, частку якої складає управління професійно-технічною освітою. Вироблення такої основи можливо за допомогою методологічних знань,

які спрямовують логічну обробку понять і дають змогу проникати в глибину явищ реальної дійсності.

Розкриємо філософію цього питання.

Будь-які перетворення, що здійснюються на науковій основі, завжди ефективні й дієві, бо враховують закономірності і природовідповідний розвиток об'єкта перетворень.

Для виділення або створення наукових основ спрямованих перетворень (спрямованого розвитку) будь-якого об'єкта необхідно осмислити взаємозв'язок методології, теорії й науки як компонентів соціально значущої людської діяльності з пізнання та перетворення реальної дійсності.

В історичному плані методологія виникла як спеціальна галузь раціонального пізнання в ході засвоєння суб'єктивно нових знань і способів дії. Відомо, що процес пізнання складається із чуттєвого та раціонального етапів. Перший здійснюється на предметній та дієво-операційній основі. На другому етапі одержана інформація інтеріоризується у внутрішній план у вигляді понять, між якими за допомогою розумових дій встановлюються різнопланові зв'язки. Методологія описувала види цих зв'язків, способи їх встановлення, правила раціонального вибору порядку дій тощо. Абстрактно, це те, за допомогою і на підставі чого можна усвідомлено і в оптимальному режимі здійснювати процес пізнання.

Пізніше, з успіхами виробництва, розвитком техніки і культури методологія стала предметом філософської рефлексії. Її поняття розширились і усвідомлюються зараз як система соціально апробованих принципів і правил пізнання та дій по їх співвіднесенню з властивостями і законами об'єктивної реальності.

Реально складені принципи методології перетворилися у різні форми і нормативи логічно правильних довідних способів одержання значущих результатів. Отже, методологія становить основу, фундамент раціональних дій по досягненню результатів, а значить, і дій управління.

Теорія в перекладі з грецької мови означає «розгляд», «міркування». Виходячи із цього, можна зазначити, що основною функцією теорії є розгляд,

тлумачення, пояснення, осмислення об'єктивної реальності. У довідковій літературі поняття «теорія» розглядається у двох аспектах. Перший з них розкриває еkleктичний набір структурних компонентів теорії і розглядає її як форму діяльності суспільно розвинутої людини, спрямовану на отримання знання про природну і соціальну дійсність.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Так, у деяких джерелах теорія розглядається як особлива сфера людської діяльності та її результат, що включають у себе сукупність ідей, поглядів, концепцій, вчень про об'єктивну реальність [2, с. 328].

Інші джерела визначають теорію як учення, систему наукових принципів, які узагальнюють практичний досвід та відбивають закономірності природи, суспільства, мислення [4, с. 792].

Існує також визначення теорії як комплексу поглядів, уявлень; ідей, спрямованих на тлумачення та пояснення будь-яких явищ дійсності [5, с. 649].

Другий аспект розглядає теорію у вузькому, упорядкованому вигляді як вищу форму організації наукового знання, що дає цілісну уяву про сутнісні зв'язки у певній галузі знання [2, 31, 4; 52].

Сучасна методологія науки виділяє чотири компонента такої теорії, це: вихідна емпірична основа, вихідна теоретична основа, логіка теорії (множинність правил логічних висновків та доведень у межах теорії), сукупність виведених у теорії тверджень з їх доведенням [5, с. 650].

Слід відзначити взаємопроникнення теорії і практики. Теорія «виростає» з практики, узагальнює її. Практика обґрунтовує теорію з одного боку, а з іншого - осмислюється, організовується, спрямовується теорією [2, с. 328].

Наука розглядається як сфера людської діяльності, як система знань, як галузь культури і як соціальна пам'ять людства. Результатом науки є сукупність набутих наукових знань [2, с. 227-228].

Наука тісно пов'язана з теорією. За допомогою теорії формується наукове знання, а за допомогою методів наукового пізнання будуються наукові теорії.

Для розробки наукових основ розвитку управління професійно-технічною освітою ми проаналізували зв'язки між методологією, теорією і наукою. Це дало змогу впевнитися в тому, що вони утворюють окремі галузі знання. Виділення об'єкту предмету і завдань цих галузей підтвердило їх тісну взаємодію, взаємопроникнення та діалогічну єдність. Аналіз значення кожної окремої галузі показало, що продуктом методології є організація процесу пізнання та оцінки здобутих наукових знань; результатом теорії є пізнання реальної дійсності, а сама теорія як вищий продукт організованого мислення складає підґрунтя науки; результатом науки є практичне підтвердження теоретичних знань і сукупність здобутих наукових знань.

Таким чином, для організації цілеспрямованих перетворень будь-якого явища дійсності необхідно визначити його методологічні основи, здійснити теоретичну інтерпретацію наявного стану цього явища, проаналізувати фактори впливу, визначити тенденції його природного розвитку і сформулювати на цій підставі наукові основи спрямованих перетворень.

Виклад основного матеріалу. Методологічну основу управління професійно-технічною освітою складають закони, закономірності, принципи, функції, методи цього управління.

Однією з особливостей науки є її кумулятивний характер, що полягає в накопиченні попередніх результатів, які «не перекреслюються наступними успіхами пізнання, а тільки переосмислюються та уточнюються» [5, с. 394].

Результати аналізу літературних джерел дають змогу виділити істотні відомості, які треба враховувати при плануванні спрямованих перетворень, а саме:

- управління професійно-технічною освітою підкоряється закономірностям соціального управління;
- зміни треба вносити у зміст, структуру та технологію професійно-технічної освіти;
- можна внести зміни, які відповідають зовнішнім перетворенням (освітньої системи, суспільства в цілому) й одночасно, змінюючи управлінську

підсистему, спрямовувати розвиток професійно-технічної освіти у бажаному напрямі;

- результативність спрямованих перетворень можна досягти за допомогою оперативного коригування: порядку зв'язків між суб'єктами управління, який обумовлюється характером завдання і можливостями виконавців; цільових функцій шляхом делегування повноважень виконавцям, збільшуючи ступені свободи;

- регулювання управлінської діяльності забезпечується встановленням комунікативних зв'язків між її суб'єктами (закон зворотного зв'язку).

З подальшим розвитком ринкових відносин на початку ХХІ ст. важливими напрямками цілеорієнтованої модернізації професійно-технічної освіти стають зміст, технології, форми і методи навчання у ПТНЗ та на виробництві.

Зміст професійного навчання та створення укрупнених професій потребують подальшого розвитку для встановлення відповідності потребам роботодавців. Це активізує діяльність інституцій, які відповідають за науково-методичне й організаційне забезпечення розвитку професійно-технічної освіти. Так, співробітники Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України спільно з Департаментом професійно-технічної освіти та Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти МОН України підготували методичні рекомендації щодо розроблення стандартів з позицій компетентнісного підходу. Це дало змогу розробити проект ДСПТО з професії «Підручний сталевара конвертерного виробництва (конвектора)» (згідно з домовленістю із компанією СКМ) та розпочати розробку ДСПТО нового покоління з 11 інтегрованих професій будівельного, машинобудівного напрямку, сфери послуг, яких раніше не було на ринку праці.

Аналіз наукової літератури та інформаційно-аналітичних матеріалів Української державної служби зайнятості дав змогу з'ясувати, що балансу між попитом і пропозицією на кваліфіковані робітничі кадри на ринку праці не досягнуто. Спостерігається, з одного боку, дефіцит робітничих кадрів за рядом професій, з іншого – їх перенасичення за іншими професіями, що обумовлює

необхідність визначення політики професійно-технічної освіти в умовах ринкових відносин, яка б була зорієнтована на задоволення потреб особистості в професійно-технічній освіті та забезпечення ринку праці кваліфікованими робітничими кадрами. За прогнозами спеціалістів у 2015 році потреба промисловості у кваліфікованій робочій силі в більшості регіонів України буде задоволеною лише до 40 %.

Для поліпшення становища у Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, Державній цільовій програмі розвитку професійно-технічної освіти на 2011-2015 рр., у проекті Закону України «Про професійну освіту» передбачені радикальні зміни в сфері професійно-технічної освіти та визначено пріоритетні напрями її розвитку.

Умови сьогодення визначаються нестабільністю, яка орієнтує систему управління професійно-технічною освітою на активізацію внутрішнього потенціалу людини і створення умов для її природної самоорганізації, що сприятиме переводу освіти у відкриту систему.

Нестабільність характеризується порушенням внутрішньої або зовнішньої рівноваги керованого об'єкту з його оточенням. Відновлення рівноваги потребує оперативного коригування дій на основі поточного зворотного зв'язку з наступним прийняттям і здійсненням відповідного управлінського рішення.

Розвиток ринкової економіки в нашій країні неодмінно активізує адаптаційні процеси в усіх сферах людської діяльності, у т.ч. в управлінні професійно-технічною освітою.

Недостатнє методологічне і наукове забезпечення управління процесами адаптації висуває першочерговим завдання використання відповідної теорії управління професійно-технічною освітою на адаптивних засадах.

Звернемося до понять «розвиток» і «адаптивне управління».

Під розвитком ми розуміємо весь процес змін сталого стану системи у просторі й часі. Це спрямований процес кількісних і якісних змін у структурі матеріальних об'єктів. Розвиток для кожної системи унікальний, свій. Точно вказати напрямок розвитку об'єктивно неможливо, але його можна

«провокувати» за допомогою активаторів, які збільшують вірогідність просування у бажаному напрямі через реакцію резонансу (відгук внутрішньої структури на зовнішній подразник – активатор). Саме резонанс є початком усвідомлення своєї потреби, початок самоорганізації розвитку в цьому напрямі.

Розвиток ще можна розглядати як кризу двох основ: утворюючої й руйнуючої, тому що розвиток завжди відбувається за умови вирішення суперечок. Під кризою розуміють «рішення» (грец.), це завершення або перелам у ході деякого процесу, що має характер боротьби. Момент кризи – кінець невизначеності [1].

В умовах свідомого управління процес розвитку потребує супроводжуючого відстеження для попередження перетворення утворюючої сили у руйнуючу.

В основі будь-яких перетворень лежить всезагальний закон структурного перетворення, що витікає із загальної теорії організації та дезорганізації [1].

У відповідності з цією теорією зміни починаються з порушення рівноважного стану системи при здійсненні зовнішнього впливу.

Після цього вступає в дію частковий закон розходження форм, що розкриває природу розвитку. Розвиток виникає через появу та посилення відмінностей, спрямованих на встановлення додаткових зв'язків для забезпечення більшої стійкості форм. Додаткові відносини характеризуються своєю необоротністю, бо виникнення чогось нового відбувається завдяки руйнуванню чогось старого.

Системне розходження розвиває певні умови нестійкості, створюючи підґрунтя для розвитку системних протиріч. Наступним кроком є зростання організаційних відмінностей між частками цілого.

Вирішення системних протиріч відбувається шляхом узгодження мети, кон'югаційних процесів, які зближують частки цілого, утворюючи нову зв'язку. Це процес сходження форм, який призводить до їх поєднання й утворення нової єдності.

Таким чином, процес системного розходження має подвійну сутність, яка полягає у розвитку системи до більшої стійкості форм шляхом утворення

додаткових зв'язків з обов'язковим наступним їх розривом через накопичення нових протиріч.

Наприклад, обмеженість часу при ринкових відносинах не дає змоги керівнику виміряти і відстежувати процес виконання завдань. Він вимушений делегувати це працівнику, 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, при досягненні якого працівники частково або повністю задовольняють і свої потреби, отримуючи нові знання, уміння і підвищений рівень – новий особистий та колективний стан). Отже, фаза системної диференціації змінюється фазою системної консолідації. У процесі розвитку ці фази постійно чергуються. Призупинка чергування призупиняє розвиток.

Взагалі система зберігається за рахунок підтримки динамічної рівноваги з середовищем шляхом установа двох потоків активностей: поглинаючого потоку, що переходить із середовища у середину 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 зв'язність, організованість, структурну стійкість системи та її міцність під зовнішнім впливом. Установлюються додаткові зв'язки, які ніколи не бувають досконалими, тому що обмін активностями ніколи не доходить до кінця.

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

У системі професійно-технічної освіти розвитку підлягають всі її складові: умови, процес і результат. **До умов** ми відносимо такі види забезпечення:

- ресурсне: матеріально-технічне (приміщення, лабораторії, майстерні,

належне обладнання, у т. ч. комп'ютеризація та інформатизація); фінансове (фінансування у повному обсязі для оновлення обладнання, заробітної плати, стипендії, гранти для фінансової підтримки, тощо), кадрове (висококваліфіковані педагогічні працівники: створення в навчальному закладі системи неперервної освіти педагогічних та керівних працівників.), споживачі освітніх послуг (учні);

- дидактичне: зміст ПТО (освітні стандарти), організація навчально-виховного і навчально-виробничого процесів (акцент на практичну підготовку, пріоритетність підготовки на виробництві), інноваційні технології навчання;

- Створення середовища освітніх послуг для постійного вдосконалювання та задоволення освітніх потреб учнів. При підвищенні кваліфікації керівників, учителів і майстрів виробничого навчання забезпечення персоніфікованого (адресного) характеру процесу підвищення кваліфікації із урахуванням особливостей навчальних закладів, де вони працюють.

З метою створення оптимального інформаційно-навчального середовища для учнів/слухачів у ПТНЗ мають розроблятися освітні портали, де варто розміщувати різноманітну навчальну інформацію, інформаційно-методичні матеріали, електронні каталоги бібліотек, статистичні бази даних, навчально-прикладні програми тощо.

Одним із важливих видів збагачення освітнього середовища мають бути спецкурси за вибором учнів/слухачів для задоволення їхніх різноманітних освітніх потреб. Для розширення насиченості освітнього середовища в умовах використання елементів дистанційного навчання можуть бути розроблені дистанційні спецкурси. Для цього необхідно стимулювати педагогічних працівників до оперативного розроблення різних інформаційно-методичних матеріалів: електронних навчальних посібників; науково-методичних комплексів; методичних рекомендацій щодо виконання поточного контролю та написання атестаційних робіт. Ключовим у цьому напрямі має бути впровадження у навчальний процес нових інформаційних технологій, комп'ютерних програм, сучасних моделей управління навчальними закладами тощо.

- методологічне і методичне: використання практико-орієнтованого,

особистісного, компетентнісного підходів; запровадження інтерактивних методів навчання і виховання; комп'ютеризація навчально-виховного й управлінського процесів.

До процесу ми відносимо здійснення теоретичного і практичного навчання учнів з позицій компетентнісного підходу, зорієнтованого на вимоги ринку праці і ринку освітніх послуг. У процесі підготовки має здійснюватися поточне коригування змісту, форм, методів навчання тощо у відповідності до результатів аналізу згаданих ринків. Наприклад, у результаті аналізу мають бути здобуті відомості про появу у професійних стандартах керівників, педагогічних працівників різних категорій системи професійно-технічної освіти нових характеристик, які затребувані на ринку праці.

При аналізі ринку освітніх послуг мають бути отримані відомості про нові програми, спецкурси, інноваційні технології, що спрямовані на формування тих характеристик кваліфікованих робітників, які диктуються ринком праці.

Отримані дані будуть спрямувати діяльність навчального закладу на внесення змін у зміст, методику й технології підготовки/розширення профілю фахівців відповідно до вимог роботодавців та ринку праці. Для спрямування навчально-виховного і навчально-виробничого процесів на ринкові вимоги в діяльність ПТНЗ запроваджуються маркетингово-моніторингові дослідження.

До результату ми відносимо отримання конкурентоздатного випускника ПТНЗ та розвиток педагогічних працівників (керівників, учителів загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, майстрів виробничого навчання). Для досягнення позитивного результату необхідно розробляти моделі діяльності всіх категорій учасників навчально-виховного і навчально-виробничого процесів, проводити за цим розробленим інструментарієм моніторинг і досягати узгодження між зовнішнім коригуванням і рефлексивним саморозвитком.

Рішенню цього завдання сприяє розроблена нами на основі ідеї спрямованої самоорганізації концепція трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви.

Основними ідеями концепції спрямованої самоорганізації в управлінні освітою є такі:

1. Визнати пріоритетними в освіті розвиток людини і діяльність як засіб цього розвитку.

2. Діяльність і розвиток спрямовувати по шляху, який узгоджує вимоги людини, суспільства, держави і враховує реальні обставини.

3. Для цього сполучати процеси управління й самоуправління, забезпечуючи спрямовану самоорганізацію, яка здійснює сама людина в усвідомлених нею параметрах.

Все це можна висловити у такій надії: з метою забезпечення коеволюції людини, суспільства й держави створити умови для природної самоорганізації людини в ustalених межах узгоджених вимог самої людини, суспільства, держави і реальних обставин.

Отже, спрямована самоорганізація забезпечується урівноваженням природних потреб, здібностей, можливостей людини й умов, в яких вона живе і діє.

Спрямованість забезпечує сама людина, аналізуючи умови, в яких вона знаходиться, і приймаючи відповідні рішення.

Зовнішній вплив на самоорганізацію здійснюється через створення умов, які сполучають внутрішні потреби особистості із зовнішніми вимогами до неї.

При такому підході здійснюється природна заміна командно-адміністративного управління на корпоративне, розкриваються можливості для розвитку кожної особистості, для сполучення мотивів керівників і виконавців, для спрямованої самоорганізації педагогів і навчального закладу.

Отже, при управлінні у такий спосіб завдання керівника полягає у визначенні умов, які змогли б залучити людину до активної самоорганізації.

Таким чином, управління у спосіб спрямованої самоорганізації узгоджує процеси централізації та децентралізації природовідповідним шляхом, а також постійно враховує та використовує невизначеність і випадковість.

Таким чином, управління здійснюється через самоуправління і самоорганізацію. При цьому узгоджуються зовнішні й внутрішні завдання, виробляється середина лінія поведінки, досягається мета найекономнішим способом.

Як вже зазначалося, розвиток системи завжди пов'язаний з розвитком її управлінської підсистеми. Спрямований розвиток системи професійно-технічної освіти можна здійснити через конкретні зміни в її управлінській підсистемі, керуючись закономірністю про співвідносність структури управління і структури керованого об'єкта.

Висновки. Отже, функціонування і розвиток професійно-технічної освіти детерміновані закономірностями соціального управління, потребами та інтересами людини, державними вимогами та реальними обставинами. Тому для ефективного управління треба враховувати потреби людини, визнавати пріоритет її розвитку, аналізувати суспільну ідеологію освіти, державно-нормативні документи про професійно-технічну освіту і реальні умови її функціонування. Це необхідно для визначення реалістичної мети, яка узгоджувала б дію всіх перелічених детермінантів.

Слід зазначити, що система професійно-технічної освіти в останні роки зазнала суттєвих змін у зв'язку з трансформацією соціально-економічної структури суспільства і розвитком ринкових відносин. Розвиток науки в галузі професійно-технічної освіти дозволяє прогнозувати наступні дії в її модернізації і реформуванні. Проте, світові інтеграційні та глобалізаційні процеси примушують переорієнтовуватися на вимоги світового освітнього простору, що потребує відповідного теоретичного і практичного переосмислення діяльності національної системи професійно-технічної освіти.

Отже, в умовах реформування соціально-економічної структури суспільства в Україні важливого значення набуває наукова основа спрямованих перетворень різних сфер людської діяльності, частку якої складає професійно-технічна освіта.

Література

1. Богданов А. А. Тектология. Всеобщая организационная наука: Кн. 1 и 2. / А. А. Богданов. – М.: Экономика, 1989. – 655 с.
2. Гончаренко С. Український педагогічний словник / С. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

3. Єльнікова Г.В. Теоретико-концептуальні підходи до управління професійно-технічною освітою в умовах децентралізації / Галина Василівна Єльнікова // Децентралізація управління професійно-технічною освітою: монографія / авт. кол. В.І.Свистун, Д.Д.Айстраханов, Г.В.Єльнікова та ін. – К.: Педагогічна думка, 2012. – 356 с.

4. Ожегов С.И. Словарь русского языка / под ред. Н.Ю.Шведовой. – 21 изд. перераб. и доп. / С. И. Ожегов.– М.: Рус. Яз., 1989. – 924 с.

5. Философский энциклопедический словарь Редкол.: С.С.Аверинцев, Э.А.Араб-Оглы, Л.Ф.Ильчев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.

*До проблеми впровадження основних положень психопедагогіки у процес
підготовки кваліфікованих робітників*

Кравець Світлана Григорівна,

кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії змісту професійної
освіти і навчання Інституту
професійно-технічної освіти
НАПН України

Актуальність статті. Динамічні зміни, що відбуваються у світі та нашій державі зокрема, спрямовані на інтеграцію українського суспільства у світові процеси, які характеризуються структурними і змістовими перетвореннями ринкових відносин, створенням інноваційно-активних підприємств, виникненням нових форм організації праці. Означене посилює увагу до функціонування виробничих інфраструктур, а відтак, і до рівня результативної діяльності суб'єктів, які беруть активну участь у формуванні трудового потенціалу. У зв'язку з цим важливого значення набуває якість професійної підготовки кваліфікованих робітників, одним із напрямів забезпечення якої є підготовка майбутніх робітників, які здатні самостійно, свідомо і творчо визначати траєкторію власної діяльності та забезпечувати особисту конкурентоздатність на вітчизняному й міжнародному ринках праці.

У цьому контексті важливим теоретичним підґрунтям для досягнення достатньо високого рівня знань, досвіду, обізнаності для здійснення діяльності й спілкування в різних галузях і сферах є компетентнісний підхід [8, с. 61], реалізація якого визначає результативно-цільову спрямованість освіти і належить до рівня конкретної науки, зокрема психолого-педагогічної. [3., с. 31].

Особливістю компетентнісного підходу у професійно-технічній освіті, на думку В. Радкевич, є його гуманістична, гуманітарна і практична спрямованість на забезпечення професійного розвитку й самоствердження особистості майбутнього кваліфікованого робітника у процесі оволодіння необхідними для успішного функціонування в суспільстві компетенціями й, у кінцевому

підсумку компетентностями, що підвищують в умовах ринкової економіки рівень їх соціального захисту [10, с. 10]. У зв'язку з цим важливого значення набуває процес формування у майбутніх кваліфікованих робітників професійних та ключових компетентностей на основі положень психопедагогіки.

Мета статті. Аналіз поглядів вітчизняних і зарубіжних науковців з проблем впровадження основних положень психопедагогіки у процес підготовки кваліфікованих робітників.

Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу. У наукових дослідженнях Едварда Стоунса, зокрема у праці «Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика учіння» (1984 р.) професор Ліверпульського університету розглядає деякі принципові ідеї психології з огляду їхніх зв'язків з учінням й вчителем і викладає способи використання психологічних принципів в учінні так, щоб ними могли скористатися вчителі у своїй спільній чи індивідуальній роботі [12, с.22]. Саме Едварду Стоунсу належить введення у науковий обіг поняття «психопедагогіка», що змістовно визначає, яким чином теоретичні принципи психології можна застосовувати у практиці навчання [12, с. 21].

На думку науковця, професійне становлення фахівця з позицій психопедагогіки полягає в тому, що:

- ідея професійного навчання зорієнтована на особистість фахівця, актуалізацію його потреби в професійному самопізнанні й самовихованні, вироблення гуманістичної професійної позиції для організації продуктивного діалогу;

- поняття педагогічної майстерності визначається як комплекс властивостей особистості професіонала, що забезпечують високий рівень самоорганізації його професійної діяльності на рефлексивній основі;

- логіка професійного вдосконалення фахівця містить такі рівні:

- пізнання керівної суті професійної діяльності;

- пізнання фахівцем власної особистості як інструменту рефлексивного керування поведінкою й діяльністю інших;
- освоєння техніки управління взаємодією в процесі організації життєдіяльності;
- мотиви самоактуалізації особистості в професійній діяльності є детермінантами їхньої творчої активності; конкретизують домінуючу роль гуманістичної спрямованості в системі професійно ціннісних орієнтацій викладача [11].

Ключовим для системи професійної освіти з позиції вчень Е. Стоунса є положення про те, що поєднання психологічної теорії навчання з практикою є дуже важливим як для розвитку самої теорії навчання, так і для вдосконалення навчального процесу. У цьому контексті слід зазначити, що досягнення педагогічної психології необхідно перетворити на дидактичні принципи та системно відобразити в методах навчання, а після – екстраполювати у процес підготовки кваліфікованих робітників відповідно до специфіки галузі.

Ідея психопедагогіки набула подальшого розвитку у дослідженнях російських науковців. Про необхідність розвитку психопедагогіки йдеться у працях Л. Фрідмана, який вважає, що традиційна педагогіка розглядає і вирішує питання виховання і навчання не конкретних учнів, які мають свій темперамент і характер, а абстрактних об'єктів педагогічного впливу, які покійно виконують усі вказівки вчителів [13, с.5].

Заявлене твердження набуває актуальності у контексті здійснення підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійно-технічної освіти. До прикладу, в освітньо-кваліфікаційних характеристиках Державних стандартів професійно-технічної освіти з професій обов'язковими для виконання є описані професійні вимоги, що означені словосполученнями: «учень повинен знати», «учень повинен вміти». Аналіз типових навчальних програм загально-професійної підготовки засвідчує спрямування навчального матеріалу на репродуктивне відтворення визначених у стандарті вимог. При цьому не враховується головний психологічний чинник – бажання та здатність суб'єктів

навчально-виховного процесу виконувати ці вимоги. Результат розвитку і формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника безпосередньо залежить від того, у якому соціально-психологічному середовищі відбувається навчально-виховний (навчально-виробничий) процес, як забезпечується становлення суб'єктності особистості (розвиток позитивної мотивації учнів до себе та обраної професії), яким чином та з якою усвідомленою метою викладач чи майстер виробничого навчання підвищує рівень сформованості власної педагогічної майстерності та за допомогою яких інноваційних технологій навчання він (педагог) здатен проявити професійну компетентність у процесі формування професійних та ключових компетентностей учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Заявлені чинники, що безумовно впливають на рівень підготовки кваліфікованих робітників, не завжди пов'язуються з характером навчання, що регламентується нормативно-правовими документами.

Психопедагогіка у процесі підготовки кваліфікованих робітників визначає спрямованість навчання – виконання вимог Державного стандарту професійно-технічної освіти, а базою та вагомим чинником у забезпеченні якості навчання є психологія, що діагностує наявність та можливості розвитку в учнів тих психологічних властивостей, якостей та здібностей, на основі яких може бути здійснено формування й розвиток компетентностей майбутнього фахівця.

Наукове обґрунтування й практичне застосування ідей психопедагогіки детально проаналізовано С. Поляковим, у працях якого психопедагогіка визначається як галузь наукових досліджень, що вивчає психологічні закономірності, які виявляються у межах конкретних педагогічних форм освітнього процесу [9, с 66].

Автор акцентує, що зміст педагогічного процесу має певну задану педагогічну структуру і організацію – педагогічні форми, які є взаємозалежними із психологічними характеристиками, процесами, станами та суб'єкт-суб'єктною взаємодією. Означені психологічні явища виявляються і

утворюються в межах даної педагогічної форми. Педагогічні форми визначають організацію навчально-виховного процесу (урок, виховний захід тощо), реалізуються через стійкі за структурою послідовні педагогічні дії, зміст яких є сталим для певної педагогічної системи. Російський вчений у кожній педагогічній дії виділяє: 1) дії педагога, спрямовані на освоєння учнями знань; 2) дії, що забезпечують засвоєння учнями діяльності; 3) дії, що забезпечують актуалізацію, підтримку і розвиток мотивації, що породжує пізнавальну і діяльнісну активність [9, с 68].

За результатами експериментальних досліджень російських психологів підтверджено гіпотезу про те, що кожна педагогічна форма має свій психологічний зміст, у межах конкретної педагогічної форми психологічні закономірності виявляються по-різному. Так, дослідниками встановлено, що із педагогічними формами співвідносяться такі психологічні феномени: когнітивні процеси (розуміння, мислення); емоційні стани (відчуття безпеки, належності, визнання досягнень, тривожність); діяльнісні характеристики (дія цілепокладання, орієнтувальні дії, виконавчі дії, дії контролю та оцінювання, рефлексивні дії); особистісні характеристики (мотиви, відчуття авторства, самостійність); соціально-психологічні феномени (особливості суб'єкт-суб'єктного сприйняття, особливості групової ідентифікації, якості групових відносин тощо) [2].

У підсумку С. Поляковим сформульовано висновок-застереження щодо виважених суджень про результативність організаційних форм навчання, якщо при цьому не здійснювався аналіз психологічних наслідків педагогічних дій.

На часі актуальною є суспільна потреба створення, впровадження, поширення новацій і зміни освітнього середовища, новим практичним засобом забезпечення яких стали педагогічні технології, що змістовно відображають використання педагогом варіативних технологій на рівні його творчості та майстерності з метою досягнення якісного результату.

Для досягнення високого рівня сформованості як професійних вмінь, так і особистісних якостей майбутніх кваліфікованих робітників особливо

перспективними є інноваційні педагогічні технології (технологія проблемно-розвивального навчання, технологія особистісно-орієнтованого навчання, технологія інтерактивного навчання, технологія «портфоліо», проектна технологія, ігрова технологія тощо). Окрім того, не менш важливою педагогічною формою є вміння й творча адаптація до навчального процесу технології традиційного навчання (пояснення в поєднанні з наочністю; уроки формування нових знань, умінь, навичок, комбіновані уроки, бінарні уроки тощо).

Інтеграція професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки задля якісної підготовки кваліфікованих робітників у закладах професійно-технічної освіти сприяє оптимальному впровадженню педагогічних технологій у навчальний процес та використанню їх елементів у конкретних педагогічних формах. Безумовно, кожен викладач чи майстер виробничого навчання привносить в навчальний процес щось індивідуальне, видозмінюючи педагогічні технології в залежності від рівня майстерності та креативності суб'єктів педагогічної взаємодії, однак усвідомлено організовує навчання з метою формування передбачених програмою компетентностей, в основному професійних.

Однак важливо наголосити, що в процесі застосування технології проблемно-розвивального навчання лежить дослідницька діяльність, що змістовно об'єднує основні характеристики аналітичної, діагностичної, проектувальної компетентностей та проявляється у результатах творчого (креативного) й самостійного осмислення професійних проблем та пошуку раціональних способів вирішення професійних ситуацій. Підґрунтям розвитку означених компетентностей є так званий «провідний тип діяльності», сутність якого розкрито у наукових дослідженнях О. Леонтьєва. Автор зазначає, що кожна стадія психічного розвитку характеризується визначенням, провідним на даному етапі ставленням особи до дійсності, визначенням, провідним типом її діяльності; заявляє про залежність розвитку психіки не від діяльності взагалі, а від провідної діяльності [7, с.285]. Провідним типом діяльності кваліфікованих

робітників на стадії навчання визначаємо навчально-виробничу, що зумовлена мотивом, який спонукує суб'єкта до даної діяльності та спрямована на предметне перетворення потреби (до прикладу – потреба здобути професію). Заявлені конструкти, які стимулюють навчальну діяльність, підсилюють психологічну складову у процесі використання технології проблемно-розвивального навчання при підготовці кваліфікованих робітників.

Щодо технології особистісно орієнтованого навчання, то очевидним є превалювання психологічного феномену у здійсненні педагогічних процесів, оскільки основними завданнями цієї технології є розвиток індивідуальних та пізнавальних здібностей кожного студента; виявлення та використання індивідуального (суб'єктивного) досвіду майбутнього фахівця; допомога особистості у самопізнанні, самовизначенні та самореалізації. Центром уваги є індивідуальність учня, саме тому методична основа технології особистісно орієнтованого навчання полягає в індивідуалізації і диференціації навчального процесу, припускає спеціальне моделювання дидактичного матеріалу, методичних рекомендацій до його використання, типів навчального діалогу з метою забезпечення принципу суб'єктності.

Ми погоджуємось із поглядами В. Ягупова, який розуміє інтерактивне навчання як сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, які порівняно з традиційними методами навчання, спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної діяльності, формування творчих навичок і вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення культури професійного спілкування [15, с. 352].

На основі аналізу інноваційних педагогічних технологій, елементи яких використовуються педагогами у ході проведення уроків, виробничих занять, позаурочних заходів тощо, вбачаємо «присутність» психологічних феноменів (когнітивний, мотиваційний, діяльнісно-поведінковий, емоційний та ін.) на усіх етапах організації навчально-виховного (виробничого) процесу підготовки кваліфікованих робітників.

На теренах українських науки неоціненними є вчення І. Зязюна з проблем дослідження взаємодії двох наук – психології та педагогіки. Психологічна теорія розвитку в навчанні й вихованні людини є єдиною умовою й засобом пошуку найновітніших підходів до освітніх і виховних технологій із метою їхнього використання в освітній системі, у їхньому вдосконаленні та поступі. Однак, як зазначає І. Зязюн, найновітніші досягнення освітніх систем нічого не варті поза двома суб'єктами педагогічної дії – учителем і учнем. Звідси визначається головний предмет психопедагогіки – процес їхньої взаємодії. Тут починається справжня жива педагогічна дія як домінантна складова педагогіки, яка поки що не набула життєвості в українській педагогічній науці [5, с. 33].

На основі аналізу наукових праць І. Зязюна [4; 5; 6], ключовими положеннями реалізації ідей психопедагогіки у процесі підготовки кваліфікованих робітників визначаємо такі:

1) у стандартах освіти мають бути розроблені й доведені до найвищих рівнів осмислення та практичного впровадження психологічні засади та чинники навчання, згідно з існуючими природними можливостями суб'єктів, особливостями різновидів їхнього досвіду: досвіду знань (інтелектуального), досвіду емоційно-почуттєвого (афективного), досвіду вольових дій;

2) взаємодія психології та педагогіки утворює резервну площину для удосконалення педагогічної майстерності вчителя: пізнання та розуміння власної, особистісної психології із подальшим її порівнянням з психологією кожного зі своїх учнів;

3) використання педагогом основ психопедагогіки у роботі з учнями: у засвоєнні знань, у прагненні зробити процес учіння цікавим і бажаним, розвивальним і виховальним, у запропонуванні умов безконфліктного спілкування зі своїми учнями, у ліквідації явища «важковиховувані» учні тощо;

4) здійснення педагогом кожної педагогічної дії із застосуванням досягнень психологічної теорії і практики.

Як бачимо, результативність впровадження психопедагогічних положень в процес підготовки кваліфікованих робітників в основному залежить від

вміння педагога будувати свою роботу на принципах психології. Підтвердженням заявленого слугують і психопедагогічні роздуми Л. Виготського, який зазначає, що «...на долю вчителя у процесі виховання випадає активна роль – ліпити, кроїти, шматувати та різати елементи середовища, об'єднувати їх найрізноманітнішими способами, щоб вони реалізовували те основне завдання, яке йому потрібне. Таким чином, виховний процес стає вже тристоронньо активним: активний учень, активний учитель, активне між ними середовище» [1, с. 89].

Висновки. Наведені наукові позиції переконливо засвідчують значущість та актуальність психопедагогічної складової у процесі підготовки кваліфікованих робітників.

Забезпечення результативного впровадження основних положень психопедагогіки з метою вирішення педагогічних проблем професійно-технічної освіти вбачаємо у таких діях:

- оновлення змісту підготовки кваліфікованих робітників з відображенням у Державних стандартах професійно-технічної освіти ключових компетентностей як освітніх результатів навчання, оскільки ключові компетентності є важливі для успішного життя, тому повинні бути створені умови для засвоєння цих компетентностей у професійній освіті [16]; забезпечують усвідомлений вибір молодого особою майбутньої професії і сприяють успішному формуванню професійної компетентності [14];

- розроблення методик забезпечення процесу якісної підготовки кваліфікованих робітників, що відповідають вимогам модульно-компетентнісного підходу та враховують вікові, індивідуальні та особистісні особливості учнів;

- усвідомлений розвиток професійної майстерності педагогів шляхом самоосвітньої діяльності з перспективою застосування ними на рефлексивній основі інноваційних методів навчання у роботі з учнями.

Перспективи подальших досліджень пов'язуємо із конкретизацією та екстраполяцією психопедагогічних ідей до процесу підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. *Выготский Л. С.* Педагогическая психология [Текст] / под ред. и со вступ. ст. В. В. Давыдова; [авт. коммент. В. В. Давыдов и др.]. – М. : Педагогика, 1991. – 497 с.
2. *Дяченко Л. М.* Психопедагогіка як предмет наукового інтересу / Л. М. Дяченко // Теорія і практика управління соціальними системами / Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП», 2014. – № 2. – С. 34–45. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://library.kpi.kharkov.ua/JUR/TPUSS%202014_7.pdf. – Загол. з екрану.
3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
4. *Зязюн І. А.* Психологічна педагогіка в царині педагогічної дії / І. А. Зязюн // П'ята виставка-презентація «Інноватика в сучасній освіті». – К., 22–24 жовт. 2013. – С. 20–21.
5. *Зязюн І. А.* Психопедагогіка московської психологічної школи / І. А. Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами / Щоквартальний науково-практичний журнал. – Харків: НТУ «ХП», 2013. – № 2. – С. 33–41. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : www.kpi.kharkov.ua/archive/Наукова_періодика/Tipuss/2013/2. – Загол. з екрану.
6. *Зязюн І. А.* Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / І. А. Зязюн // Етика і естетика педагогічної дії / Зб. наук. праць. – Вип. 3. – Київ – Полтава, 2012. – С. 20–37.
7. *Леонтьев А. Н.* Избр. психологич. соч. – М., 1993. – Т.1.
8. Педагогический словарь : Учеб пособие для студ. высш. учеб. заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Г. А. Строкова и др.] ; Под. ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – М. : Изд. Центр «Академия», 2008. – 352 с.
9. *Поляков С. Д.* Что такое психопедагогика? // Ученые записки. Ежекварт. науч. журнал пед. ин-та Саратовского гос. Ун-та им. Н. Г. Чернышевского. – 2008. – Т.1. – Сер. Психология. Педагогика. – № 1–2. – С. 66–69.
10. *Радкевич В. О.* Компетентнісний підхід до забезпечення якості професійної освіти і навчання / В. О. Радкевич // Науково-методичне забезпечення професійної освіти і навчання: матеріали Звітної науково-

практичної конференції (м. Київ, 29 берез. 2012 р.) / Інститут професійно-технічної освіти НАПН України / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К. : ІПТО НАПН України, 2012. – С. 9–15.

11. *Старостіна О. В.* Педагогічна персоналія Едварда Стоунса як фундатора психопедагогіки [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://irbis-nbuv.gov.ua/>. – Загол. з екрану.

12. *Стоунс Э.* Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения; Пер. с англ. / Под ред. Н.Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.

13. *Фридман Л. М.* Психопедагогика общего образования: Пособие для студентов и учителей. – М. : Издательство «Институт практической психологии», 1997. – 288 с.

14. *Ягунов В. В.* Ключові компетентності: поняття, сутність, зміст, класифікація та вимоги до випускників професійно-технічної освіти / В. В. Ягунов // Наук. вісник Ін-ту ПТО НАПН України. – 2012. – № 4. – С. 12–19.

15. *Ягунов В. В.* Педагогіка : навч. посіб. / В. В. Ягунов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

16. The Bruges Communiqué on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011-2020 (7 December 2010).

С. Г. Кравець. До проблеми впровадження основних положень психопедагогіки у процес підготовки кваліфікованих робітників

У статті проаналізовано погляди теоретиків педагогічної і психологічної наук щодо значимості психопедагогічних основ у навчально-виховному процесі підготовки кваліфікованих робітників. Обґрунтовано доцільність розгляду психопедагогічного аспекту в контексті дослідження педагогічних проблем професійно-технічної освіти.

Ключові слова: психопедагогіка, процес підготовки кваліфікованих робітників, професійні та ключові компетентності.

С. Г. Кравец. К проблеме внедрения основных положений психопедагогики в процесс подготовки квалифицированных рабочих

В статье проанализированы взгляды теоретиков педагогической и психологической наук по значимости психопедагогических основ в учебно-воспитательном процессе подготовки квалифицированных рабочих. Обоснована целесообразность рассмотрения психопедагогического аспекта в контексте исследования педагогических проблем профессионально-технического образования.

Ключевые слова: психопедагогика, процесс подготовки квалифицированных рабочих, профессиональные и ключевые компетентности.

S. G Kravets. On the problem of implementation of the main provisions of psychopedagogy in the training of skilled workers

The article analyzes the views of theorists pedagogical and psychological sciences on the importance psychopedagogical bases in the educational process of training skilled workers. Expediency review psychopedagogical aspect in the context of the study of pedagogical problems of vocational education. Keywords: psychopedagogika, the process of preparing skilled workers, professional and key competencies.

Кузьмінська Л. Д.

*кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
лабораторії технологій професійного навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України*

УПРАВЛІННЯ РОЗВИТКОМ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ ОСВІТИ В РЕГІОНІ: НАУКОВО-ПРАКТИЧНИЙ ДИСКУРС

***Анотація.** Розглянуто основні напрями науково-практичної взаємодії Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України з професійно-технічними навчальними закладами як одного із стратегічних напрямів іміджового розвитку ПТНЗ на регіональному та національному рівнях.*

***Ключові слова:** Управління розвитком, професійно-технічна освіта в регіоні, науково-практичний дискурс*

Кузьминская Л.Д.

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНО- ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕГИОНЕ: НАУЧНО- ПРАКТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС

***Аннотация.** Рассмотрены основные направления научно-практического взаимодействия Института профессионально-технического образования Академии педагогических наук Украины с профессионально-техническими учебными заведениями как одного из стратегических направлений имиджевого развития ПТУЗ на региональном и национальном уровнях.*

***Ключевые слова:** Управление развитием профессионально-техническое образование в регионе, научно-практический дискурс*

L. Kuzminska

MANAGEMENT OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE REGION: SCIENTIFIC-PRACTICAL DISCOURSE

***Abstract.** The main directions of scientific and practical interaction of the Institute of Vocational Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine vocational schools as one of the strategic directions of image of VET at regional and national levels.*

***Keywords:** Development management vocational education in the region: scientific-practical discourse*

***Постановка проблеми.** Оптимізація управління різними соціальними процесами, і в тому числі в сфері професійно-технічної*

освіти, може здійснюватися за рахунок застосування потенціалу соціального партнерства, що дає змогу сторонам взаємодіяти на основі рівноправного діалогу, досягати задоволення їх інтересів, високого ступеню адаптивності, а також широкої варіативності умов і напрямів соціально-партнерської діяльності. В умовах ринкової економіки управління розвитком професійно-технічної освіти в регіоні партнерство мобілізує наявні у сторін ресурси й створює абсолютно нові, що виникають в процесі спільної діяльності. Даний результат обумовлюється органічним взаємодоповненням потенціалів партнерів, координацією та інтеграцією їх дій, виникненням супутніх синергетичних ефектів.

Аналіз основних досліджень і публікацій. Проблема соціально-партнерської взаємодії закладів ПТО за різними напрямками є предметом дослідження багатьох вчених (В. Григорєва [1], Г. Єльнікова [2], Я. Камінецький [3], В. Радкевич [4], В. Свистун [5], Л. Сергєєва [6], Скульська [7] та ін. Дослідники розкривають методологічні, концептуальні, технологічні аспекти феномену соціального партнерства як чинника управління розвитком професійно-технічної освіти.

Метою статті є аналіз досвіду науково-практичної взаємодії закладів ПТО з науковими установами на прикладі Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України.

Виклад основного матеріалу. Перехід суспільства від планової до ринкової економіки призвів до незворотних змін в системі ПТО на усіх рівнях. На соціальному рівні відбулася трансформація її статусу. Позитивні зміни стали можливі завдяки науково-дослідній роботі вчених – педагогів, які, власне, розпочали реформи у ПТО. У зв'язку з цим проблема забезпечення системного наукового супроводу

професійної освіти і навчання на основі розвитку практико-орієнтованої педагогічної науки є очевидною [7].

Основними завданнями партнерства закладів професійно-технічної освіти з науковими установами є:

- створення умов для інтеграції науки, освіти й виробництва шляхом створення нового покоління науково-методичних розробок;
- обґрунтування та апробація ефективних механізмів управління розвитком ПТО у кризових умовах, зумовлених як наслідками переходу до ринкової економіки, так і відсутністю взаємозв'язку між ринком праці й ринком освітніх послуг, невідповідністю якості навчання інтеграційним і конкурентним викликам;
- підвищення ефективності державних і міжнародних заходів, щодо розвитку професійної освіти і навчання на основі їх випереджувального наукового супроводу.

У контексті зазначеного зростає роль наукових установ, зокрема, Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України. Основним завданням Інституту, як базової наукової установи, є розв'язання на науковій основі комплексних завдань з розвитку професійної освіти і навчання. Це стосується як формулювання наукової проблеми, визначення основних орієнтирів науково-дослідної діяльності, так і реалізації функцій науково-методичного і організаційного характеру, що включає розробку й експертизу науково-методичних матеріалів, наукове консультування, здійснення експериментальної роботи; організацію та проведення науково-практичних заходів, спрямованих на апробацію й впровадження результатів досліджень [7].

Науково-практична взаємодія Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України з професійно-

технічними навчальними закладами є одним із стратегічних напрямів іміджового розвитку ПТНЗ на регіональному та національному рівнях.

В Інституті функціонують 6 науково-дослідних лабораторій, які здійснюють наукові дослідження з проблем: оновлення змісту професійної освіти і навчання; розроблення сучасних технологій професійного навчання, обґрунтування моделей управління ПТО в умовах регіоналізації; зарубіжних систем професійної освіти навчання, науково-методичного забезпечення професійної кар'єри та дистанційного навчання.

Одним із результативних прикладів співпраці закладів ПТО із науковими установами є постійно діючі науково-практичні семінари в експериментальних ПТНЗ та Інституті ПТО, на яких обопільно презентуються науковцями та практиками ефективні концептуальні, управлінські, науково-методичні напрацювання, обмін досвідом професійної підготовки кваліфікованих робітничих кадрів в умовах інноваційного розвитку освіти і суспільства.

Позитивною тенденцією є прагнення значної кількості керівників та представників педагогічного персоналу ПТНЗ до глибокого наукового пошуку, до написання дисертаційних досліджень.

В роботі науково-практичних семінарів беруть участь директори Департаментів освіти і науки, керівники ПТНЗ, представники, представники органів влади центрів зайнятості, наукової спільноти, освітяни – практики. Учасники зосереджують увагу на висвітленні актуальних проблем і перспектив управління якістю професійно-технічної освіти в регіоні та необхідності поширення практики співпраці науковців і керівників ПТНЗ з метою випереджувального впровадження новітніх зразків забезпечення регіонального управління конкурентоспроможністю закладів ПТО.

Засадничі аспекти розвитку професійної освіти в Україні з огляду на складні суспільно-економічні реалії все більше залежать від зростаючої ролі й значущості регіональних чинників розвитку професійно-технічної освіти в умовах ринкових відносин, та необхідності консолідованої співпраці органів влади, закладів ПТО, наукових установ для удосконалення нормативно-правового забезпечення функціонування й розвитку професійно-технічної освіти в умовах євроінтеграції.

Змістовна презентація досвіду науково-практичних напрацювань представниками Інституту професійно-технічної освіти НАПН України з питань науково-методичного забезпечення управління якістю професійного навчання відповідно до міжнародних стандартів якості ISO 9004:2000 сприяє визначенню прогностичних тенденцій розвитку системи ПТО, розробленню й впровадженню сучасних педагогічних ідей в практику професійної підготовки висококваліфікованих робочих кадрів.

У розробці державних стандартів, згідно з розробленою в Інституті ПТО НАПН України методикою, враховано необхідність формування змісту професійної освіти, орієнтованого на здобуття відповідних кваліфікацій (часткова, повна, додаткова); відбору змісту професійної освіти на основі вимог професійного стандарту; модульного структурування змісту базового блоку та навчальних модулів; забезпечення різних траєкторій професійного навчання; присвоєння кваліфікацій за результатами якісного виконання всіх видів робіт, передбачених професійним стандартом.

Науковцями Інституту ПТО НАПН України запропоновано структуру інформаційно-освітнього середовища ПТНЗ, що покладена в основу професійно-освітнього порталу Інституту професійно-технічної

освіти НАПН України. Компоненти середовища поділяються на дві категорії: суб'єкти і об'єкти, що поєднані перехресними зв'язками та гіперпосиланнями. Суб'єкти – учні, педагогічні працівники та адміністрація ПТНЗ. Об'єкти (контент) – джерельна база; довідково-пошукова система; інструментарій навчальної діяльності; засоби комунікацій; конструктор інформаційно-освітнього середовища тощо. Одним із важливих компонентів інформаційно-освітнього середовища є Репозиторій, який призначено для розміщення тематичних блоків: «Науково-методичні матеріали», «Загальноосвітні дисципліни», «Спеціальні дисципліни» та «Відкриті освітні ресурси».

Учасники науково-практичних семінарів зацікавлено обговорюють перспективи створеного в Інституті ПТО НАПН України інформаційних ресурсів, зокрема професійно-освітнього порталу, що охоплює контент-бібліотеку, репозиторій та інші види наукової, навчально-методичної інформації галузевого спрямування, електронні підручники нового покоління для ПТНЗ машинобудівного, аграрного, будівельного профілей та сфери обслуговування.

У забезпеченні моніторингу якості професійної освіти і навчання, актуалізується значущість розробленої науковцями Інституту інформаційно-аналітичної системи ПРОФТЕХ, що дає змогу управлінським структурам на національному, регіональному і місцевому рівнях одержувати своєчасно оперативну інформацію про стан професійної освіти з метою підвищення оперативності й обґрунтованості прийняття перспективних рішень. Дана система дозволяє готувати аналітичні звіти у різних інформаційних розрізах, відповідно до індикаторів і показників ефективної діяльності ПТНЗ. Наприклад працевлаштування, фінансування, матеріально-технічна база, зміст

навчання, навчально-методичне забезпечення, педагогічні працівники та ін.

Ураховуючи наявність проблем в управлінні розвитком професійно-технічної освіти в цілому та труднощів, що виникають в управлінні професійно-технічною освітою в умовах конкуренції та зростання невизначеності особливо актуальними й дискусійними на науково-практичних залишаються питання маркетингових механізмів управління конкурентоспроможністю професійно-технічних навчальних закладів на ринку освітніх послуг і кар'єрного розвитку майбутніх кваліфікованих робітників.

Конкурентоспроможність ПТНЗ, як комплексна характеристика ПТНЗ за визначений період часу в умовах конкретного ринку, відображає його перевагу перед конкурентами за низкою показників – освітніх, фінансово-економічних, маркетингових, матеріально-технічних, кадрових і соціальних, а також здатність ПТНЗ до безкризового функціонування і своєчасної адаптації до змінних умов зовнішнього середовища. На прикладі SWOT-аналізу конкретних ПТНЗ, зокрема такої слабкої сторони внутрішнього середовища ПТНЗ, як низький рівень інформатизації про свою діяльність, представлено іміджові недоліки та переваги позиціонування професійно-технічного навчального закладу на ринку освітніх послуг. Наприклад, представлення на сайті ПТНЗ конкретних досягнень закладу, учнів, детальна структурована інформація про соціальних партнерів з необхідними контактами, статті про заклад у пресі, онлайн опитування абітурієнтів тощо).

Упровадження маркетингових механізмів управління конкурентоспроможністю професійно-технічних навчальних закладів дає змогу:

- формувати державне замовлення на підготовку кваліфікованих робітничих кадрів з врахуванням реалій та перспектив розвитку регіонального ринку праці;

- забезпечити першим робочим місцем всіх випускників навчального закладу;

- досягти 100% виконання державного замовлення у 2013, 2014 роках;

- забезпечити розвиток навчально-матеріальної бази;

- запровадити систему заходів з енергозбереження

Науковці, керівники ПТНЗ і педагоги-практики спрямовані на пошук комплексно-системного підходу до вирішення завдань професійно-технічного навчального закладу, який охоплює всі складові його діяльності: від вивчення тенденцій розвитку економіки і ринку праці, потреб та інтересів споживачів освітніх послуг, організації профорієнтаційної роботи до забезпечення повного циклу підготовки робітничих кадрів, їх працевлаштування та створення умов для подальшого професійного і кар'єрного зростання населення регіону.

Ефективні власні зразки управлінської інноватики на науково-практичних семінарах презентують як керівники ПТНЗ – початківці, так і управлінці зі значним досвідом у сфері менеджменту професійно-технічної освіти.

Отже, аналіз досвіду науково-практичної взаємодії закладів ПТО з науковими установами на прикладі Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України вкотре засвідчує важливість та нагальність конструктивної співпраці закладів професійно-технічної освіти з науковими установами, центрами зайнятості та іншими зацікавленими соціальними партнерами у

розв'язанні актуальних проблем та впровадженні управлінських новацій в регіоні.

Перспективними напрямками науково-практичної взаємодії закладів ПТО з науковими установами є:

- розроблення та обґрунтування пропозицій щодо удосконалення законодавчих та нормативних актів, що регулюють управління професійно-технічною освітою та діяльність професійно-технічних навчальних закладів в регіоні (чітке розмежування функцій і відповідальності між різними рівнями управління ПТ; координація ресурсів, необхідних для забезпечення сталого розвитку ПТО в регіоні; диверсифікація фінансування тощо);

- розроблення та обґрунтування пропозицій щодо забезпечення конкурентоспроможності ПТНЗ (механізми маркетингового управління);

- поширення прогресивного регіонального досвіду управління розвитком ПТО та ПТНЗ в умовах конкуренції (проведення науково-практичних семінарів, круглих столів тощо);

- ініціювання, організація та проведення науково-дослідних робіт, спрямованих на дослідження та вирішення проблем управління розвитком ПТО в умовах регіонального ринку праці.

Список використаних джерел

1. Взаємодія суб'єктів управління професійно-технічною освітою: теорія і практика: Монографія. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 303с.
2. Єльнікова Г.В. Модернізація професійного навчання персоналу організації в ринкових умовах. – Режим доступу: <http://lib.iitta.gov.ua/2252/2/4.PDF>. – Назва з екрану.

3. Камінецький Я. Г. Концептуальні засади розвитку соціального партнерства в системі професійно-технічної освіти України.
4. Радкевич В. Соціальне партнерство як чинник розвитку ПТНЗ в регіоні [Текст] / В.Радкевич // Професійно-технічна освіта : Науково-методичний журнал. - 2004. -N2. - С. 12-13
5. Свистун В. І. Педагогічні засади децентралізації управління професійно-технічною освітою. – Режим доступу: <http://svistunvip.blogspot.com/>. – Назва з екрану.
6. Сергеева Л. М. Управління розвитком професійно-технічного навчального закладу: теорія і методика [Текст] : монографія / Л. М. Сергеева; Нац. акад. пед. наук України, Держ. вищ. навч. закл. "Ун-т менеджменту освіти". – К. ; Херсон : Айлант, 2013. – 451 с.
7. Скульська В.Є. Сучасні підходи до проблеми наукового супроводу професійної освіти і навчання в Україні. – Режим доступу: <http://repository.kpi.kharkov.ua/handle/KhPI-Press/13042>. – Назва з екрану.
8. Чернобук Г. Г. Плідна співпраця // Проф.-техн. освіта : наук.-метод. журн. – 2013. – № 3. – С. 20-21.

Савельєв Микола

*директор вищого комунального навчального закладу
«Володимир-Волинський педагогічний коледж
ім. А.Ю.Кримського», аспірант
Рівненського державного гуманітарного університету
м. Рівне*

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА – НОВА ОСВІТНЯ ПАРАДИГМА

Анотація. У статті розкрито особливості та значимість неперервної освіти, яка має стати пріоритетним і провідним напрямом у стратегії, якій належить визначити нову освітню парадигму. Її прогресивність та пріоритетність сьогодні незаперечна, ідея неперервної освіти припускає радикальне переосмислення концепції сучасної освіти, перебудову її системи (структури, форм, змісту, методів та ін.), залучення до освітньо-виховного процесу нових джерел і ресурсів.

Ключові слова: неперервна освіта, компетентність, самовдосконалення, освіта, цілеспрямованість.

Аннотация. В статье раскрыты особенности и значимость непрерывного образования, которое должно стать приоритетным и ведущим направлением в стратегии, которой предстоит определить новую образовательную парадигму. Ее прогрессивность и приоритетность сегодня неоспорима, идея непрерывного образования предполагает радикальное переосмысление концепции современного образования, перестройку ее системы (структуры, форм, содержания, методов и др.), Привлечение к образовательно - воспитательного процесса новых источников и ресурсов.

Ключевые слова: непрерывное образование, компетентность, самосовершенствования, образование, целеустремленность.

Summary. The article describes the features and importance of lifelong education, which should be a priority and leading direction in strategy, which shall determine the new educational paradigm. Its progressive and priority today is undeniable, the idea of lifelong learning implies a radical rethinking of the concept of modern education, the restructuring of the system (structure, form, content, methods, etc.), Involvement in education - educational process of new sources and resources.

Keywords: continuous education, competence, self-improvement, education, commitment.

Постановка проблеми. В умовах інтеграційних процесів, які відбуваються у сьогоденному світі, перед педагогічною освітою України постали нові завдання. Вони потребують нових підходів до підготовки фахівця, здатного до креативної діяльності, відповідного реагування на вимоги часу, поглиблення й удосконалення професійних компетенцій. В Україні повинен забезпечуватися прискорений, випереджальний інноваційний розвиток освіти, а також створюватися умови для розвитку, самоствердження та самореалізації особистості протягом життя.

Зважаючи на викладені вище міркування, актуалізується проблема неперервності освіти як умови становлення нової освітньої парадигми у сучасному інтегрованому суспільстві. Безперервна освіта може розглядатися як навчання протягом усього життя індивідуума, що забезпечується особистісною мотивацією до самоосвіти, актуалізації власного потенціалу через структуру і зміст певної системи освіти.

У сучасному світі, де знання та вміння становлять основу суспільства, стратегії навчання впродовж життя потрібні для того, щоб бути конкурентноспроможними на ринку праці, творчо застосовувати нові технології, виявляти занепокоєність щодо глобальних проблем та брати активну участь у їхньому подоланні на локальному, регіональному та планетарному рівнях.

Добре відомо, що якісна освіта – це, перш за все, високопрофесійні педагогічні кадри. В умовах, коли змінюється освітня парадигма, професійна компетентність учителя набуває надзвичайно важливого значення. Це, у свою чергу, підвищує вимоги не лише до якості підготовки майбутнього вчителя та подальшого вдосконалення його професійних якостей на початку освітньої діяльності, але і протягом усього періоду роботи у навчальному закладі.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Важливі аспекти проблеми неперервності відображені в дослідженнях Л. Артемової, А. Богуш, З. Борисової, О. Кононко, Н. Кудикіної, З. Плохій, О. Проскури,

О. Савченко та інших. Більшість сучасних дослідників розглядають неперервність як дидактичний принцип (С. Годник, Ю. Кустов, М. Махмутов, З. Михайлов та інші). Наступний напрям досліджень присвячений вивченню неперервності між такими ступенями безперервної освіти, як дошкільна ланка освіти та початкова школа (М. Костікова, О. Кочерга, О. Лобода, О. Проскура та інші). Третій напрям пов'язаний із вивченням неперервності між різними ланками загальної освіти (П. Олейник, Е. Павлютенков, В. Плахотник, І. Самойленко та інші).

Сучасний стан проблеми неперервності освіти характеризується різнобічністю охоплення багатьох питань та неоднозначністю їх трактування і має комплексний характер. Це пояснюється тим, що дана проблема знаходиться на перетині актуальних напрямів педагогіки, психології, філософії, соціології і фізіології.

Виділення невирішених частин загальної проблеми та формування цілей статті.

1. розкрити сучасні підходи до інтерпретації поняття “неперервна освіта” педагога;
2. показати значущість формування інноваційної компетентності вчителя.

Мета статті – розглянути основні принципи неперервної освіти та відокремити цінності, які вона приносить у сучасне суспільство.

Виклад основного матеріалу. Визначено, що проблема неперервності освіти та шляхи її ефективного розв'язання обговорювалася на рівні міжнародних конференцій. Квінтесенцією неперервної освіти, в тому числі й педагогічної, є її зверненість до людини, гуманістична сутність мети, спрямованої на розвиток людини, задоволення її нагальних життєвих потреб, перманентного зростання і вдосконалення професійних знань і вмінь, високої конкурентноспроможності на ринку праці[1,2]. Ключовими поняттями неперервної освіти є: освіта, що продовжується, довічна освіта, перманентна освіта, що поновлюється, освіта дорослих,

подальше навчання. Встановлено, що проблематика неперервної освіти розглядається у «горизонтальному» і «вертикальному» розрізі. У соціально-освітньому аспекті неперервної освіти на перший план виступає принцип спадкоємності її ланок, а також розгалужених каналів неформальної освіти за межами базової. Реалізація неперервної освіти у такому разі спирається на її «вертикальну інтеграцію», тобто спадкоємність ступенів формальної освіти від дошкільного до післядипломної освіти. Важливою змістовною ознакою неперервної освіти є «горизонтальна інтеграція», тобто співвідношення освіти, що отримується поза формальною освітньою системою (у тому числі спонтанно набутими знаннями і життєвим досвідом), з освітою у рамках навчальних закладів і спеціально організованих освітніх програм.

Аналіз сучасних підходів до інтерпретації поняття «неперервна освіта педагога» дає підстави стверджувати, що неперервна професійна освіта охоплює чимало етапів підготовки особистості до свідомого професійного самовизначення: навчання у загальноосвітньому закладі, у позашкільній діяльності, під час дозвілля, професійне навчання й адаптацію, а також реалізацію особистого потенціалу, особистих нововведень у професійній та пост професійній діяльності[6, с. 21].

Як зазначає британський педагог П. Джарвіс (Jarvis), ідея «навчання впродовж усього життя» передбачає, що людина набуває нові знання в міру необхідності, протягом усієї кар'єри. Говорячи про неперервну педагогічну освіту, більшість педагогів демонструють збіг думок про те, що первинна підготовка до педагогічної професії розглядається як базова стадія в процесі освіти вчителів, тому що у зв'язку з постійним оновленням і розвитком загальних і педагогічних знань, з реформами, що відбуваються у сфері освіти, неможливо передати всі ті необхідні знання, уміння та навички, які знадобляться у навчально-виховному процесі[2, с. 53].

Перехід від нормативної до відкритої системи освіти потребує пошуку адекватних методів і технологій освіти, використання демократичного стилю у побудові освітнього процесу, готовності викладача до переходу від авторитарного управління освітньою діяльністю до сумісної діяльності та співробітництва.

Висновки. З'ясовано, що поняття «неперервна освіта» можна тлумачити з позиції становлення особистості, освітнього процесу та організаційних структур. Тобто, по-перше, неперервна освіта знаходить своє вираження у багаторівневості і системності освітніх педагогічних структур за рахунок наступності, перспективності і спадкоємності як базових складових неперервності освіти. По-друге, освітня парадигма передбачає формування особистості вчителя у світлі випереджувального зростання її можливостей. Результат такого розвитку може бути продіагностований через окремі професійно-педагогічні якості, набуті особистістю у процесі навчання. По-третє, поняття «неперервна освіта» знаходить вираження у змісті методів і форм підготовки вчителя, які відтворюються в конкретних організаційних моделях, що носять інноваційний характер і являють собою рушійну силу і засіб формування особистості вчителя.

Однак, проведене дослідження не вичерпує всіх проблем, пов'язаних із неперервною педагогічною освітою. Подальшим напрямом перспективних наукових розвідок автора є дослідження методологічних підходів та моделей неперервної педагогічної освіти.

Література

1. Вікторов В. Основні критерії та показники якості освіти // Вища освіта України. – 2006. – № 1. – С. 54–59.
2. Гончаренко О. Формування конкурентоспроможного фахівця зі спеціальності "Технологічна освіта" / О. Гончаренко, Ю. Коломієць, Н. Вересоцька // Рідна школа. – 2012. – № 11. – С. 51-55.

3. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посіб. / І.М. Дичківська. - К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Зеер Э.Ф. Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Образование и наука. - 2011. - № 8 (87). - С.3 -14
5. Кушнарєнко А. Наступність у вітчизняній і зарубіжній педагогіці/ А. Кушнарєнко, Н. Губанова, Я. Смірнова – Директор школи Україна –2008 – N 6 – С. 62–65.
6. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. Педагогіка. Психологія. – К., 2001. – Вип. 1 - С. 19-27.

РЕЦЕНЗІЯ

на статтю Савельєва М. Г.

«Неперервна освіта - нова освітня парадигма»

У матеріалах статті розглядаються педагогічні основи неперервної освіти, яка тісно пов'язана з новою парадигмою освіти, в основі якої лежить перехід до нових освітніх технологій. Сама система неперервної освіти включає в себе навчальні заклади середньої, професійної та вищої освіти. Її головні напрямки роботи – це створення без бар'єрного середовища в навчанні та професійній підготовці людей. Згідно з трактуванням «неперервна освіта» - це цілісний феномен, завдяки якому всі без виключення мають рівний доступ до якісної освіти, що базується на гуманізмі, розвитку інтелекту та творчих здібностей, балансі інтелектуальних, етнічних та фізіологічних компонентів особистості.

Для того, щоб досягти успіху та задовольнити різноманітні потреби студентів, зумовлені їхніми здібностями, рівнем розвитку, інтересами та іншими відмінностями, педагогам необхідно змінювати методи навчання, навчальне середовище, матеріали тощо.

Тема, розкрита автором статті, є важливою й актуальною.

Рецензію склав:

The image shows a handwritten signature in blue ink. Below the signature are two official stamps. The first is a circular stamp from the Ministry of Education and Science of Ukraine, specifically for the Department of Higher Education, with the text "МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ", "УКРАЇНИ", "ВІСПЕДАННЯ", "ВІСНОВІ", "КАДРІВ". The second is a rectangular stamp from the Ternopil National Pedagogical University, with the text "Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка".

Горбатюк Р. М.
доктор
педагогічних наук,
професор

завідувачка кафедр комп'ютерних
технологій Тернопільського

національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка

Айстраханов Дмитро
*кандидат фізико-математичних наук,
старший науковий співробітник,
докторант Інституту професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України
м. Київ*

ОЦІНЮВАННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У динаміці розвитку машинобудування України превалюють негативні тенденції. Одна з них – нестача кваліфікованих робітничих кадрів для машинобудівних підприємств, про що свідчать дані Державної служби зайнятості України та Державної служби статистики України. У роботі викладено задачі та методи, що використовуються при оцінюванні ефективності професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю на базі математичної моделі професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю. Наведено модель змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, стандартизацію значень показників, вимірюваних за різними шкалами. Задачі оцінювання ефективності професійної підготовки зводяться до задач оцінки професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, а саме: 1) задачі оцінювання професійної компетентності; 2) задачі дослідження взаємозв'язків елементів професійної компетентності. Наведено методи їх розв'язання. Розроблені нами методологічні та теоретичні засади моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю сприятимуть підвищенню вірогідності та ефективності наукових досліджень, покращенню організації навчально-виховного процесу та навчання, що забезпечить якісне формування професійної компетентності майбутніх фахівців у довгостроковій перспективі, оскільки вона є системою «з запізненням» (інерційною системою), що прогнозовано вимагає застосування лагових моделей.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна компетентність, модель.

Аннотация. В динамике развития машиностроения Украины преобладают негативные тенденции. Одна из них - нехватка квалифицированных рабочих кадров для машиностроительных предприятий, о чем свидетельствуют данные Государственной службы занятости Украины и Государственной службы статистики Украины. В работе изложены задачи и методы, используемые при оценке эффективности профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля на базе математической модели профессиональной компетентности квалифицированных рабочих машиностроительного профиля. Представлена модель содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля, стандартизации значений показателей, измеренных по разным шкалам. Задачи оценки эффективности профессиональной подготовки сводятся к задачам оценки профессиональной компетентности квалифицированных рабочих машиностроительного профиля, а именно: 1) задачи оценки профессиональной компетентности; 2) задачи исследования взаимосвязей элементов профессиональной компетентности. Приведены методы их решения. Разработанные нами методологические и теоретические основы моделирования содержания профессиональной подготовки квалифицированных рабочих машиностроительного профиля способствовать повышению достоверности и эффективности научных исследований, улучшению организации учебно-воспитательного процесса и обучения, обеспечит качественное формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в долгосрочной перспективе, поскольку она является системой «с опозданием» (инерционной системой), что прогнозируемо требует применения лаговых моделей.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная компетентность, модель.

Abstract. In the dynamics of engineering Ukraine prevailing negative trends. One of them - the lack of skilled labor for engineering companies, which according to the State Employment Service of Ukraine and the State Statistics Service of Ukraine. This paper presents the objectives and methods used in assessing the effectiveness of training skilled workers engineering profile based on a mathematical model of professional competence of skilled workers engineering profile. The model of the content of training skilled workers engineering profile, standardization of the indicators measured in different scales. The tasks of evaluating the effectiveness of training tasks are reduced to assessment of professional competence of workers qualified engineering profile, namely: 1) the problem of assessment of professional competence; 2) study the relationship

elements of the problem of professional competence. The method of solving them. We developed methodological and theoretical principles of modeling content of training skilled workers would increase the profile of engineering probability and effectiveness of research, improvement of the educational process and training that will provide quality formation of professional competence of future professionals in the long run because it is an "overdue "(inertial), which requires the use of lagged predictable patterns.

Keywords: vocational training, professional competence, a model.

Постановка проблеми. Сучасне машинобудування України являє собою розвинуту інфраструктуру, що налічує понад 1000 підприємств різної форми власності та секторальної приналежності, продукція якої має забезпечувати ефективне функціонування вітчизняної економіки та гідно представляти її на світовому ринку. Сьогодні, на жаль, у динаміці розвитку галузі превалюють негативні тенденції, які мають як об'єктивний, так і суб'єктивний характер. Одна з них – нестача кваліфікованих робітничих кадрів для машинобудівних підприємств, про що свідчать дані Державної служби зайнятості України та Державної служби статистики України. Професійно-технічна освіта і є тим ключовим елементом у підготовці робітничих кадрів, який забор'язаний своєчасно та повною мірою вирішувати поставлені часом завдання.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Починаючи з 2004 року по 2014 рік в Україні за спеціальністю 13.00.04. – «Теорія та методика професійної освіти» захищено понад 108 дисертаційних робіт, в описі яких присутні ключові слова: «зміст» «професійної» «підготовки», з них 19 докторських робіт, з яких різним аспектам підготовки педагогів присвячено 12 робіт, фахівцям інших спеціальностей – 7 робіт, серед яких, з точки зору даного дослідження, варто виділити дослідження В.К. Федорченко (підготовка фахівців для сфери туризму) [1], А.П. Конох (професійна підготовка майбутніх фахівців із спортивно-оздоровчого туризму у вищих навчальних закладах), М.М. Козяр (професійна підготовка особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій) [2], О.В. Матвієнко

(підготовка спеціалістів з інформаційного забезпечення системи управління невиробничою сферою) [3], В.Г.Моторіної (професійна підготовка майбутніх учителів математики). Така ситуація цілком зрозуміла, оскільки майбутній фахівець, як результат функціонування педагогічної системи, на пряму залежить від педагогів. Відмітимо також роботу Н.М. Собчак, присвячену дослідженню змісту та формі професійної підготовки соціальних працівників у системі неперервної освіти США та дослідження та Козак Н.В. (дидактичні основи професійної підготовки майбутніх учителів у ФРН (друга половина XVIII – кінець XX ст.)). Така ситуація цілком зрозуміла, оскільки майбутній фахівець, як результат функціонування педагогічної системи, на пряму залежить від педагогів. На жаль, наукових праць, які б відображали результати дослідження моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю нами не виявлено в доступній базі даних. Водночас аналіз цих та інших наукових праць, педагогічна практика засвідчує необхідність цілісного, системного, ґрунтовного дослідження проблеми моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Виклад основного матеріалу. Провідною ідеєю роботи є положення про те що, одним з потужних засобів дослідження, створення, впровадження та застосування якісного змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, зокрема професійно компетентних кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, як ядра та критерію ефективності функціонування системи професійно-технічної освіти є його моделювання, а саме формалізація (схематизація і спрощення) в такий спосіб, який дозволяв би при цьому комплексно вимірювати та оцінювати систему професійної підготовки майбутніх фахівців, відстежувати ті характеристики, які відіграють роль визначальних у моделях системи професійно-технічної освіти та її елементів і підлягають вивченню, оцінюванню й управлінському впливу, що вимагає застосування сучасних досягнень різних галузей науки, зокрема математики, кібернетики та статистики.

Під змістом професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю будемо розуміти педагогічно адаптовану систему засвоєння професійних і фахових знань, розвиток відповідних умінь і навичок, оволодіння досвідом практичної діяльності в професійній сфері, а також формування особистісних ціннісних орієнтацій і спрямованості на майбутню фахову діяльність.

Критерієм оцінювання якості змісту професійної підготовки є професійна компетентність майбутнього фахівця. Професійна компетентність кваліфікованого робітника машинобудівного профілю означатиме системну інтегративну поліфункціональну якість суб'єкта професійної діяльності, яка складається з сукупності структурних компонентів (ціннісно-мотиваційний, професійно-важливі якості, фаховий, технологічний, технічний, діяльнісний і суб'єктний) й проявляється в здатності випускника на рівні певного стандарту відповідати вимогам обраної професії на підприємствах машинобудівного профілю та успішно реалізовувати свої посадові обов'язки.

Структурні моделі Державного стандарту професійно-технічної освіти певної спеціальності, змісту професійної підготовки, професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю складаються з взаємопов'язаних компонентів, які можна розглядати як деякі множини певних елементів. Наприклад, нехай $\{D\}$ – множина елементів, які описують професійну компетентність кваліфікованих робітників машинобудівного профілю на основі професійного стандарту; $\{E\}$ – множина елементів, які описують професійну компетентність кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у відповідності до результатів педагогічного процесу на основі змісту освіти для певної професії; $\{C\}$ – множина елементів, які описують професійну компетентність майбутнього фахівця.

Статичну модель професійної компетентності можна представити у вигляді лінійного рівняння:

$$K = \sum_{i=1} a_i x_i,$$

де a_i – коефіцієнти лінійного рівняння (вагові коефіцієнти значущості елемента, визначаються методом експертних оцінок).

Моделлю змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю називається система упорядкованих, зважених зв'язків між множинами $\{D\}$, $\{E\}$, $\{C\}$ та навколишнім середовищем через результуючий, відповідний кожній множині, показник професійної компетентності K , яка однозначно описує мету, процес та результат професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю. Графічним представленням моделі є зважений, орієнтований граф. Для певної професії та кваліфікації вершини графа (елементи множин) мають конкретне змістовне наповнення, тому отримується множина моделей. Ребра графа зважуються значеннями часу та вартості переходу від однієї вершини графа до іншої. Аналітично модель змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю являє собою систему лінійних алгебраїчних рівнянь:

$$\begin{aligned} K_1 &= \sum_{i=1}^n a_i d_i \\ K_2 &= \sum_{i=1}^n a_i e_i \\ K_3 &= \sum_{i=1}^n a_i c_i \end{aligned}$$

де a_i – вагові коефіцієнти значущості елемента x_i в професійній компетентності кваліфікованого робітника машинобудівного профілю.

Після вибору спеціальності кваліфікованого робітника машинобудівного профілю в залежності від поставленої задачі моделювання, що має розв'язуватися, постає задача ідентифікації моделі, а саме побудови відповідних множин зважених показників для певних модельних рівнянь. Таким чином, особливо важливим при моделюванні професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю машинобудівного профілю є питання про вибір відповідних показників її сформованості. Вибрані показники сформованості (елементи множин) повинні бути вимірюваними, тобто для кількісного аналізу повинна бути передбачена можливість тими чи іншими методами кваліметрії, які використовуються в предметній області показника (педагогіка (зокрема оцінка знань, умінь, навичок), психологія (психодіагностичні обстеження, професійна придатність), медицина та ін.), фіксувати числові значення конкретного показника сформованості. Маємо, $\{D\}$ – зважена множина елементів, які описують професійну компетентність кваліфікованих робітників машинобудівного профілю на основі професійного стандарту. Так, за структурою вимоги до рівня компетенції та умов зайнятості, які є основою створення професійних стандартів – бази моделювання професійної компетентності, поділяються на 11 груп: 1) необхідні знання; 2) необхідні навички; 3) необхідні здібності; 4) виробнича діяльність; 5) умови праці; 6) необхідна кваліфікація; 7) освітній рівень; 8) професійні інтереси; 9) очікування від роботи; 10) вимоги до працівника; 11) суміжні та подібні заняття; $\{E\}$ - множина елементів, які описують професійну компетентність кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у відповідності до результатів педагогічного процесу на основі змісту освіти для певної професії (предмети розділів навчального плану); $\{C\}$ - множина елементів, які описують професійну компетентність майбутнього фахівця на основі його обстеження (ціннісно-мотиваційний, професійно-важливі якості, професійний, фаховий, технологічний, технічний, діяльнісний та суб'єктний компоненти). Кількість елементів у множинах може бути різною.

Стандартизацію значень показників, виміряних за різними шкалами проводимо наступним чином. Нехай Z_i - значення довільного показника для i елемента об'єкта моделювання.

Знайдемо мінімальне $Z_{\min}$ та максимальне $Z_{\max}$ значення відповідної шкали вимірювання. Якщо шкала вимірювання не обмежена (наприклад, час, грошові одиниці тощо), в якості $Z_{\min}$ та $Z_{\max}$ обираються мінімальне та максимальне значення відповідно серед всіх зареєстрованих значень відповідного показника для всіх об'єктів спостереження.

Якщо показник є по своїй сутності стимулятором («чим вище значення показника, тим краще», наприклад, «оцінка за 12-бальною шкалою») розрахуємо Z_i^* за формулою

$$Z_i^* = (Z_i - Z_{\min}) : (Z_{\max} - Z_{\min})$$

Якщо показник є по своїй сутності дестимулятором («чим вище значення показника, тим гірше», наприклад, «кількість пропущених учнем годин») розрахуємо Z_i^* за формулою

$$Z_i^* = (Z_{\max} - Z_i) : (Z_{\max} - Z_{\min})$$

Для обчислень невідомих значень показників на основі моделей змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю використовуються тільки стандартизовані (нормалізовані) значення Z_i^* показників, які приймають участь у моделюванні. В залежності від мети дослідження чи проектування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю показник може розглядатися як стимулятор чи як дестимулятор, наприклад, показник «кількість годин на викладання предмету «Охорона праці»».

Після модельних розрахунків перехід від нормалізованих значень до значень у шкалі вимірювання показника здійснюється за формулами:

$$Z_i = Z_i^* (Z_{\max} - Z_{\min}) + Z_{\min} \text{ (для стимуляторів)}$$

$$Z_i = Z_{\max} - Z_i^* (Z_{\max} - Z_{\min}) \text{ (для дестимуляторів).}$$

II. Задачі оцінювання ефективності професійної підготовки зводяться до задач оцінки професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, а саме:

1) задача оцінювання професійної компетентності: визначити спосіб відображення γ , такий, що:

$$\begin{aligned} &\gamma \\ &K \rightarrow [0,1] \end{aligned}$$

Задача розв'язується методами побудови таксономічних показників та рейтингової оцінки.

Нехай задані входні дані стандартизованих (нормалізованих) значень для знаходження оцінки професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Значення професійної компетентності для кожного об'єкту спостереження вираховуємо за формулою:

$$\begin{aligned} &M \\ &K_i = (\sum_{j=1}^M a_j Z_j^*) / N, \quad i=1, M \\ &J=1 \end{aligned}$$

де N – кількість показників.

Методом сортування даних формуємо список об'єктів спостереження за принципом зменшення значень K_i і отримуємо рейтинг респондентів для подальшого аналізу. Відмітимо, що даний метод використовується також для оцінки і вибору найкращого варіанту з можливих розв'язків задачі проектування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Питанню визначення рівнів сформованості професійної компетентності та інших педагогічних явищ приділяється достатньо багато уваги. В залежності від мети дослідження автори пропонують різну кількість рівнів сформованості та їх числові межі. Для цілей даної роботи достатньо використовувати наступні рівні сформованості [4]:

Високий: стійкий інтерес до навчальної діяльності та проблеми професійної компетентності, повні знання продуктивного характеру, високий рівень розвитку умінь та якостей, здійснюють постійно аналіз і самоаналіз діяльності.

Достатній: відносно стійкий інтерес до навчальної діяльності і проблеми компетентності, але не завжди прагнуть до її вдосконалення, характер засвоєння знань в основному реконструктивний, уміння і якості розвинені на достатньому рівні.

Низький: відсутня система знань і умінь, припускаються помилок у більшості завдань, не займаються самоосвітою, не прагнуть до самовдосконалення.

На основі власного досвіду проведення обстежень в інших предметних областях та побудови рейтингових оцінок () пропонуються наступні числові межі рівнів сформованості: 0-0,6 – низький, 0,6-0,9 – достатній, 0,9-1 – високий.

2) задача дослідження взаємозв'язків елементів професійної компетентності. Для розв'язання даних задач пропонується використовувати економетричні методи дослідження. Математично задача формулюється наступним чином:

Нехай P – один з елементів множин D , E або C . Побудувати модель змісту професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, де $K=P$.

Наприклад, поставлена змістовна задача дослідити взаємозалежність та вплив структурних компонент професійної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю на діяльнісний компонент на основі емпіричних даних. Для цього необхідно побудувати лінійну або симульатину регресійну економетричну модель та проаналізувати числові значення результатів моделювання за наведеними раніше характеристиками факторів.

Висновок. Розроблені нами методологічні та теоретичні засади моделювання змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю сприятимуть підвищенню вірогідності та ефективності наукових досліджень, покращенню організації навчально-виховного процесу та навчання, що забезпечить якісне формування професійної компетентності майбутніх фахівців у довгостроковій перспективі, оскільки вона є системою «з запізненням» (інерційною системою), що прогнозовано вимагає застосування лагових моделей. Застосування сучасних досягнень різних галузей науки при моделюванні змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю має забезпечувати інформативність побудованих моделей, зручність користування ними, їх несуперечність іншим об'єктам системи професійно-технічної освіти, удосконалити механізми управління ходом навчального процесу через вплив на окремі їх компоненти. Побудовані моделі на базі різних математичних об'єктів у подальшому не виключають можливість відмінних їх інтерпретацій і розробки на цій основі різних (в певному розумінні) технологій реалізації модельних рішень.

Література

1. *Федорченко В.К.* Теоретичні та методичні засади підготовки фахівців для сфери туризму: Автореф. дис....д-ра пед.наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / В.К.Федорченко. – К., 2004. – 43 с.
2. *Козяр М.М.* Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: Автореф. дис....д-ра пед.наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / М.М.Козяр. – К., 2005. – 41 с.
3. *Матвієнко О.В.* Теорія і практика підготовки спеціалістів з інформаційного забезпечення системи управління невиробничою сферою: Автореф. дис....д-ра пед.наук: спец. 13.00.04 „Теорія і методика професійної освіти” / О.В.Матвієнко. – К., 2005. – 40 с.

4. *Євсюков О.Ф.* Вплив навчальної діяльності на формування професійної компетентності студентів інженерно-педагогічних вищих начальних закладів / *Євсюков О.Ф.* - Теорія і практика управління соціальними системами 2, 2011. - с.29-37.

Алексеева Світлана
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії професійного дистанційного навчання,
ІПТО НАПН України
старший науковий співробітник
м. Київ*

ОРГАНІЗАЦІЯ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕКТИВУ З ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО РОЗВИТКУ КАР'ЄРИ У ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ ХУДОЖНЬОГО ПРОФІЛЮ

Анотація. У статті висвітлені аспекти організації діяльності педагогічного колективу з підготовки дизайнерів до розвитку професійної у професійних навчальних закладах художнього профілю, охарактеризовано педагогічну систему підготовки майбутніх фахівців. Розкрито зміст проєктувального напрямку діяльності педагогів через організацію дистанційного навчання та дослідницьку діяльність педагогічного колективу. Обґрунтовано організаційний напрям роботи педагогічного колективу професійного навчального закладу художнього профілю щодо створення освітнього середовища підготовки майбутніх дизайнерів з розвитку професійної кар'єри та використання інформаційних технологій у процесі навчання.

Ключові слова: професійна кар'єра, педагогічна система, освітнє середовище, проєктні технології, дистанційне навчання, інформаційні технології.

Аннотация. В статье освещены аспекты организации деятельности педагогического коллектива по подготовке дизайнеров к развитию профессиональной карьеры в профессиональных учебных заведениях художественного профиля, охарактеризована педагогическая система подготовки будущих специалистов. Раскрыто содержание проектировочного направления деятельности педагогов через организацию дистанционного обучения и исследовательскую деятельность педагогического коллектива. Обосновано организационное направление работы педагогического коллектива профессионального учебного заведения художественного

профіля относительно создания образовательной среды подготовки будущих дизайнеров к развитию профессиональной карьеры и использования информационных технологий в процессе обучения.

Ключевые слова: профессиональная карьера, педагогическая система, образовательная среда, проектные технологии, дистанционное обучение, информационные технологии.

Abstract. In the article the lighted up aspects of organization of activity of pedagogical collective on preparation of designers to development of professional career in professional educational establishments of artistic profile, the pedagogical system of preparation of future specialists is described. Maintenance of a design direction of activity of teachers is exposed through organization of the controlled from distance studies and research to activity of pedagogical collective. Organizational work of pedagogical collective of professional educational establishment of artistic profile assignment is reasonable in relation to creation of educational environment of preparation of future designers to development of professional career and use of information technologies in the process of educating.

Keywords: professional career, pedagogical system, educational environment, project technologies, distance educating, information technologies.

Постановка проблеми. Сучасному ринку праці потрібні дизайнери, які здатні до швидкого освоєння професії та адаптації, до організаційних і технічних нововведень, прогнозування та оцінки комерційно-значущих процесів, високого рівня відповідальності, компетентності, комунікабельності, ініціативності та кар'єрної активності. Такі потреби ринку праці вимагають докорінної перебудови структури педагогічного процесу підготовки майбутніх дизайнерів. Перебудова можлива за умови впровадження відповідної педагогічної системи підготовки до розвитку професійної кар'єри та готовності педагогічного колективу до практичної орієнтації змісту професійної підготовки майбутніх дизайнерів на кар'єрний розвиток.

Відомо, що в сучасному суспільстві професійна кар'єра постає своєрідним рівнем професіоналізму і освіченості особистості. Суспільству потрібні дизайнери, які не тільки досконало володіють ґрунтовними

знаннями високотехнологічного виробництва, а й здатні до творчої праці, кар'єрного розвитку та професійного вдосконалення. Професійна підготовка майбутніх дизайнерів має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості в професії та готовність до кар'єрної самореалізації.

Як засвідчує практика, навіть в освітніх закладах, що мають істотний досвід підготовки фахівців-дизайнерів, існують проблеми, які потребують наукового розв'язання. Зокрема, першорядного значення набуває проблема підготовки кар'єро-орієнтованих дизайнерів мотивних до кар'єрної самореалізації. Такий підхід сприятиме підвищенню якості вітчизняної дизайн-освіти до загальноєвропейських тенденцій.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Аналіз останніх досліджень свідчить, що концептуальні положення щодо підготовки майбутніх фахівців, зорієнтованих на успішну професійну кар'єру, знайшли відображення у Законах України “ Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні” [2000], “Про внесення змін до деяких законів України щодо зменшення впливу світової фінансової кризи на сферу зайнятості населення” [2008]. Вивченню кар'єрної проблематики присвячено багато наукових досліджень. Зокрема, комплекс проблем, пов'язаних з підготовкою особистості до розвитку професійної кар'єри інтенсивно досліджували: М. Миропольська – професійна орієнтація як основа формування та побудови професійної кар'єри (2004) [5], А. Борисюк – професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен: етапи, типи професійної кар'єри (2007) [1], Р. Калениченко – психологічні аспекти кар'єри : основні мотиви, типи, стадії та етапи вибору кар'єри (2006) [4], А. Поплавська – проблема здійснення професійної кар'єри: аналіз зарубіжних та вітчизняних підходів (2005) [6], Л. Долгих – кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації (2005) [2], О. Слободенюк – концепція формування свідомого вибору професійної кар'єри (2007) [7], Д. Закатнов – підготовка учнівської молоді до вибору професійної кар'єри на

засадах особистісно орієнтованого підходу; структура і показники готовності учнів ПТНЗ до побудови професійної кар'єри (2010) [3].

Розвиток професійної кар'єри є науково-концептуальним процесом, що базується на пізнаннях основних закономірностей у сфері соціології, теорії управління, сучасних досягненнях психології та педагогіки. Підготовка майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри має стати ґрунтовною основою інноваційного проектування сучасної системи дизайн-освіти, на засадах впровадження відповідної педагогічної системи, теоретично обґрунтованого змісту, форм та методів навчання спрямованих на розвиток позитивних кар'єрних домагань майбутніх дизайнерів. Загалом, з функціонального підходу педагогічна система має наступні елементи: цілі, заради яких створюється педагогічна система; цілями визначаються умови освітнього процесу та вимоги до змісту та кваліфікації педагогів; результат, що досягається у зв'язку з новоутвореннями в системі знань, умінь, навичок, світогляду суб'єктів навчання. Структурно педагогічна система професійної підготовки містить основні три компонента, зокрема: суб'єкти навчання, заради яких створюється педагогічна система; форми та методи впливу на суб'єкт навчання, що уможливорює реалізацію очікуваних цілей в освітньому процесі, та забезпечують формування професійно важливих якостей; педагоги – основні носії знань про цілі та засоби організації освітнього процесу.

Педагогічну систему підготовки дизайнерів до розвитку професійної кар'єри можна визначити як взаємозв'язок структурних і функціональних компонентів, що спрямовані на формування готовності майбутніх фахівців до процесу продуктивного й відповідального розв'язання кар'єрних завдань.

Ефективність педагогічної системи з підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри забезпечується завдяки організації діяльності педагогічного колективу. Основними напрямками реалізації такої діяльності педагогічного колективу в професійних навчальних закладах художнього профілю є проектувальний та організаторський.

Проектувальний напрям діяльності педагогічного колективу з підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри спрямовується на активне застосування методів проектів, як під час навчання так і при організації дослідницької діяльності педагогів. Зокрема, проект як метод навчання, використовується у проектних технологіях навчання. Відомо, що це метод сприяє розвитку пізнавальних навичок майбутніх дизайнерів, формуванню умінь орієнтуватися у кар'єрному просторі, самостійно та критично підходити до самоосвіти. Метою використання цього методу в професійній підготовці майбутніх дизайнерів є формування позитивних кар'єрних орієнтацій, готовності до активного кар'єрного розвитку.

Від педагогічного колективу навчального закладу вимагається застосування відповідних педагогічних кар'єро-орієнтованих технологій. Такі технології мають сприяти формуванню відкритої системи дизайн-освіти, що уможливить підвищення ефективності та якості навчального процесу та створення траєкторії індивідуальної кар'єри майбутніх дизайнерів. Використання проектних технологій у підготовці майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри вимагає від педагогічного колективу навчального закладу художнього профілю спеціальної підготовки щодо опанування локальних та глобальних освітніх мереж. Педагогічний колектив повинен опанувати необхідні для цього знання й набути вміння, чітко усвідомлювати сутність і специфіку такої роботи. Крім того, слід подбати про відповідне програмно-методичне (навчальні, контролюючі, імітаційно-моделювальні, інструментальні, службові програми, програмно-методичні комплекси) та навчально-методичне (навчальні, методичні посібники, нормативно-технічна документація, організаційно-інструктивні матеріали тощо) забезпечення процесу підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри.

Використання проектувального методу в діяльності педагогів професійних навчальних закладах художнього профілю уможливорює організацію дослідницької діяльності педагогічного колективу. Дослідницька

діяльність педагогів спрямовується на розробку нових теоретичних концепцій, ефективних методик і освітніх технологій підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри. Високий теоретичний й методичний рівень науково-дослідницької діяльності викладачів навчальних закладів художнього профілю забезпечується системним аналізом тенденцій розвитку сучасного дизайну та вивчення факторів, що сприяють успіху в дизайнерській кар'єрі. Впровадження результатів науково-дослідницької діяльності педагогів в практику сприяє підвищенню якості професійної підготовки майбутніх фахівців.

Важливим напрямом діяльності педагогічного колективу з підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри є створення цілеспрямованої динамічної системи педагогічного впливу, що спрямовується на розвиток у майбутніх дизайнерів стійкого інтересу до професійної кар'єри та потреби у відповідних знаннях її реалізації. Організаторський напрям діяльності педагогічного колективу з підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку кар'єри спрямовується на створення освітнього середовища навчального закладу художнього профілю. Педагогічний колектив навчального закладу має створити таке освітнє середовище, яке пов'язано з формуванням принципіальної нової педагогічної взаємодії та застосуванням відповідних освітніх технологій.

Особливістю такого освітнього середовища є використання таких форм підбору і структурування змісту професійної підготовки, у яких немає єдиного інформаційного джерела, що значно розширює потенційне освітнє середовище. Зокрема, у процесі підготовки до професійної кар'єри використовуються веб-квести – тематично підібрані гіпертекстові матеріали, що дозволяє максимально індивідуалізувати кар'єрну траєкторію розвитку майбутніх фахівців з можливостями управління цього процесу. Визначені аспекти підкреслюють актуальність створення освітнього середовища як необхідної умови функціонування відповідної педагогічної системи

підготовки майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри, що сприятиме вдосконаленню її функціонування у дизайн-освіті.

На нашу думку, важливим є залучення майбутніх дизайнерів до професійного середовища, ще на етапі професійного навчання, що сприятиме розвитку професійної ідентичності фахівця і виступатиме внутрішнім джерелом професійного розвитку й мотиватором до кар'єрного зростання. За такого підходу професійна підготовка майбутнього фахівця буде вестися з певним «випередженням», тобто процес розвитку професіонала відбувається в умовах скорочення дистанції між реальними і потрібними знаннями з професії. Таким підхід уможливорює динамічну рівновагу в системі «суб'єкт праці – професійне середовище», що забезпечує освітнє середовище, як систему заходів, спрямованих на забезпечення успішного професійного становлення майбутнього фахівця та його активного кар'єрного розвитку.

Висновки. Застосування інформаційних і телекомунікаційних технологій якісно змінює професійну підготовку майбутніх дизайнерів до розвитку професійної кар'єри. Використання інформаційних і телекомунікаційних технологій якісно змінює роль викладача у навчальному процесі, де він веде з майбутніми дизайнерами постійний діалог. У процесі такого навчання інформація перетворюється на знання, знання – на засоби успішної розбудови професійної кар'єри. За цих умов інакше функціонує психологічний механізм динамічного розподілу функцій управління процесом навчання між педагогом і майбутнім фахівцем, що сприятиме розвитку кар'єрної активності других. З іншого боку, за таких умов можливо говорити про інтерактивність освітнього простору, а також про індивідуальність кар'єрної траєкторії професійної підготовки майбутніх дизайнерів.

Література

1. Борисюк, А. С. Професійна кар'єра як соціально-психологічний феномен: [етапи, типи проф. кар'єри] / А. С. Борисюк // Проблеми заг. та

- пед. психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2007. – Т. 9, ч. 4. – С. 94–101.
2. Долгих Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 64–71.
 3. Закатнов, Д. О. Психолого-педагогічне забезпечення підготовки учнівської молоді до вибору кар'єри у процесі професійно-технічної освіти / Закатнов Д. О. // Все для вчителя. – 2008. – Листоп. (№ 11). – С. 26–29.
 4. Калениченко, Р. А. Психологічні аспекти індивідуальної кар'єри: [осн. мотиви, типи, стадії та етапи вибору кар'єри] / Р. А. Калениченко // Проблеми та перспективи формування нац. гуманіт.-техн. еліти: зб. наук. пр. / АПН України, Нац. техн. ун-т „Харк. політехн. ін-т”. – Х., 2006. – Вип. 9/10. – С. 129–135.
 5. Міропольська М. А. Професійна орієнтація як основа формування та побудови професійної кар'єри / М. А. Міропольська // Бюл. Ін-ту підготов. кадрів держ. служби зайнятості України. – 2004. – № 2. – С. 17–19.
 6. Поплавська, А. П. Проблема здійснення професійної кар'єри: аналіз зарубіжних та вітчизняних підходів / А. П. Поплавська // Проблеми заг. та пед. психології: зб. наук. пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2005. – Т. 7, вип. 1. – С. 250–260.
 7. Слободенюк О. Концепція формування свідомого вибору професійної кар'єри: [досвід профорієнтац. роботи Херсон. фіз.-техн. ліцею] / Олександр Слободенюк // Директор школи. – 2007. – Квіт. (№ 16). – С. 9–12.

Бородієнко Олександра
кандидат географічних наук, доцент
докторант ІПТО НАПН України
м. Київ

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ: ВПРОВАДЖЕННЯ ПОСТТРЕНІНГОВОГО СУПРОВОДУ

Анотація. Статтю присвячено аналізу принципів забезпечення якості розвитку професійної компетентності керівників. Аналізується потенціал використання заходів посттренінгового супроводу учасників корпоративного навчання для забезпечення якості використання набутих знань та навичок у роботі. Запропоновано форми та методи посттренінгового супроводу.

Ключові слова: розвиток професійної компетентності, керівники, посттренінговий супровід.

Аннотация. Статья посвящена анализу принципов обеспечения качества развития профессиональной компетентности руководителей. Анализируется потенциал использования посттренингового сопровождения участников корпоративного обучения для обеспечения качества использования приобретенных знаний и навыков в работе. Предложены формы и методы посттренингового сопровождения.

Ключевые слова: развитие профессиональной компетентности, руководители, посттренинговое сопровождение.

Abstract. The article analyzes the principles of quality assurance of managers' professional competence development. The potential of corporate training participants' post training support to ensure quality use of acquired knowledge and skills at work is analyzed. Forms and methods of post training support are presented.

Keywords: development of professional competence, managers, post training support.

Постановка проблеми. Корпоративне навчання на сучасному етапі характеризується двома різноспрямованими тенденціями. З одного боку, існує усвідомлення необхідності постійного, неперервного розвитку

професійної компетентності працівників, що актуалізується вимогами ринку в цілому, вимогами споживачів щодо якості обслуговування, посиленням технологічної складності продуктів та послуг, постійним доповненням асортиментного ряду новими продуктами та послугами. З іншого, необхідність оптимізації витрат ресурсів компаній (матеріальних, фінансових, людських, часових), породжує необхідність пошуку таких підходів до організації процесу розвитку професійної компетентності персоналу, які б за менших витрат ресурсів забезпечували високу якість та результативність.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми.

Проблемами забезпечення якості процесу навчання присвячено праці В.О.Зінченко, Л.В.Занкова, В.В.Драгомирова, Д.Є.Швець, М.Пальчук, В.Г.Вихор, які досліджували наукові підходи, принципи, фактори, які визначають якість освіти, зокрема вищої, а також принципи управління якістю освіти. Водночас, практично не розробленою є проблема управління якістю розвитку професійної компетентності в процесі навчання на виробництві. Розробка підходів до забезпечення якості розвитку професійної компетентності, зокрема, керівників, чинників, які впливають на якість розвитку професійної компетентності, пошук методів та технологій, які визначатимуть якість процесу, на нашу думку, матиме важливе прикладне значення.

Виклад основного матеріалу. Дослідники визначають якість освіти як «систему формування загальнолюдських, особистісних та професійних характеристик індивіда, який завершив професійне навчання. Мірилом якості у випадку внутрішньофірмової підготовки слугує професійна компетентність» [1]. В системі корпоративного навчання якість процесу розвитку професійної компетентності можемо розглядати як систему, яка забезпечує досягнення необхідного рівня сформованості компонентів професійної компетентності та якісне використання досягнутих результатів навчально-пізнавальної діяльності у процесі виконання виробничих функцій.

Українськими дослідниками О.В.Захаровою та Н.В.Городничук [2] були сформульовані наукові принципи забезпечення якості професійного розвитку персоналу, виділені на основі інтеграції загальних принципів професійного навчання та принципів управління якістю. Зокрема, було виділено наступні принципи: принцип інноваційності навчання, безперервності навчання, принцип практичної спрямованості навчання, принцип стратегічної узгодженості, обґрунтування доцільності навчання, принцип зворотного зв'язку, мотивації особистого професійного розвитку, а також принцип оцінки результативності навчання.

Засвоєні під час навчання знання, набуті первинні вміння потребують вдосконалення та адаптації до використання в роботі. Якщо відсутня система підтримки учасника тренінгу на виробництві (із забезпеченням для нього організаційно-управлінських умов, які дадуть змогу поглибити отримані під час навчання навички та здобути досвід їх використання в робочих ситуаціях) то, за спостереженнями автора, протягом певного періоду після закінчення тренінгу (приблизно 30 днів) у учасників спостерігається згасання т.з. тренінгового ефекту, що проявляється у втрачанні отриманих знань (до 90% отриманих на тренінгу знань забуваються протягом першого місяця після тренінгу), відсутності бажання застосовувати набуті на тренінгу навички в робочому контексті, поверненні учасників тренінгу до характерних для них попередніх, менш ефективних моделей поведінки. Такі явища призводять до знецінювання процесу навчання, скорочення його результативності і, як наслідок, неефективного використання ресурсів компанії. Таким чином порушується як принцип безперервності навчання, так і принципи мотивації особистісного розвитку та практичної спрямованості навчання.

На думку Ю.В.Макарова [3], для успішного впровадження набутих під час навчання знань, умінь та навичок в реальну роботу, необхідною є наявність наступних умов:

- бажання персоналу внести зміни в свою роботу (дана умова може корегуватись на етапі проектування та реалізації програми навчання шляхом застосування специфічних форм та методів, які породжують у учасників навчання усвідомлення певного «розриву» між реальним та бажаним рівнем розвитку компетенцій, які розвиваються, та стимулюють учасників навчання до змін звичних моделей поведінки – авт.);

- відповідні знання, вміння та навички (забезпечуються змістом програм навчання та використанням таких технологій навчання, які забезпечать набуття конкретних вмінь та навичок, а також технологіями оцінювання рівнів сформованості компетенцій – авт.);

- пряма допомога з боку безпосереднього керівника (спостереження, зворотній зв'язок, наставництво, корегування – авт.);

- підтримка позитивних змін в діяльності конкретних співробітників (зворотній зв'язок, оцінювання, реакція колег, клієнтів тощо – авт.).

Вважаємо, що підвищенню якості розвитку професійної компетентності керівників сприятиме інкорпорування в систему розвитку персоналу так званого посттренінгового супроводу учасників. Ю.П.Макаров вважає, що посттренінговий супровід учасників спрямований на створення умов, завдяки яким учасник тренінгу зможе застосувати нові знання, вміння, навички, реалізувати певні настановлення або моделі в реальному робочому контексті [3]. Посттренінговий супровід має на меті виявлення ступеня оволодіння, збереження та використання набутих під час навчання досвіду і знань у реальній роботі фахівців, які пройшли навчання на тренінгах. Під час посттренінгового супроводу під кваліфікованим керівництвом викладача-тренера або безпосереднього керівника проводиться відповідне коригування навичок працівника, а також, за необхідністю, коригування програми навчання, що дозволяє інтегрувати знання в реальний робочий процес.

Посттренінговий супровід дозволяє учасникам тренінгів спільно з викладачем-тренером виробити покрокову стратегію контролю, актуалізації і застосування отриманих знань і навичок, а також забезпечує: підтримку

позитивного тренінгового ефекту (емоційний підйом, творче надихання); закріплення набутих під час базового тренінгу нових поведінських моделей та навичок; згадування та актуалізацію набутих під час базового тренінгу знань; виявлення ступеню засвоєння та використання набутих на тренінгу знань та навичок; «вбудовування» отриманих знань та навичок в реальний робочий контекст; професійну корекцію помилок, які виникають в ході застосування отриманих на базовому тренінгу знань та навичок в професійному спілкуванні; забезпечення стійких та тривалих змін у знаннях, навичках, ділових якостях; забезпечення переходу набутих під час тренінгу умінь та навичок на рівень неусвідомлюваної компетентності; збільшення мотивації до застосування отриманих в ході тренінгу знань та навичок; мінімізацію ефекту забування та знецінення нових знань та навичок.

Дослідники [3] виділяють наступні принципи посттренінгового супроводу учасників тренінгів:

- послідовність (принцип, який убезпечує від можливої втрати отриманих та закріплених знань, набутих навичок з причини забування; на думку автора, посттренінговий етап має починатись відразу після закінчення навчання);

- системна організація участі (на думку автора, в процес посттренінгового супроводу мають бути залучені 4 професійно-рольові позиції – учасник, тренер, керівник учасника, програмний менеджер). Вважаємо, що даний принцип та категорії професійно-рольових позицій є виправданими з точки зору моделі оцінки результативності навчання Д.Кіркпатріка [4], оскільки здійснити оцінювання на рівні «Реакція» має змогу тренер, який реалізує програму навчання, шляхом спостереження, анкетування, мультимодальної рефлексії учасниками результатів навчання, опитування; проаналізувати й оцінити результативність навчання на рівні «Знання» (рівень засвоєння знань й оволодіння навичками) може тренер (шляхом спостереження й оцінки виконання навчальних завдань), а також безпосередній керівник учасника навчання (шляхом спостереження за

діяльністю, інтерв'ювання); рівень «Поведінка» є доступним для оцінювання лише з боку керівника, який має змогу системно оцінити зміни в поведінці працівника, які відбулись внаслідок навчання; рівень «Результат» також є доступним для оцінки лише керівнику, який, співставляючи кількісні та якісні показники діяльності (наприклад, швидкість виконання операцій, рівень задоволеності клієнтів, кількість скарг тощо), робить висновок щодо динаміки показників діяльності в контексті їх залежності від результатів навчання;

- неформальність, яку дослідник пов'язує з необхідністю підтримки посттренінгової активності персоналу. На нашу думку, відсутність формальних зобов'язань (графіків, наказів, планів та звітів), навпаки, знижуватиме рівень вмотивованості учасників до виконання завдань посттренінгового супроводу. Виключенням можуть бути, наприклад, нарахування певних балів за виконання або участь у тих чи інших формах спільної діяльності, які потім конвертуються в кількісні показники діяльності;

- тривалість (даним принципом автор акцентує увагу на необхідності продовження посттренінгового супроводу доти, доки треновані навички не трансформуються у рівень неусвідомлюваної компетентності);

- методичне різноманіття (суть принципу, на думку автора, полягає в необхідності урізноманітнення методів посттренінгового супроводу, що породжує інтерес учасників до посттренінгової активності). Ми вважаємо, що критерієм вибору методів педагогічного впливу на учасників під час посттренінгового супроводу має бути лише його потенціал з точки зору досягнення цілей педагогічного впливу (наприклад, якщо метою було уточнення й поглиблення знань, отриманих під час навчання, то доцільним методом може бути вебінар або міні-лекція; якщо метою є поглиблення клієнтоорієнтованої установки персоналу, то доцільними методами можуть бути демонстрація, відео тренінг, дискусія тощо).

Можливі форми занять посттренінгового супроводу та формати їх проведення представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Форми занять посттренінгового супроводу учасників навчання

№ п/п	Форма занять посттренінгового супроводу	Можливий формат проведення занять	
		Аудиторний	Он-лайн, у форматі вебінару
1.	Міні-лекція	+	+
2.	Групова дискусія	+	+
3.	Тестові завдання	+	+
4.	Практична робота	+	+
5.	Аналіз навчального відеофільму	+	+
6.	Індивідуальне консультування учасників тренінгу	+	+
7.	Самооцінка розвитку компетентності	+	+
8.	Закріплюючий тренінг (поглиблене вивчення обраних тем)	+	
9.	Семінар	+	
10.	Майстер-клас	+	+
11.	Кореруючі заняття	+	+
12.	Рольові та ділові ігри	+	+
13.	Мозковий штурм	+	+
14.	Виконання та розбір бізнес-кейсів	+	+
15.	Аналіз реальних ситуацій робочого контексту	+	+
16.	Моделюючі ігри	+	+
17.	Аналіз успішних та неуспішних ситуацій з досвіду учасників	+	+
18.	Заповнення опитувальників	+	+
19.	Посттренінгове тестування	+	+
20.	Тьюторські бесіди	+	+
21.	Міні-тренінг, повтор фрагменту тренінгу	+	+
22.	Заняття за методом «спільний блокнот»		+
23.	Підготовка та розсилка інформаційних матеріалів за темою тренінгу		+
24.	Коучинг	+	+
25.	Круглий стіл	+	
26.	Виконання завдання	+	+

Для організації проведення занять викладачем-тренером розробляється наступна навчально-методична документація:

1. Графік проведення посттренінгових заходів.
2. Лист контролю результатів посттренінгового супроводу учасників тренінгу.

3. Комплект методичного забезпечення для проведення кожного заняття посттренінгового супроводу повинен містити: сценарій посттренінгового супроводу із зазначенням мети та завдання, план-конспект лекцій, опис ділових ігор, перелік питань для дискусій, тексти кейсів, опитувальники, роздатковий матеріал, демонстраційний матеріал.

4. Список додаткової літератури, рекомендованої для опрацювання.

5. Довідкові матеріали.

Прикладом форми посттренінгового супроводу «Виконання завдання» може бути завдання, запропоноване учасникам тренінгу «Удосконалення управлінських навичок керівника структурного підрозділу» для керівників середньої ланки ПАТ «Укртелеком». Метою даного завдання було: актуалізація знань, отриманих під час навчання; спонукання учасників до застосування отриманих знань та набутих навичок у роботі керівника; аналіз успішних та неуспішних ситуацій використання управлінських інструментів з точки зору впливу на результат діяльності структурного підрозділу. Учасникам навчання пропонувалось, актуалізувавши пройдений під час тренінгу матеріал (управлінські інструменти за наступними темами: управління за цілями; складові професійної компетентності сучасного керівника; рольові функції керівника; типи керівників та стилі керівництва; цикл управління; планування як функція керівника; види цілей; мотиваційна складова постановки цілей підлеглим; пріоритезація завдань; матриця Ейзенхауера; принципи постановки цілей и завдань у відповідності із моделлю SMART; робота з підлеглими у відповідності із рівнем їх професійної зрілості; делегування повноважень; правила забезпечення правильності розуміння завдань; види й процес контролю за діяльністю підлеглих) заповнити таблицю (табл.2).

Таблиця 2

Приклад завдання посттренінгового супроводу для керівників

№п/п		
1.	Які з перерахованих аспектів Ви вважаєте найбільш важливими з точки зору забезпечення результативності діяльності керівника? Оберіть не менше 3 аспектів, аргументуйте свій вибір.	
2.	Які з перерахованих аспектів та засвоєних під час навчання управлінських інструментів Ви вже намагалися використовувати у робочому контексті? Які Ваші результати, успіхи?	
3.	Які з перерахованих аспектів Ви плануєте використати найближчим часом? Для вирішення яких управлінських завдань?	

Таким чином, запропоноване завдання дало змогу учасникам тренінгу відновити знання, отримані під час навчання, актуалізувати алгоритми реалізації управлінських інструментів, проаналізувати потенціал використання цих інструментів в управлінській діяльності щодо забезпечення якості процесу управління структурним підрозділом, а також набути власного досвіду використання конкретних управлінських інструментів.

Висновки. Впровадження посттренінгового супроводу учасників не тільки дає змогу реалізувати на практиці ключові наукові принципи забезпечення якості професійного розвитку персоналу (принцип безперервності навчання, практичної спрямованості навчання, принцип зворотного зв'язку, оцінки результативності навчання), а й сприяє процесу впровадження й закріплення у професійній поведінці й досвіді знань, умінь та навичок, отриманих під час навчання, що в свою чергу генерує результати професійної діяльності.

Література

1. Аніщенко В.М. Якість професійної підготовки виробничого персоналу – основа ефективності виробництва / В.М.Аніщенко// Науковий вісник

Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка. – 2013. - №5. – С. 33-39.

2. О.В.Захарова. Обґрунтування наукових принципів забезпечення якості професійного розвитку персоналу промислового підприємства / О.В.Захарова, Н.В.Городничук // Економіка промисловості. – 2013. - №4 (64). – С.123-134.

2. Ю.В.Макаров. Психология профессионального посттренингового сопровождения / Ю.В.Макаров // Известия Российского государственного педагогического университета имени А. И. Герцена. - СПб., 2011. - №142. - С. 63-72.

3. Reid Bates. A critical analysis of evaluation practice: the Kirkpatrick model and the principle of beneficence / Bates Reid // Evaluation and Program Planning. - № 27. – 2004. – P. 341–347.

УДК 377.1:620.22

Вайнтрауб Марк

*доктор педагогічних наук,
завідувач лабораторії змісту професійної освіти і навчання
Інституту професійно-технічної освіти
НАПН України
м.Київ*

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

Анотація. У статті обґрунтовано, що комплексне використання педагогічних умов професійної підготовки кваліфікованих робітників (випереджувальне проектування змісту професійної освіти і навчання; моделювання процесу професійної компетентності майбутніх фахівців з урахуванням інтеграції навчального і розвивального матеріалу, цілей і завдань підготовки кваліфікованих робітників; створення особистісно орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій) дозволить сформувати у майбутніх кваліфікованих робітників професійну компетентність.

Ключові слова: професійна компетентність, зміст професійної освіти і навчання, кваліфікований робітник, педагогічні умови, моделювання, інтеграція.

Аннотация. В статье обосновано, что комплексное использование педагогических условий профессиональной подготовки квалифицированных рабочих (опережающее проектирование содержания профессионального образования и обучения; моделирование процесса профессиональной компетентности будущих специалистов на основе интеграции учебного и развивающего материала, целей и задач подготовки квалифицированных рабочих, создание личностно ориентированных учебно-педагогических ситуаций) позволит сформировать у будущих квалифицированных рабочих профессиональную компетентность.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, содержание профессионального образования и обучения, квалифицированный рабочий, педагогические условия, моделирование, интеграция.

Abstract. The article substantiates that the integrated use of pedagogical conditions of training skilled workers (proactive content design of vocational education and training, modeling of process of professional competence of future

specialists with the integration of educational and developmental material goals and objectives of training skilled workers, creating learner-oriented teaching and teaching situations) will form the future skilled workers professional qualifications.

Keywords: professional competence, the contents of vocational education and training, skilled worker, pedagogical conditions, modeling, integration.

Постановка проблеми. Створення оптимальних педагогічних умов для реалізації якісної професійно-технічної освіти (ПТО) обумовлене вектором перетворень у ціле- покладанні, проектуванні та організації усіх її структур і підсистем у зв'язку з тим, що сучасний зміст професійної освіти і навчання пов'язаний із розв'язанням комплексної задачі по формуванню професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у сфері ПТО. Істотні зміни, що відбуваються в системі освіти в останні роки, поява професійних шкіл різного рівня вимагають перегляду існуючої теорії і практики професійної підготовки молоді. Ринок праці висуває підвищені вимоги до випускників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), які повинні бути озброєними новітніми виробничими технологіями, творчо мислячими фахівцями, здатними успішно використовувати набуті в процесі професійної підготовки фахові знання, вміння, навички, досвід і професійно важливі якості у професійній діяльності, швидко адаптуватись до мінливих виробничих умов, опановувати нову техніку і технології на виробництві, об'єктивно оцінювати виробничі завдання та продуктивно їх виконувати.

Відповідно до Законів України «Про професійно-технічну освіту» (2003 р.), Концепції Державної цільової програми розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2015 рр. (2010 р.), Національної стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (2012 р.), Міжнародної стандартної класифікації освіти, Концепції розвитку професійно-технічної освіти в Україні на 2010–2021 роки, процес професійного навчання і виховання здійснюватиметься на основі особистісно діяльнісної парадигми сучасної освіти і передбачатиме духовний розвиток особистості майбутнього фахівця, вміння працювати у виробничому колективі.

Згідно нормативних документів, професійна освіта спрямована на забезпечення професійної самореалізації особистості, формування її кваліфікаційного рівня, створення соціально активного, творчого виробничого потенціалу, який має посідати важливе місце у технологічному оновленні виробництва, впровадженні у практику досягнень науки і техніки. Ось чому педагогічні умови професійної підготовки кваліфікованих робітників дають можливість створити оптимальне освітнє середовище по сформуванню у випускників ПТНЗ професійної компетентності, професійних і особистісних якостей.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Інтеграція у світовий простір, орієнтація на світові стандарти, визнання значущої неповторності індивідуальності як соціальної цінності зумовлюють перехід освіти України до якісно нового стану, основною рисою якого є компетентністний підхід. У зв'язку з цим, у педагогічній теорії та практиці пріоритетність останнім часом набули проблеми оновлення змісту освіти, ефективного використання нових педагогічних умов по формуванню компетентності випускників ПТНЗ. Сучасній професійній компетентності робітників притаманні високий рівень знань і вмінь, уміння працювати самостійно, творчо, приймати рішення в нестандартних ситуаціях у процесі виробництва.

Шляхам до ефективної підготовки кваліфікованих робітників приділяли увагу в своїх наукових дослідженнях Р. С. Гуревич, Л. Б. Лук'янова, Н. Г. Ничкало, В. О. Радкевич та багато інших.

Варто відмітити, що організаційні і педагогічні умови професійної підготовки кваліфікованих робітників у конкретних галузях досліджували І. А. Мося, В. В. Паржницький та інші дослідники.

На думку, наприклад, В. В. Паржницького, до організаційно-педагогічних умов підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у професійному ліцеї віднесено: оновлення змісту професійного навчання, посилення його фундаментальної складової; розробку і

впровадження експериментальних навчальних планів; організацію професійного навчання учнівської молоді за двома рівнями; використання сучасних форм і методів професійного навчання, навчально-методичного комплексу; підвищення кваліфікації викладачів і майстрів виробничого навчання, розвиток взаємодії із загальноосвітніми навчальними закладами, роботодавцями-замовниками робітничих кадрів та іншими соціальними партнерами (професійна підготовка, перепідготовка і підвищення кваліфікації робітників та незайнятого населення); модернізацію матеріально-технічної та навчальної бази [5].

Як справедливо вказує І. А. Мося, провідними педагогічними умовами формування самоосвітньої компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у процесі загальноосвітньої підготовки є: цілеспрямований розвиток в учнів потреби в самоосвіті та самовдосконаленні; системно-послідовне формування «умінь навчатися» у майбутніх кваліфікованих робітників; створення сприятливого середовища для самоосвітньої діяльності учнів; педагогічно правильна організація самоосвіти і самовиховання майбутніх кваліфікованих робітників [6].

Проте недостатньо вивченими у цих дослідженнях залишилися питання, пов'язані з визначенням загальних педагогічних умов професійної підготовки кваліфікованих робітників у різних галузях щодо оптимізації проектування змісту професійної освіти і навчання.

Отже, актуальність дослідження зумовлено необхідністю оптимізувати зміст професійної освіти і навчання з метою формування професійної компетентності майбутніх фахівців під час підготовки в професійно-технічних навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Стратегічні завдання реформування змісту освіти визначають:

- формування системи й обсягу знань, умінь, навичок творчої діяльності, інших якостей особистості на різних освітніх та кваліфікаційних рівнях;

- відбір і структурування навчально-виховного матеріалу, забезпечення альтернативних можливостей для одержання освіти відповідно до індивідуальних потреб та здібностей;
- створення передумов для розвитку здібностей молоді, формування готовності і здатності до самоосвіти, широке застосування нових педагогічних, інформаційних технологій.
- забезпечення розвитку освіти на основі сучасних педагогічних технологій та науково-методичних досягнень.

Варто підкреслити, що в Україні впроваджується компетентнісна парадигма, яка передбачає формування складових показників професійної компетентності з включенням професійних і особистісних якостей. Цілі проектування змісту професійної освіти і навчання мають бути зорієнтованими на формування різних компонентів професійної компетентності кваліфікованих робітників (наприклад, ціннісно-мотиваційного, когнітивного, суб'єктно-діяльнісного й особистісного) та відповідних критеріїв і показників [1].

Тому проектування змісту професійно-технічної освіти потребує зміни педагогічних умов до професійної підготовки кваліфікованих робітників, оновлення освітньо-кваліфікаційної характеристики, типового навчального плану, типових навчальних програм з навчальних предметів, навчального заняття, індивідуального заняття. При відборі змісту ПТО мають бути врахованими вимоги державного стандарту ПТО з конкретної професії, що будується на основі національної рамки кваліфікацій, професійного стандарту, кваліфікаційній характеристиці, професіограми та інших нормативних документів. Причому врахування професіограми під час професійної підготовки найкращим чином сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх фахівців, оскільки в ній відображаються необхідні особистісні якості, притаманні робітникам з професії конкретної галузі.

Комплексне використання сучасних педагогічних умов, зокрема, випереджувального проектування змісту професійної освіти і навчання;

моделювання процесу професійної компетентності майбутніх фахівців з урахуванням інтеграції навчального і розвивального матеріалу, цілей і завдань підготовки кваліфікованих робітників; створення особистісно орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій сприяє розкриттю потенціалу навчально-виробничого середовища ПТНЗ у професійній підготовці кваліфікованих робітників і розкрито у дослідженнях зарубіжних і вітчизняних вчених [1–5].

Серед сучасних педагогічних умов слід також виокремити: випереджувальне проектування змісту професійної освіти і навчання. Зазначене випереджувальне проектування змісту професійної підготовки кваліфікованих робітників забезпечується сучасними та перспективними виробничими технологіями. Варто відмітити, що технології професійної підготовки робітничих кадрів з включенням інноваційних методик, оновленням змісту навчального матеріалу у навчальних посібниках, планах, програмах та методичних рекомендаціях, дають можливість, як показав експеримент, формувати професійні та особистісні якості майбутніх кваліфікованих робітників [1–4].

Моделювання процесу професійної компетентності майбутніх фахівців з урахуванням інтеграції навчального і розвивального матеріалу, цілей і завдань підготовки кваліфікованих робітників – одна з найважливіших педагогічних умов професійної підготовки кваліфікованих робітників. Інтеграція навчальних предметів формує високий професійний рівень кваліфікованих робітників, що складається із загального, спеціально-професійного та розвивального змісту. Аналіз даних показує, що формувати творчі здатності, інтелект майбутніх фахівців допомагає міжпредметна методика інтегровано розвивального навчання, як спосіб організації професійної підготовки кваліфікованих робітників, спрямований на формування у них професійної компетентності, зумовлений узгодженістю закономірних зв'язків та особливостей змісту навчальних предметів і виробничої практики [2; 4]. У зазначеній педагогічній умові значне місце

займають основи теорії винахідництва [2]. Головна мета використання теорії у професійній підготовці – сформувати у кваліфікованих робітників винахідницьке, раціоналізаторське та творче мислення, уміння використовувати теорію винахідництва при вирішенні практичних завдань, які можуть трапитись і на виробництві, і у повсякденному житті. Як відомо, базовим поняттям проблемного навчання є проблемна ситуація, виникненню якої сприяють різноманітні суперечності. У теорії винахідництва розроблені принципи, методи та прийоми подалання технічних суперечностей. Тому їх використання під час розв’язування проблемних завдань, як показав експеримент [1; 4], дає позитивний результат. Аналізуючи проблемні завдання на базі винахідницьких принципів, учні починають розв’язувати задачі різними способами, долають складні та творчі задачі із «заплутаним» змістом.

Утім, останнім часом намітилася тенденція створювати інтегровані професії. На думку провідних зарубіжних і вітчизняних вчених було визначено, що для створення інтегрованої професії найоптимальніша кількість відсотків у спільних, декількох суміжних професій – 75%. Взаємозв’язки між різними професіями, що входять в інтегровану, поглиблюють рівень знань, умінь і навичок. У такому випадку збільшується й обсяг практичного навчання. Серед створених професій, наприклад з металообробки, виникла нова інтегрована професія – механік з обробки металу різанням (куди входять токар, токар-карусельник, токар-розточувальник, токар-револьверник, фрезерувальник, шліфувальник). Відомою є інтегрована професія – верстатник широкого профілю, яка охоплює роботи на різних верстатах. Тоді в навчальних програмах внаслідок інтеграції матеріалу можна отримати оптимальний зміст навчання без його дублювання, з виділенням базових знань і умінь, які формують професійну компетентність сучасних кваліфікованих робітників [1; 2; 4].

Значний спільний зміст функціональних характеристик декількох професій дозволяє зменшити часові витрати на підготовку кваліфікованих

робітників створеної інтегрованої професії, ніж на підготовку робітників з кожної окремо взятої професії. Хоча створювати інтегровані професії можливо на основі іншого спільного відсотка функціональних характеристик даних професій. Кожна з цих професій передає частину своїх функцій іншій, що надає можливість широкопрофільним спеціалістам бути більш затребуваними на ринку праці. Для формування сучасних та інтегрованих професій потрібно вирішити низку завдань [1]:

- оновлення ОКХ випускників, навчального плану підготовки кваліфікованих робітників з конкретних професій, робочих навчальних програм з навчальних предметів та виробничого навчання і виробничої практики, а також завдань і критеріїв кваліфікаційної атестації випускників ПТНЗ. Тестування випускників інтегрованих професій вимагає перевірки модулів навчання, до яких входять інтегровані предмети;

- навчальний матеріал повинен базуватись на положеннях застосування основних базових спільних понять і загальних об'єктів навчання, з використанням реалізації форм, методів та організації навчально-виробничого та навчально-виховного процесу;

- результативність діяльності кваліфікованих робітників залежить від рівня розвитку їхнього інтелекту та креативності, що вимагає нових підходів до підготовки кваліфікованих робітників;

- володіння сучасними інформаційними технологіями, знання новітніх досягнень і здатність постійно підвищувати свій рівень.

Створення особистісно орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій дозволяє сформувати активних, інтелектуально розвинутих, творчих кваліфікованих робітників, здатних самостійно створювати і коригувати свою навчально-пізнавальну діяльність. На сучасному етапі розвитку суспільства людина має бути здатною реалізувати нестандартні завдання, легше адаптуватися в динамічному, швидко змінному світі. Розвиток мислення краще досягається через вивчення основних ідей теорії винахідництва з включенням методів розвитку творчої уяви та інших.

Методи технічної творчості виникли у наслідок потреби підвищення продуктивності інтелектуальної праці насамперед у сфері виробництва [3, с. 6–8]. Орієнтовані навчально-педагогічні ситуації досягаються за рахунок використання педагогічних технологій (комунікативні методи, групові, дослідницька діяльність, метод проектів, портфоліо проект, метод кейс-стаді (Case Study), мозкового штурму, синектики, морфологічного аналізу, фокальних об'єктів, інтуїтивного мислення; ігрові, інтерактивні методи розробка індивідуальних навчальних планів тощо) [3, с. 9]. До особистісно орієнтованих технологій входить самостійна діяльність кваліфікованих робітників, робота за індивідуальним планом, дослідницько-пошукова робота, проектні технології, презентації тощо. Допомагає реалізувати цю педагогічну умову професійно-розвивальний принцип, розглянутий раніше [4]. Про підготовку робітників нового типу наголошував ще С. Я. Батишев: «Праця робітника є різновидом інженерно-технічної праці, висококваліфікований робітник – це не умілець минулих часів, що віртуозно володіє ручними прийомами – це вмілі руки плюс творча думка, це – творець; професійна його діяльність характеризується поєднанням прийомів висококваліфікованої праці, найтіснішим чином пов'язаних з глибокими технічними знаннями і великою інтелектуальною діяльністю, винахідництвом, активною участю у вдосконаленні виробництва».

Заслуговує уваги висновок про те, що комплексне використання сучасних вищевказаних педагогічних професійної підготовки кваліфікованих робітників зокрема, випереджувальне проектування змісту професійної освіти і навчання; моделювання процесу професійної компетентності майбутніх фахівців з урахуванням інтеграції навчального і розвивального матеріалу, цілей і завдань підготовки кваліфікованих робітників; створення особистісно орієнтованих навчально-педагогічних ситуацій, дозволить сформувати у майбутніх кваліфікованих робітників професійну компетентність.

Подальші дослідження будуть присвячені розширенню педагогічних умов професійної підготовки кваліфікованих робітників.

Література

1. Вайнтрауб М. А. Теорія і практика професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників з обробки металу : монографія / М. Вайнтрауб. – Вид. 2-ге, доповн. – К. : Т. Клочко, 2013. – 328 с.
2. Вайнтрауб М. А. Інтегроване розвивальне навчання у професійній школі: монографія / М. А. Вайнтрауб. – К.: Т. Клочко, 2009. – 179 с.
3. Вайнтрауб М.А. Організаційно-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників / М. Вайнтрауб // Проблеми освіти : наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНмолодьспорт України. К., 2013. – Вип. 76. – С. 74 – 80.
4. Вайнтрауб М. А. Теоретико-методичні засади професійної підготовки кваліфікованих робітників з металообробки в професійно-технічних навчальних закладах: автореферат дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Марк Абрамович Вайнтрауб; Інститут ПТО НАПН України. – Київ, 2014. – 40 с.
5. Паржницький В. В. Організаційно-педагогічні умови підготовки кваліфікованих робітників машинобудівного профілю у професійному ліцеї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед.наук : 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Віктор Валентинович Паржницький. – К., 2006. – 20 с.
6. Мося І. А. Педагогічні умови формування самоосвітньої компетентности майбутніх кваліфікованих робітників/ І. А. Мося // Гуманітарний вісник. – 2013. –Вип. 28. – С.204–208.

УДК 377:371.123:159.9

Вовковінський Микола

*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії професійної кар'єри
ІПТО НАПН України
м. Київ*

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНІКА ВИКЛАДАЧА ПТНЗ У КОНТЕКСТІ МИСТЕЦТВА ЗАСТОСУВАННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕОРІЇ

Анотація. У статті проаналізована структура становлення творчої особистості викладача ПТНЗ і проблема його творчого мислення. Показана залежність заохочення і розвитку наукового потенціалу викладача від набуття ним основ педагогічної техніки. Розглянуто важливість поєднання і використання педагогічної техніки з метою створення передумов для наукового пошуку, як мистецтва.

Ключові слова: педагогічна техніка, педагогічні та артистичні здібності, науковий пошук, творчість, педагогічне дослідження.

Аннотация. В статье проанализирована структура становления творческой личности преподавателя ПТУЗ и проблема его творческого мышления. Показана зависимость поощрения и развития научного потенциала преподавателя от приобретения им основ педагогической техники. Рассмотрена важность сочетания и использования педагогической техники с целью создания предпосылок для научного поиска, как искусства.

Ключевые слова: педагогическая техника, педагогические и артистические способности, научный поиск, творчество, педагогическое исследование.

Abstract. In article the structure of formation of the creative person of the teacher of vocational training school and problem of his creative thinking. Dependence of encouragement and development of scientific potential of the teacher on acquisition of bases of pedagogical technique is shown by it. Importance of a combination and use of pedagogical technique with the purpose of creation of preconditions for scientific search, as arts is considered.

Keywords: pedagogical technique, pedagogical and artistic abilities, scientific search, creativity, pedagogical research.

Постановка проблеми. Як відомо, будь-яку роботу можна довести до мистецтва техніки, або, іншими словами – техніка доведена до досконалості мистецтва. Тому, коли сполучається наука, професіоналізм та техніка, тоді досягається висока результативність відповідного напрямку діяльності людини. Проте, техніка виконання тієї або іншої роботи є основою, яка пов'язує

науку і професіоналізм. У педагогічній роботі такою сполучною ланкою є педагогічна техніка викладача ПТНЗ. На цьому наголошували у свій час К.С. Станіславський, який вказував, що техніка є стрижнем у творчій роботі і заперечувати її можуть тільки дилетанти [26, с. 403,406,409]. Відомий педагог С.Т. Шацький стверджував, що «відсутність техніки є наше загальне лихо» [22, с. 80]. Як підсумок, звучать слова А.С.Макаренка про те, що «педагогічну майстерність можна розвинути до високого ступеня досконалості, майже до ступеня техніки» [13, с. 169], вказують на те, що техніка і мистецтво нерозривні: техніка прямо пропорційно сприяє розвитку мистецтва в будь-якому виді діяльності людини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. На тему педагогічної техніки проведено достатньо досліджень. Найбільш значимими є дослідження О.С. Булатової, В.К. Гузеєва, І.А. Зязюна, В.А. Кан-Калика, А.К. Маркової, В.М. Миндикану, Т.Г. Маркар'ян, та ін. Проте не дивлячись на це, питанням розвитку й формування елементів педагогічної техніки викладачів, приділено недостатньо уваги. Тому постала необхідність підтвердити важливість застосування педагогічної техніки, як однієї з провідних компонентів педагогічної майстерності викладача ПТНЗ. Показати, що володіння педагогічною технікою створює передумови для наукового пошуку як мистецтва та подолання труднощів у вихованні учнів.

Виклад основного матеріалу. Свідомий вибір професії викликає бажання творчого відношення учнів до праці і залежить від свободи дій викладача, тобто відповідної ефективної методики його роботи, в результаті якої створюються такі ситуації на уроці, в ході яких учні самостійно повинні навчитися вирішувати пізнавальні проблеми. Одним із таких засобів, поряд з теоретичною і методичною підготовкою викладача, з однієї сторони, та практичною – з іншої, необхідне набуття ним основ педагогічної техніки, яка стає ніби своєрідною «з'єднувальною ланкою» на шляху творчого оволодіння педагогічною професією в результаті об'єднання його пізнавальних потреб та

інтелектуальних можливостей, які, безумовно, дадуть поштовх до наукового пошуку. Якщо зобразити це графічно, то отримаємо (рис. 1):



Рис. 1. Структура становлення творчої особистості викладача ПТНЗ

Як видно з рисунка 1, творче відношення до праці і мотивація успіху підсилює пізнавальну потребу, тому що вона є, за С.С. Занюком, «чинником успіху діяльності» [9, с. 9] і разом з інтелектуальними можливостями заохочує свідомий вибір професії або прискорює усвідомлення соціальної ролі обраної професії і, в кінцевому результаті, приводить до вищого рівня пізнання – набуття творчих і дослідницьких умінь. Педагогічне дослідження – це вищий рівень наукового вивчення навчального процесу з метою його удосконалення, який характеризується вищим рівнем пізнання – творчістю. Отже, творчість – це створення нових за задумом культурних і матеріальних цінностей. У педагогіці це стосується проведення уроків, у процесі яких відбувається передача відповідних знань учням, завдяки шести ведучим здібностям викладача до педагогічної діяльності: комунікативність – здатність спілкува-

тися, товариськість тощо; перцептивні здібності – «професійна пильність, емпатія, педагогічна інтуїція»; динамізм особистості – «здатність до вольової дії і логічного переконання»; «емоційна стійкість»; «оптимістичне прогнозування» – проектування навчально-виховних занять з оптимістичним нахилом; «креативність» – здатність до творчості (Н.М. Тарасевич) [18, с. 13-14; 27, с. 44-45]. Все це вимагає від викладача застосування елементів артистизму для найповнішого вираження вище перелічених здібностей. Разом з тим, елементи артистизму у роботі викладача найбільше співвідносяться з педагогічною технікою в контексті мистецтва застосування науки.

Елементи акторського мистецтва у педагогічній діяльності викладача, або так званий «артистизм», Д.А. Белухін [1], О.С. Булатова [2], О.М. Головенко [5] і О.М. Ковальчук [12] презентують, як здатність яскраво-виразної передачі педагогічно доцільної емоції чи почуття, уміння персоніфіковано уособлювати думку в образах, діях, словах, позиції. Коли передача педагогічного впливу природними прийомами не приводить до відповідного результату, то викладачу, на їх думку, потрібно застосовувати артистичні прийоми і включити додаткові можливості відповідно до зміни ситуації у процесі навчально-виховної роботи. Тому артистизм також повинен бути притаманний в оптимальних умовах кожному викладачу, як один з елементів педагогічної техніки.

С.П. Гіппіус, у свою чергу, узагальнив техніку акторського мистецтва за К.С. Станіславським, визначивши завдання тренінгу техніки, які пов'язані з органами відчуттів, сенсорними уміннями, образною пам'яттю, механізмами мислення і пам'яті при підготовці акторів, що мають безпосереднє відношення до педагогічної техніки [4, с. 309-343]. Отже, викладач повинен бути, в деякій мірі, артистичною особистістю або, за О.С. Булатовою, йому повинен бути притаманний «артистизм як професійна якість» [2, с. 108]. Японський педагог Ібука Масару наголошує, що для цього потрібно налаштовувати викладача на самовиховання вміння імітувати поведінку учня та «артистичну» швидкість набуття цього стану під час «входження» у дану роль. У ці

моменти викладач відчуває природність і бажаність такої діяльності, у зв'язку з чим він стає набагато доступнішим для учня [14, с. 9-10]. У свою чергу Р.П. Скульський і Д.І. Писарев також відзначають, «що педагог творить «на людях»», тому «його діяльність близька до артистичної» [25, с. 87]. За результатами характерологічного опитувальника Леонгарда-Шмішека «артистичним педагогам» можуть бути характерні певні елементи артистизму (фантазування: здатність викладача до творчої уяви, «гіпертимність: постійно піднесений настрій... і жадоба діяльності», «емотивність або сенситивність: підвищена чуттєвість..., багатство почуттів і емоцій», імпровізація: уміння учителя «за допомогою інтуїтивного пошуку... надати характер безпосереднього розвитку уроку, «оживлення» його свіжими фарбами»), які надають мові, жестам, поведінці ефективності, колоритності, виразності, експресії [2, с. 108,204]. В.А. Кан-Калик педагогічну імпровізацію називає «непідготовленою комунікацією», за допомогою якої викладач «оперативно і правильно оцінює ситуації і вчинки учнів...без попереднього логічного обмірковування». Імпровізація (непідготовлена комунікація) властива педагогам, які налаштовані до творчої співпраці з учнями, адже вона «набуває принципового значення, оскільки неможливо запрограмувати всі можливі варіанти спілкування» [10, с. 135-136]. На думку В.М. Харкіна, «вчитель, який починає імпровізувати з домашньою заготовкою раніше або пізніше набуває здатності імпровізувати і без такої» [29, с. 160]. Тому педагогічній імпровізації потрібно вчитися, готувати її.

Разом з тим О.С. Булатова стверджує, що тільки екстраверти зможуть у повній мірі оволодіти артистизмом завдяки своїй високій емоційності, «багатству внутрішнього світу», що проявляється у «співчутті до переживань учнів», а в інтровертів «вироблення артистизму утруднено», оскільки в них недостатньо виражені дані якості, тому вони не можуть бути повноцінними викладачами [2, с. 115-116]. В.П. Симонов також характеризує портрет викладача за ознакою темпераменту: сангвінік і флегматик – оптимальні якості ідеального викладача, холерик – допустимі якості нормального викладача, а

меланхолік – критичні характеристики аномального викладача [24, с. 50]. Але термін аномального викладача для меланхоліка не є коректний, тому що такий підхід може призвести до приниження певної категорії людей, адже «меланхолік може бути досить контактною людиною, успішно вести доручену справу, проявляти наполегливість і переборювати труднощі» [16, с. 338-339]. Більше того, меланхолійний темперамент (інтроверт) навіть дужче схильний до співпереживання, оскільки йому притаманні «висока чуттєвість, м'якість, людяність, доброзичливість і здатність до співчуття», а флегматику – терпеливість, надійність тощо [7, с. 59; 16, с. 337-339; 17, с. 417; 21, с. 106-107]. В.І. Загв'язинський також відзначає, що на основі досліджень встановлено, що викладачі, які наділені «слабким типом нервової системи» стають «майстрами і творцями» [8, с. 19]. Л.М. Проколієнко впевнена у тому що «немає неповноцінних типів нервової системи, кожен тип темпераменту має свої позитивні сторони, величезні адаптивно-компенсаторні ресурси, що дає можливість особистості з будь-яким типом нервової системи оволодівати вершинами культури і професійної майстерності» [19, с. 11]. Засновниця науки «соціоніка», А. Аугустинавічюте стверджує, що «при психологічно сприятливому кліматі індивіди за своєю зовнішньою активністю майже не відрізняються». Загострення негативних проявів («інтровертованість» або «екстравертованість») може відбуватися за несприятливих, дискомфортних психологічних умов [20, с. 48]. Тому, застосовуючи амортизаційні методи особистісного розвитку, за В.В. Рибалкою [23, с. 51], самоаналіз для підвищення емоційного тону, за Л.Р. Хаббардом [28], а також, враховуючи дослідження К.Г. Юнга, А. Аугустинавічюте, Т.Н. Прокоф'євої [20, с. 8-15, 52] та ін. у сфері екстраверсії-інтроверсії, інтроверти можуть успішно і навіть більш, ніж успішно, оволодівати елементами артистизму та іншими складовими педагогічної техніки.

Таким чином, на думку С.Б. Єлканова, елементи акторського мистецтва «підтверджують доцільність використання досвіду театральної педагогіки і педагогіки інших творчих професій у підготовці викладацьких кадрів» [6, с.

57]. Але тільки елементи, тому що підготовка викладача не може бути повністю підпорядкована, наприклад, «підготовці артистичних педагогів», оскільки педагогічні ВНЗ займаються підготовкою педагогічних кадрів, а артистизм може бути елементом педагогічної техніки в контексті педагогічної майстерності. Це підтверджує В.А. Кан-Калик, який наголошує, що не потрібно «ототожнювати театральну і педагогічну творчість. Мова йде про можливість використання теорії театального мистецтва для підвищення майстерності педагогічного впливу» [11, с. 87].

Отже, застосування викладачем всіх складових педагогічної техніки разом з елементами артистизму, як однієї з складових педагогічної техніки, створюють вагомі передумови для включення викладача ПТНЗ в науковий пошук. Це важливо тому, що елементи артистизму і педагогічна техніка – завжди творчість та максимальне застосування здібностей викладача, які стимулюють його до творчого переосмислення результатів своєї праці, піднімаючи на щабель мистецтва застосування науки. Адже пізнання істини, як відомо, є великою творчою лабораторією, якщо воно ґрунтується на глибокому проникненні в сутність проблеми, а не на вірі авторитету. Останнє завжди приводить до догматизму і застою. Особливо нетерпимі вони у науці, яка «завжди живе динамікою, своїми змінними підходами до пояснення тих чи інших явищ природи» [3, с. 12].

Тому творчість завжди передбачає відому свободу дій, адже людське

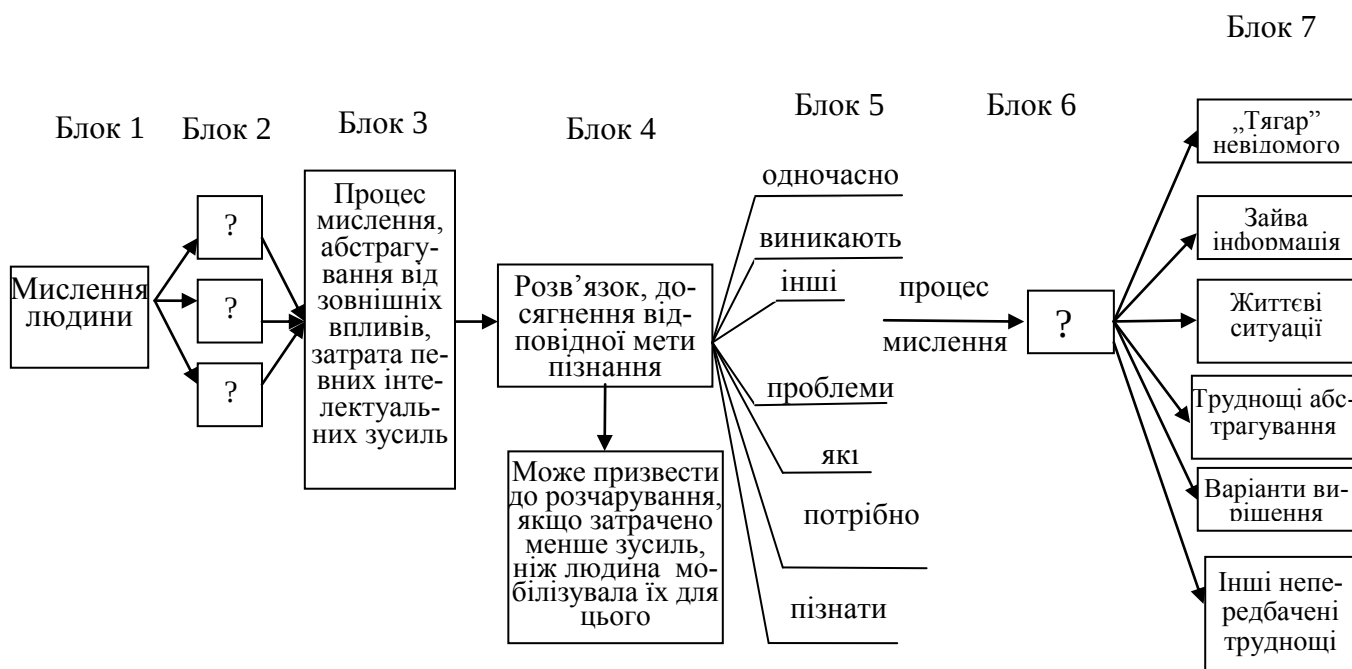


Рис. 2. Становлення/застій творчого мислен-

мислення характерне тим, що розгадуючи таємниці природи, воно, тим самим, спрощує наші уявлення про неї, тому що все зводиться до стрункої логічної послідовності, тобто досягнення відповідної мети пізнання (блок 1, 2, 3, 4, рис. 2). Проте, на відповідному етапі дослідження, шукаючи шляхи подальшого розгадування таємниць природи або вирішення певного завдання, перед людиною постають інші труднощі в пошуку правильного напрямку (блок 5, 6 на рис. 2).

Педагогічна техніка, як складова педагогічної майстерності, вимагає такої свободи дій і відповідного мислення від викладача ПТНЗ, тому що вона, як сукупність професійних умінь сприяє гармонійному поєднанню внутрішньої діяльності викладача і його зовнішнього вираження для подолання неминучих труднощів, які обов'язково будуть поставати в роботі викладача. Ці труднощі можуть виникати з різних причин: обмеження в знаннях (труднощі абстрагування), обтяження різними життєвими ситуаціями, зайвою інформацією та ін. (блок 7, рис. 2). Відповідно до цього В.С.Мерлін вказував, що «такий вічний ріст і розвиток ще не задоволених мотивів – необхідна умова суспільного розвитку» [16, с. 239]. Але людина не може побачити нібито зі сторони єдиний правильний шлях для свого руху вперед у процесі пізнання, тобто не може в достатній мірі абстрагуватись від інших зовнішніх впливів, наприклад, від «тягаря» невідомого, що гальмує абстрагування її мислення. Завдання полягає в тому, щоб звільнитись від цього «тягаря» та інших непередбачених труднощів (блок 7, рис. 2).

Тому, маючи в арсеналі своєї педагогічної діяльності навички педагогічної техніки разом з елементами артистизму і працюючи над їх вдосконаленням, викладач буде в змозі подолати труднощі, які будуть траплятися перед ним на цьому тернистому, але, водночас, цікавому і творчому шляху його педагогічної діяльності.

Висновки. Педагогічна техніка є однією з основних складових педагогічної майстерності, як і будь-яка інша техніка (сукупність прийомів) володіння спеціальними способами (засобами) у кожному виді діяльності (напри-

клад, техніка володіння музичними інструментами, спорт: бокс, футбол та ін., сфера обслуговування: робота з людьми, слюсар-столяр: техніка володіння відповідними інструментами тощо) і бере свій початок з виховання професійно важливих якостей та умінь викладача. Але педагогічна техніка викладача може вважатися сформованою в тому випадку, коли вона буде гармонійно поєднуватися з психолого-педагогічною, методичною і теоретичною підготовкою. У даному випадку розвиток і формування педагогічної майстерності буде наближатись до ступеня техніки. Робота викладача приносить йому задоволення і буде піднята до рівня мистецької дії у взаємовідносинах з учнями. В подальших дослідженнях потрібно розробити такі механізми, які б стали основою для повноцінного включення педагогічної техніки в процес підготовки викладача ПТНЗ поряд з теоретичною, методичною та практичною підготовкою.

Література

1. Белухин Д.А. Обучение будущих учителей основам актерско-сценический умений как составной части педагогической техники: автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук: спец. 13. 00. 01 «Общая педагогика и история педагогики» / Д. А. Белухин. – М., 1990. – 16 с.
2. Булатова О.С. Педагогический артистизм: [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений] / Оксана Сергеевна Булатова. – М.: Академия, 2001. – 240 с.
3. Волкова Н.П. Професійно-педагогічна комунікація: [навч. посібник] / Наталія Петрівна Волкова. – К.: Академія, 2006. – 256 с.
4. Гиппиус С.В. Гимнастика чувств. Секреты развития психики: психологический тренинг / Сергей Васильевич Гиппиус. – М.: Олма-Пресс, 2003. – 351 с.
5. Головенко О.М. Система К. С. Станиславского в процессе формирования педагогической техники будущего учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Головенко Олег Михайлович. – Луганск, 1991. – 197 с.

6. Елканов С.Б. Основы профессионального самовоспитания будущего учителя: [учеб. пособие для студентов пед. ин-тов] / Самсудин Бутухович Елканов. – М.: Просвещение, 1989. – 189 с.
7. Елканов С.Б. Профессиональное самовоспитание учителя: кн. для учителя / Самсудин Бутухович Елканов. – М.: Просвещение, 1986. – 143 с.
8. Загв'язинський В.І. Педагогічна творчість учителя / В. І. Загв'язинський // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н. В. Гузій]. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 13-20.
9. Занюк С.С. Психологія мотивації: [навч. посібник] / Сергій Степанович Занюк. – К.: Либідь, 2002.–304 с.
10. Кан-Калик В.А. Учителю про педагогічне спілкування / В. А. Кан-Калик // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність; [укл. Н. В. Гузій]. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 128-142.
11. Кан-Калик В.А. Как овладеть элементами театральной педагогики / В. А. Кан-Калик; под ред. Л. И. Рувинского. – М.: Педагогика, 1987. – С. 87-107. – (Учителю о педагогической технике).
12. Ковальчук О.М. Формування педагогічної техніки засобами театральної педагогіки: навчальний посібник / Ольга Миколаївна Ковальчук. – Ніжин: РВВУ ім. М.Гоголя, 2001.–126 с.
13. Макаренко А. С. Общие проблемы педагогики: избр. соч. в 3-х т. / А. С. Макаренко. – К.: Радянська школа, 1984. – Т. 3. – 576 с.
14. Масару И. После трех уже поздно / Ибука Масару. – М.: Знание, 2000. – 192 с.
15. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования личности / Вольф Соломонович Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
16. Общая психология / [В.В. Богословский, А.В. Ковалёв, А. А. Степанов]; под ред. В.В. Богословского и др. – [3-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1981. – 383 с.
17. Общая психология / [под ред. А.В. Петровского]; [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Просвещение, 1977. – 479 с.

18. Основы педагогического мастерства: [учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений] [И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.]; под ред. И.А. Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.

19. Проколієнко Л.М. Психологічні аспекти керування розвитком особистості в навчально-виховному процесі / Л.М. Проколієнко // Психологія: республіканський наук.-метод. збірник. – Вип. 27. – К.: Рад. шк., 1986. – С. 3-12.

20. Прокофьева Т.Н. Соционика. Алгебра и геометрия человеческих взаимоотношений: учебно-практическое пособие / Татьяна Николаевна Прокофьева. – [Издание 2-е, стереотипное]. – М.: Алмаз, 2005. – 112 с.

21. Психологія: [підруч. для студ. вищих навч. закл.] / [Ю.Л. Трофімов, В.В. Рибалка, П.А. Гончарук та ін.]; за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 560 с.

22. Раченко І.П. Принципи наукової організації педагогічної праці / І.П. Раченко // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н. В. Гузій]. – К.: ВПОР, 2000. – С. 78-81.

23. Рибалка В.В. Особистісно центроване консультування клієнтів із патогенною психодинамічною неконгруентністю: метод. посіб. / Валентин Васильович Рибалка. – К: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2005. – 74 с.

24. Симонов В.П. Педагогическая практика в школе: [учебно-методич. пособие] / Валентин Петрович Симонов. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2000. – 180 с.

25. Скульський Р.П. Навчатися бути вчителем / Р.П. Скульський // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н.В. Гузій]. – К.: ВПОР, 2000. – С. 86-98.

26. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве: собр. соч. в 8-ми т. / К. С. Станиславский. – М.: Искусство, 1954. – Т. 1. – 516 с.

27. Тарасевич Н.М. Педагогічна діяльність і педагогічна майстерність / Н.М. Тарасевич // Вища і середня пед. освіта. – 1989. – Вип. 14. – С. 42-46.

28.Хаббард Л.Р. Самоанализ: практическое руководство по самосовершенствованию / Л. Рон Хаббард. – М.: Нью Эра, 2004. – 324 с.

29.Харкін В.М. Педагогічна імпровізація: теорія і методика / В.М. Харкін // Хрестоматія: педагогічна творчість і майстерність [укл. Н.В. Гузій]. – К.: ВІПОЛ, 2000. – С. 158-161.

**ВИЗНАЧЕННЯ КРИТЕРІЇВ І ПОКАЗНИКІВ ОЦІНЮВАННЯ
РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДНО-ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ РОБОТИ З
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ
НА ВИРОБНИЦТВІ**

Анотація. Розглянуто комплексне оцінювання професійної компетентності робітників морського профілю в процесі дослідно-експериментальної роботи з професійної підготовки на виробництві. Визначено критерії і показники оцінювання результатів їх професійної підготовки. В ході дослідження запропоновано використання графоаналітичного методу для обчислення нелінійної залежності комплексної оцінки професійної компетентності для рівних значень її критеріїв.

Ключові слова: робітник морського профілю, критерії і показники оцінювання професійної компетентності, графоаналітичний метод, комплексне оцінювання.

**ОПРЕДЕЛЕНИЕ КРИТЕРИЕВ И ПОКАЗАТЕЛЕЙ ОЦЕНКИ
РЕЗУЛЬТАТОВ ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЫ
ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ НА ПРОИЗВОДСТВЕ**

Герганов Леонид

Аннотация. Рассматривается комплексное оценивание

профессиональной компетентности рабочих морского профиля в процессе опытно-экспериментальной работы по профессиональной подготовке на производстве. Определены критерии и показатели оценивания их профессиональной подготовки. В ходе исследования предложено использование графоаналитического метода для вычисления нелинейной зависимости комплексной оценки профессиональной компетентности для равных значений ее критериев.

Ключевые слова: работник морского профиля, критерии и показатели оценивания профессиональной компетентности, графоаналитический метод, комплексное оценивание.

DEFINITION OF CRITERIA AND INDICATORS FOR EVALUATION OF RESULTS OF EXPERIMENTAL WORK ON TRAINING SKILLED WORKERS IN MANUFACTURING

Gerganov Leonid

Abstract. In this article the complex estimation of professional competence of workers of the maritime profile in the process of experimental work on professional training on the manufacture is considered. Criteria and indicators of their professional activity were identified and justified. It was proposed the use of graphical method to calculate nonlinear based integrated assessment of professional competence equal to the value of its criteria.

Keywords: maritime profile worker, criteria and indicators of professional competence, analytical method, comprehensive evaluation..

До початку визначення показників і критеріїв оцінювання результатів дослідження надамо поняття «критерій» і «показник». За

визначенням О. Новикова: «критерій є тією матеріалізованою ознакою, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення мети, кількісна міра деякого явища. Якщо в ролі критеріїв розглядається якісна сторона держаного результату (досягнення мети), то поняття «критерій» відкремлюють від поняття «показник», «параметр». При такому тлумаченні один і той самий критерій може мати декілька показників, параметрів» [3, с. 181].

На думку В. Ягупова, «критерії практично визначають зміст і перебіг навчально-пізнавальної діяльності учнів та безпосередньо встановлюють її результативність» [4, с. 411].

Свою чергою О. Ляшенко зазначає, що «на відміну від діагностичних методик, в основу яких покладають певні показники та індикатори, моніторингові дослідження мають, передусім, критеріальну спрямованість, тобто визначають у підставах, завдяки яким обираються ці показники та індикатори» [2].

Таким чином, можемо розглядати критерій як сукупність показників (параметрів, індикаторів), що є конкретним проявом сутності якостей педагогічного процесу чи явища. Рівень професійної компетентності робітників морського профілю будемо визначати такими критеріями: мотиваційним, когнітивним, емоційно-вольовим, операційно-діяльнісним і суб'єктивним. З погляду на це зазначимо, що таке складне утворення слід розглядати у закономірній взаємозумовленості.

Мета статті – визначення критеріїв і показників оцінювання рівнів розвиненості професійної компетентності робітників морського профілю у процесі дослідження професійного навчання на виробництві.

Результати аналізу останніх досліджень і публікацій з даної проблеми відображено в працях С. Гончаренко, В. Загвязинського,

В. Краєвського. Д. Новікова, П. Образцова та інших вітчизняних та зарубіжних вчених.

Після з'ясування рівнів розвиненості професійної компетентності робітників морського профілю в експериментальних (ЕГ) і контрольних (КГ) групах були отримані дані по кожному з вибраних п'яти критеріїв. Для оцінювання загального рівня розвиненості професійної компетентності був застосований графоаналітичний метод комплексного оцінювання рівнів професійної компетентності у професійній діяльності плавскладу судна. Даний метод було описано Г. Кожевниковим і Т. Бондаренко при комплексному оцінюванні готовності інженерів-педагогів до розроблення та використання комп'ютерних навчальних систем за п'ятью компонентами [1, с. 32 - 35].

Передусім, визначимо, наскільки відповідає дійсності припущення щодо відповідності оцінки рівнів розвиненості професійної компетентності площі геометричної фігури при даному методі. Найбільш прийнятним середовищем для вирішення цієї задачі є російськомовна версія Автокад-12, в якій можна виконати точні креслення відповідних фігур і визначити їхні площини. Порядок побудови геометричних фігур ретельно описаний в [1].

Отже, побудований п'ятикутник (рис. 1) складається з п'яти неправильних чотирикутників: ОКАФ, OFBG, OGCH, OHDJ, ОЛЕК. Побудова фігур виконана у масштабі 200:1. Загальна площа S п'ятикутника ABCDE дорівнює 380865 мм². Площа кожного з чотирикутників має відповідати питомій вазі кожного критерію професійної компетентності. Так, площа чотирикутника OFBG щодо повної площі п'ятикутника має дорівнювати питомій вазі когнітивного критерію професійної компетентності.

$$S_{ABCDE} = 380865 \text{ мм}^2$$

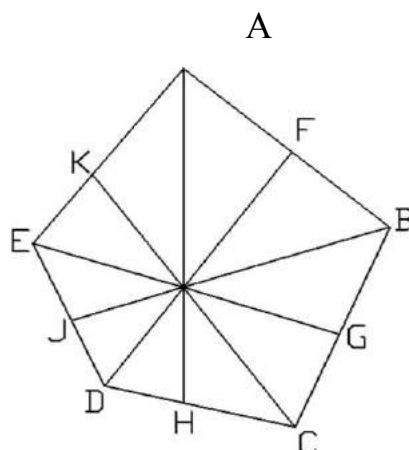


Рис. 1. Співвідношення загальної оцінки професійної компетентності для рівних значень її критеріїв

У таблиці 1 наведені значення площин відповідних фігур та їх співвідношення, які підтверджують вірогідність використання графоаналітичного методу для інтегрального оцінювання професійної компетентності робітників морського профілю для рівних значень її критеріїв. З таблиці 2 видно, що питома вага відповідного критерію дорівнює відношенню площі S_k відповідного чотирикутника до загальної площі S п'ятикутника. Похибка знаходиться у межах трьох відсотків і зумовлена недостатньою точністю побудови відповідних фігур.

Таблиця 1

Відповідність площин і значень питомої ваги критеріїв професійної компетентності робітників морського профілю

№	Назва критерію	Питома вага P_i	Чотирикутник	Площа чотирикутника S_k (мм ²)	S_k/S
1	Мотиваційний	0,202	OGCH	88379	0,232
2	Когнітивний	0,231	OFBG	95627	0,251
3	Емоційно-вольовий	0,142	OHDJ	40814	0,107
4	Операційно-діяльнісний	0,257	OCAF	110122	0,289
5	Суб'єктивний	0,168	OJEK	46039	0,121

Таблиця 2

**Вихідні дані для обчислення інтегральної оцінки професійної
компетентності для рівних значень її критеріїв**

№	Назва критерію		Рівень питомої ваги			
			0,8 Pi	0,6 Pi	0,4 Pi	0,2 Pi
1	Мотиваційний	0,202	0,162	0,121	0,081	0,04
2	Когнітивний	0,231	0,185	0,139	0,09	0,05
3	Емоційно-вольовий	0,142	0,114	0,085	0,057	0,028
4	Операційно-діяльнісний	0,257	0,206	0,154	0,103	0,051
5	Суб'єктний	0,168	0,134	0,101	0,067	0,034
6	Площа п'ятикутника (мм ²)	380865	242349	137232	60992	15248
7	Інтегральна оцінка професійної компетентності для рівних значень її критеріїв	1	0,636	0,360	0,160	0,004

Оскільки інтегральну оцінку професійної компетентності робітників морського профілю характеризує площа п'ятикутника, то залежність такої інтегральної характеристики професійної компетентності від значень окремих критеріїв буде носити нелінійний характер. Отже шкала інтегральної оцінки професійної компетентності для рівних значень її критеріїв буде відрізнятись від лінійної шкали оцінки коефіцієнтів засвоєння навчального матеріалу. У зв'язку з цим виконаємо розрахунки шкали інтегральної оцінки професійної компетентності наступним чином:

- на відрізок ОА, який характеризує операційно-діяльнісний критерій, відмічаємо точку, яка розташована на відстані 0,8 довжини відрізка ОА від центру О (рис. 2);

- аналогічно відкладаємо точки на відстані 0.8 довжин інших відрізків і з'єднуємо ці точки полілінією. Таким чином ми отримуємо п'ятикутник, подібний до великого п'ятикутника ABCDE;

- аналогічно будуємо п'ятикутники на відстані 0.6, 0.4 та 0.2 довжин відповідних відрізків від центру O;
- обчислюємо площі отриманих п'ятикутників, які характеризують інтегральну оцінку професійної компетентності для рівних значень п'яти її критеріїв.

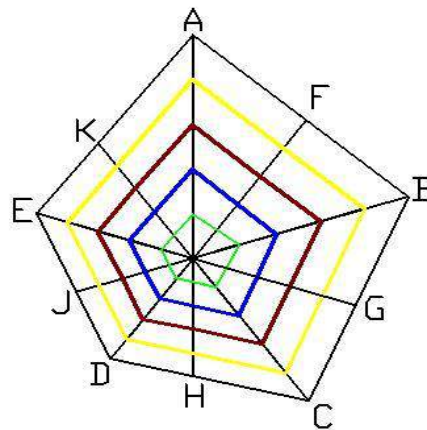


Рис. 2. Побудова п'ятикутників для рівних значень критеріїв професійної компетентності

Інтегральна оцінка професійної компетентності для рівних значень її критеріїв обчислюється за загальною формулою: $K_k = S_k/S$. На рис. 3 наведена нелінійна залежність інтегральної оцінки професійної компетентності для рівних значень її критеріїв.

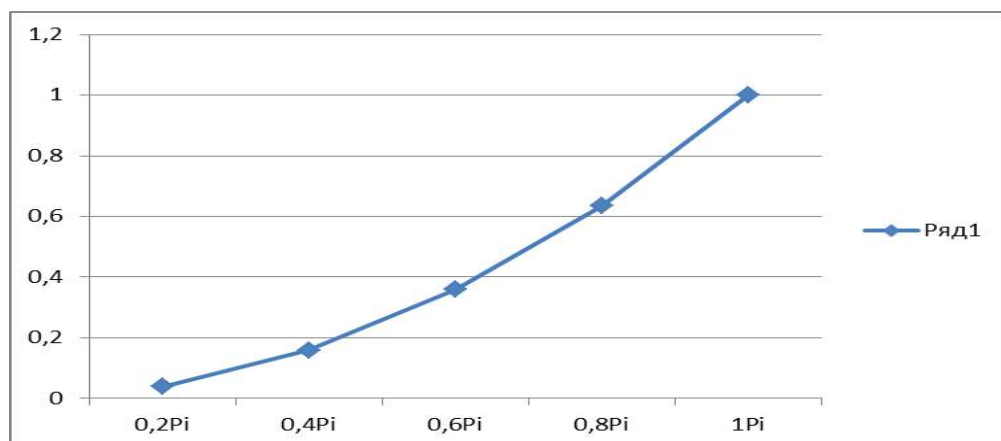


Рис. 3. Нелінійна залежність інтегральної оцінки професійної компетентності для рівних значень її критеріїв

У зв'язку з цим, запропоновано шкалу значень інтегральної оцінки професійної компетентності (K_k), яка наведена у таблиці 3.

Таблиця 3

Шкала значень інтегральної оцінки професійної компетентності

№ з/п	Діапазон рівних оцінок Q_i критеріїв професійної компетентності	Діапазон інтегральної оцінки K_k професійної компетентності	Шкала найменувань
1	$0,9 < Q_i < 1$	$1 < K_k > 0,79$	Рівень професіоналізму
2	$0,8 < Q_i < 0,9$	$0,79 < K_k > 0,64$	Високий рівень
3	$0,7 < Q_i < 0,8$	$0,64 < K_k > 0,42$	Достатній рівень
4	$0,6 < Q_i < 0,7$	$0,42 < K_k > 0,36$	Середній рівень
5	$Q_i < 0,6$	$K_k < 0,36$	Низький рівень

Розроблені критерії відповідають мінімальним стандартам оцінювання професійної компетентності робітників, встановлюють зв'язки з усіма вимогами щодо роботи рядового складу судна згідно з Кодексом ПДНВ. Це включає як якісні, так і кількісні показники в єдності та підводить фундамент під всі рівні професійної компетентності.

Перед основним етапом педагогічного експерименту щодо визначення ефективності використання в процесі навчання інноваційних технологій було уточнено показники оцінювання експериментального педагогічного дослідження та методики їх діагностування. Дані про них наведені у табл. 4. Як було зазначено вище, для забезпечення вірогідності отримання даних педагогічний експеримент здійснювався в умовах навчального процесу з використанням реально-діючого тренажерного судна для ЕГ і КГ, а для забезпечення валідності експериментальних даних умови експерименту для обох груп були однакові, за винятком тих, які впливають на розвиток професійної компетентності моряка та чинника, який перевіряється.

Отже, якщо константувальний етап експерименту здійснювався в

умовах традиційного навчального процесу, то для формувального етапу експерименту ці умови було змінено згідно з умовами впровадження інноваційних технологій і реально-віртуального тренажерного обладнання. Розглянемо більш детально, в чому полягала зміна умов формувального етапу експерименту щодо умов константувального етапу експерименту.

Оскільки, згідно з умовами експерименту, навчально-матеріальна база навчального процесу (навчально-тренажерне судно), яка за своєю суттю і створює фізичне середовище навчання, залишилась без змін, розглянемо, які зміни торкнулися педагогічного середовища за інформаційного забезпечення навчання на виробництві.

Таблиця 4

Показники експериментального педагогічного дослідження і методики їх діагностування

Критерії професійної компетентності	№ показника	Назва показника	Методи діагностики	Види оцінок
Мотиваційний	1	Дотримання безпечної робочої практики та правильного використання устаткування щодо безпеки судноплавства і засобам захисту	Виконання дій на реально-тренажерному обладнанні з забезпечення безпеки судноплавства і використання засобів захисту	Бали за видами виконання елементів тренінгу згідно з Кодексом ЦДНВ
Когнітивний	2	Розуміння сигналів тривоги та обов'язків для уникнення подачі фальшивих сигналів лиха	Розроблені тести за сигналами про аварійну та незвичайну ситуацію згідно з встановленою практикою та процедурами	k_a
	3	Розуміння процедур і захисту навколишнього середовища	Вміння виконувати дії з використанням систем аварійно-попереджувальної ситуації	Сер. Бал
Емоційно-вольовий	4	Нервово-психічна стійкість моряка на судні	Методика «Визначення нервово-психічної стійкості моряка на судні»	Задовільний Незадовільний
	5	Емоційно-вольові якості моряка	Методика «Психологічні тести: інструкції, опис, методика»	Відмінний, добрий, задовільний, поганий, дуже поганий

Продовження табл. 4

Операційно-діяльнісний	6	Вміння користуватися відповідними системами аварійно-попереджувальної сигналізації	Виконання практичних дій до надання інформації та повідомлення про виникнення на судні аварійної або небезпечної ситуації	Сер. Бал
	7	Вміння користуватися аварійним обладнанням	Виконання практичних дій по використанню аварійно-рятувального обладнання	$k_{розв}$
Суб'єктний	8	Самооцінка рефлексії та саморефлексії	Підтримка робочого стану суднового обладнання при виникненні небезпечних та аварійних ситуацій на рівні автоматизму дій	Сер. Бал
Загальний рівень розвиненості професійної компетентності	9	Інтегральна оцінка рівня розвиненості професійної компетентності	Графоаналітичний метод оцінювання загального рівня розвиненості професійної компетентності згідно з вимогами ПДНВ	$0 < K_g < 1$

Розроблені навчальні плани і програми за модульною технологією, які доповнені новим методичним матеріалом з кожного напрямку підготовки, враховані специфіка їх проведення та особливості практичного відпрацювання. З урахуванням нових вимог розроблені тестові завдання і вправи з використанням ситуаційної методики, що дає змогу вирішувати комплекс завдань з виникненням на судні аварійних і нестандартних ситуацій. Уся навчально-матеріальна база приведена у відповідність до вимог навчальних програм, заплановано широке використання в навчальному процесі інформаційних технологій із застосуванням сучасного програмного забезпечення, придбані зразки нової техніки та технологічного обладнання, яке використовується на сучасних судах. Інструкторсько-викладацьким складом проведені роботи по удосконаленню можливостей тренажерів і суднового обладнання, яке використовується в навчальному процесі при професійній, спеціальній і спеціалізованій підготовці.

Педагогічне середовище було переформатовано з метою

максимального наближення до реальних умов професійної діяльності робітників морського профілю. По-перше, було замінено демонстраційну версію програмного середовища NTPRO 3000 версії 3.35 на програмне середовище NTPRO 4000 версії 4.62 фірми Transas Ukraine LTD, яке використовується для професійного навчання машинної команди та палубної команди.

По-друге, в педагогічне середовище було включено дії осіб рядового складу при виникненні небезпечних та аварійних ситуацій у спеціально обладнаних секціях реального тренажерного судна. В навчальному процесі були враховані всі основні вимоги мінімального стандарту компетентності до осіб рядового складу палубної і машинної команд згідно з Кодексом ПДНВ.

По-третє, в педагогічне середовище тренажерного судна також було внесено зміни з практичного курсу (безпечна практика праці та особистої безпеки на борту судна) професійної підготовки з функції «Управління операціями судна та піклування про людей на судні на допоміжному рівні», який, не тільки робив педагогічне середовище більш насиченим, а й демонстрував додаткові можливості використання комп'ютерних технологій в небезпечних та аварійних ситуаціях.

По-четверте, нарівні з впровадженням інформаційних технологій у педагогічне середовище, було модернізовано курс з професійної підготовки робітників морського профілю по функції «Техніка особистого виживання», передусім, у процесі практичного відпрацювання дій судновим персоналом.

По п'яте, на основі аналізу професійної діяльності робітників морського профілю було внесено зміни та доповнення до переліку знань, розумінь і професійних навичок, які рекомендовані Манільськими поправками до Конвенції та Кодексу ПДНВ.

По-шосте, окремі розділи навчального плану, які при традиційній системі навчання розглядалися без достатнього зв'язку з виникненням різних ситуацій на судні (наприклад, із захисту навколишнього середовища), у новій редакції представлені як складові елементи навчального процесу.

Таким чином, можна констатувати, що визначені критерії та показники оцінювання рівнів розвиненості професійної компетентності у процесі експериментального дослідження професійної підготовки робітників морського профілю на виробництві, надають дійсний інструментарій для комплексного оцінювання рівнів розвиненості професійної компетентності в ЕГ і КГ.

Література

1. Кожевніков Г.К. Графоаналітичний метод у комплексному оцінюванні / Г.К. Кожевніков, Т.С. Бондаренко // Проф.-техн. освіта. – 2013. – №3. – С. 32 – 35.
2. Ляшенко О.І. Організаційно–методичні засади оцінювання якості освіти / О.І. Ляшенко // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць до 15–річчя АПН України [у 5 т.]. – К.: «Педагогічна думка», 2007. – Т. 2: Дидактика, методика, інформаційні технології. – 368 с.
3. Новиков Д.А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи) / Д. А. Новиков. – М.: МЗ–Пресс, 2004. – 67 с.
4. Ягупов В.В. Інформаційно–аналітична компетентність керівників професійно–технічних навчальних закладів / В.В. Ягупов // Матер. звіт. наук.–практ. конференції [«Наук.–метод. забезпечення проф. освіти і навчання»], (Київ, 29 берез. 2012 р.): в 2-х т. / за заг. ред. В.О. Радкевич. – К.: ІПТО НАПН України, 2012. – Т. 1. – С. 25–28.

Дубініна Оксана Володимирівна,
кандидат педагогічних наук, доцент відділу науково-організаційної роботи,
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України,
м. Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ УЧНІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ

Анотація. У статті розкриті особливості процесу формування інформаційної культури учнів в ЗНЗ та обґрунтовано основні організаційно-педагогічні умови формування інформаційної культури учнів загальноосвітнього навчального закладу. Встановлено, що інформаційна культура передбачає наявність в учнів таких якостей, як: інформаційна грамотність; усвідомлена мотивація учня на задоволення своїх інформаційних потреб на базі знань ІКТ; підвищення свого загальнокультурного, загальноосвітнього кругозору; розвиток умінь і навичок інформаційної діяльності та інформаційного спілкування на основі використання інформаційних і телекомунікаційних технологій, зокрема комп'ютерних; певний стиль мислення, головною характеристикою якого є самостійність і креативність.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, загальноосвітній навчальний заклад, інформаційна культура, інформаційна культура учня.

Постановка проблеми. Розвиток інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) став визначальним чинником розвитку сучасного суспільства. У вирії життя сучасного суспільства інформація швидко розповсюджується за вимогою зацікавлених людей, організацій і подається їм у звичній для них формі. Вартість користування інформаційними послугами настільки невисока, що вони доступні кожному. В інформаційному суспільстві люди мають можливість отримувати доступ до джерел інформації. Процес комп'ютеризації позбавляє їх від рутинної роботи, дозволяє забезпечити високий рівень автоматизації обробки інформації в усіх сферах їхнього життя.

Нині освіта стає однією з найбільш визначальних галузей людської діяльності, завдяки чому істотно підвищується її соціальна роль. Сьогодні освіту, розглядають як провідний фактор соціального й економічного прогресу. Важливим показником необхідності змін у системі освіти через впровадження ІКТ є поява міжнародних стратегій, що спрямовують уряд країни на її інформатизацію. Так, останні стратегічні документи країн Європейського союзу (Лісабонська декларація,

Копенгагенська декларація) передбачають, що формування інформаційної культури має забезпечити застосування ІКТ у викладанні та навчанні через всі навчальні програми. Це стосується професійного розвитку та підготовки вчителів, підтримки розвитку шкільних бездротових мереж, технічної підтримки та вимог щодо оновлення техніки та програмного забезпечення, а також інформаційного змісту навчання.

Таким чином, використання і впровадження ІКТ в освіті дозволяє втілити в реальність її ідеї і розглядати цей процес як чергову освітню революцію. Водночас революційні зміни в системі освіти пов'язані головним чином з тим, що інформаційно-комунікаційні технології змінюють саму природу мислення школярів, а значить підвищують їх інформаційну культуру.

Слід зауважити, що сьогодні важливого значення у вихованні та навчанні учнів загальноосвітніх навчальних закладів (ЗНЗ) набуває проблема визначення та обґрунтування сприятливих організаційно-педагогічних умов формування інформаційної культури учнів в ЗНЗ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема комп'ютеризації освіти, розробка програмного забезпечення та методики використання програмних продуктів у навчанні розкриті в роботах багатьох вчених, а саме: О. Бахтина, А. Барановського, Б. Гершунського, М. Голованя, М. Жалдака, І. Мархела, Є. Машбиця, Н. Морзе та ін. Використання програмних продуктів у навчанні представлено у працях Д. Берда, Д. Девіса, В. Горського, Р. Гуревича, М. Кадемії, В. Розумовського, І. Петрицина, К. Томаса та ін. Проблемами інформування інформаційної культури особистості займалися такі видатні вчені, як Г. Вороб'йов, Ю. Дорошенко, А. Єршов, Л. Калініна, В. Мілітарйов, Н. Розенберг та ін.

Мета статті – розкрити особливості процесу формування інформаційної культури учнів в ЗНЗ та обґрунтувати їх організаційно-педагогічні умови.

Виклад основного матеріалу. Проблема формування в учнів інформаційної культури має не тільки свою історію розвитку, а й характеризується багатьма підходами до її теоретичного осмислення та практичного розв'язання. Науковці стверджують, що ще у XVI ст. в дитячій літературі звертали увагу на важливість формування у дитини навичок розуміння прочитаного [10].

На базі комп'ютерної грамотності формується інформаційна культура учнів, яка може розглядатися у зв'язку з рівнем розвитку суспільства, характеристиками мислення особистості. В цьому випадку, мається на увазі буквально й актуальне розуміння культури. Це передусім етика використання комп'ютера в контексті загальнолюдських цінностей.

Вона може розглядатися як складова частина загальної культури, орієнтована на інформаційне забезпечення людської діяльності. Інформаційна культура відображає досягнуті рівні організації інформаційних процесів та ефективності створення, збирання, зберігання, опрацювання, подання і використання інформації, що забезпечують цілісне бачення світу, його моделювання, передбачення результатів рішень, які приймаються людиною [7].

У результаті вивчення шкільного предмета інформатики та використання (ІКТ) при вивченні різних навчальних предметів в учнів мають бути сформовані основні компоненти інформаційної культури:

1. Розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі в пізнанні навколишньої дійсності та творчої діяльності людини, в управлінні технічними і соціальними процесами, в забезпеченні зв'язку живого із зовнішнім оточенням.

2. Розуміння проблем подання, оцінювання і вимірювання інформації, її сприйняття і розуміння, сутності формалізації суджень, зв'язку між змістом та формою, ролі інформаційного моделювання в сучасній інформаційній технології [8].

Вивчення питань опрацювання інформації та її сутності потребує необхідності засвоєння понять: знака, символу, алфавіту, мови, письма, носія інформації, повідомлення, каналу зв'язку (з'ясування зв'язку між повідомленнями та інформацією).

При цьому важливо знати, що немає остаточної відповіді на питання про те, що таке інформація. Тому необхідно діалектично підходити до питання про кількість інформації, враховуючи взаємозв'язок і взаємоперетворення інформації і шуму, суб'єктивний характер цінності інформації, принципову неможливість універсальної оцінки кількості інформації. Доцільним є ознайомлення із синтаксичним і семантичним підходами до вимірювання інформації, а також з

обмеженістю цих підходів.

3. Розуміння сутності неформалізованих, творчих компонентів мислення.

4. Уміння добирати і формулювати мету, здійснювати постановку завдань, висувати гіпотези, будувати інформаційні моделі досліджуваних процесів і явищ, аналізувати їх за допомогою засобів ІКТ та інтерпретувати отримані результати, систематизувати факти, осмислювати і формулювати висновки, узагальнювати спостереження, передбачати наслідки рішень, що приймаються, дій щодо їх реалізації, та вміти їх оцінювати.

5. Уміння добирати послідовність операцій і дій у професійній діяльності, розробляти програму спостереження, дослідів, експерименту.

6. Володіння навичками роботи комп'ютером, системами опрацювання текстової, числової і графічної інформації, баз даних знань, предметно-орієнтованими прикладними системами, системами телекомунікацій.

7. Розуміння сутності штучного інтелекту [4].

Для аналізу досліджуваних процесів і явищ важливим є вміння розумно використовувати сучасні інформаційні технології (бази даних, бази знань, системи штучного інтелекту, зокрема експертні, системи відео-тексту, телематики, інформаційні й інші засоби зберігання, опрацювання, передача і подання інформації). При цьому суттєвим є наявність умінь впорядковування, систематизації, структурування даних і знань, розуміння сутності інформаційного моделювання, способів подання даних і знань – таблиці, тексти, тезауруси, семантичні мережі, фрейми, правила логічного виведення тощо.

Важливим є також розуміння того, що автоматизовані інформаційні системи необхідні для розв'язування далеко не всіх завдань.

Уміння адекватно формалізувати наявні у людини знання і адекватно інтерпретувати формалізовані описи, дотримуватися належної рівноваги між формалізованою і неформалізованою складовими.

Важливою складовою інформаційної культури є володіння основами алгоритмізації. Зважаючи на це, після ознайомлення з основними напрямками застосування комп'ютера як знаряддя діяльності доцільно розглянути принципи побудови алгоритмів (метод покрокової деталізації «зверху вниз») та основні базові

структури алгоритмів, при необов'язковому вивченні будь-якої процедурно-орієнтованої чи декларативної мови програмування [3].

Усі вказані поняття мають загальнонауковий характер і тією чи іншою мірою розглядаються та застосовуються під час вивчення основ усіх предметів.

Безумовно, програмування посідає важливе місце в інформатиці. Однак, слід враховувати, що масовий користувач інформаційними технологіями вже сьогодні і в подальшому буде не програмуючим. Тому програмування слід розглядати як частину професійної підготовки і діяльності програмістів, воно не є обов'язковим компонентом інформаційної культури педагога і учнів, особливо і гуманітарним ухилом підготовки і навчання.

Однією з основних складових інформаційної культури людини є здатність підкоряти свої інтереси тим нормам поведінки, яких необхідно дотримуватися в інтересах суспільства, свідоме прийняття всіх тих обмежень і заборон, які виробляються колективним інтелектом.

З цього слідує, що кваліфікованому користувачеві, насамперед, необхідно вільно оцінюватися в своїй предметній галузі, інакше він не зможе ефективно вибирати і формулювати цілі, ставити завдання, будувати моделі досліджуваних процесів і явищ, правильно інтерпретувати одержані результати, ефективно використовувати нові інформаційні технології у професійній діяльності, підтримувати необхідний рівень знань [8].

Вказані компоненти інформаційної культури мають загальноосвітнє і загальнокультурне значення. Вони характеризують мінімальний обсяг знань, умінь та навичок у галузі інформаційних технологій і повинні формуватися з урахуванням специфіки спрямованості навчання.

Вивчення літературних джерел, щодо визначення поняття «інформаційна культура» показало, що інформаційна культура проаналізована в різних взаємозв'язках з такими поняттями, як «комп'ютерна грамотність», «комп'ютерна культура» та «інформаційна грамотність».

Розглянемо кожне з цих понять окремо. Ключем до розуміння словосполучення «комп'ютерна грамотність» є слово «грамотність», яке сучасна вітчизняна педагогіка розглядає як необхідний ступінь і засіб особистісного

становлення людини. На різних етапах освіти «грамотність» означає вміння читати, писати і рахувати. З цієї точки зору, комп'ютерна грамотність – це вміння читати і писати, рахувати і малювати, шукати інформацію і працювати з програмами на персональному комп'ютері.

Сьогодні під комп'ютерною грамотністю ми розуміємо:

- знання, що стосуються інформаційної техніки і технології, комп'ютерів, їх потенціалу, можливостей і меж використання, а також належних до них основних економічних, соціальних, культурних та морально-етичних питань;
- сукупність умінь і навичок використання комп'ютерів у своїй діяльності;
- вміння інструментального використання персонального комп'ютера (вміння користуватися текстовим і графічним редакторами, електронними таблицями, базами даних та ін.).

Поняття «інформаційна грамотність особистості» включає такі компоненти: комп'ютерна грамотність особистості; знання про інформаційне середовище, закони його функціонування; вміння орієнтуватися в інформаційних потоках; вміння і навички збереження інформації для повторного використання; розвиненість алгоритмічного мислення особистості.

Комп'ютерна культура термін, що охоплює і регламентує повний комплекс аспектів роботи людини з інформаційними технологіями і телекомунікаційними засобами.

До компонентів комп'ютерної культури належать: знання методології застосування ІКТ в різних областях життєдіяльності людини; розуміння відповідної термінології, пов'язаної з ІКТ; знання принципів будови й роботи комп'ютерної техніки; знання конкретних прикладів використання ІКТ; вільне володіння навичками роботи з комп'ютером в професійній діяльності; знання основних методів моделювання (математичного, логічного, дидактичного та ін.); розуміння принципів, що лежать в основі функціонування телекомунікаційних мереж і вміння ними користуватися; вміння грамотно інтерпретувати результати та розв'язки практичних завдань за допомогою електронно-обчислювальної техніки і застосовувати її у своїй професійній діяльності; вміння грамотно формулювати завдання, яке виникає у професійній діяльності й реалізовувати на практиці основні

етапи його вирішення (структуризація, алгоритмізація, програмування і реалізація); дотримання морально-етичних і правових норм застосування ІКТ.

У зв'язку з широким використанням телекомунікацій в практичній діяльності людини і розширенням сфери застосування інформаційних технологій з'явилася дефініція «інформаційна культура». Зміст терміна «інформаційна культура» набагато ширше, ніж інші поняття. Воно точніше відображає взаємодію окремої особистості з оточуючим інформаційним середовищем у просторі.

Інформаційна культура (ІК) передбачає наявність у особистості таких якостей, як: інформаційна грамотність; усвідомлена мотивація особистості на задоволення своїх інформаційних потреб на базі знань ІКТ; підвищення свого загальнокультурного, загальноосвітнього та професійного кругозору; розвиток умінь і навичок інформаційної діяльності та інформаційного спілкування на основі використання інформаційних і телекомунікаційних технологій, зокрема комп'ютерних; певний стиль мислення, головною характеристикою якого є самостійність і креативність.

У наш час існують різні підходи до визначення феномену «інформаційна культура». У науковій літературі публікується безліч поглядів, часом діаметрально протилежних так одні вважають, що головним у формуванні інформаційної культури особистості є «...процес гармонізації внутрішнього світу людини під час опанування всього обсягу соціально-значущої інформації» (Н. Зінов'єва) інші вважають, що «становлення інформаційної культури людини відбувається в її повсякденній діяльності під впливом засвоєних побутових знань та умінь, інформації засобів масових комунікацій, у процесі самоосвіти, під час навчання, в сім'ї, на роботі» (Н. Голубевої).

Згідно з трактуванням професора Ю. Зубова, інформаційна культура – це систематизована сукупність знань, умінь, навичок, що забезпечує оптимальне здійснення інформаційної діяльності, спрямованої на задоволення як професійних, так і непрофесійних потреб [1]. Л. Калініна у своїх дослідженнях зазначає, що «...інформаційна культура розглядається як спосіб життєдіяльності людини в інформаційному суспільстві, як складова процесу формування культури людства. Саме інформаційна культура покликана гармонізувати внутрішній світ суб'єкта

шляхом вироблення раціональної інформаційної поведінки, що дозволяє досягти рівноваги в інформаційно-комунікаційному взаємобміні з інформаційним середовищем, яке переважно ґрунтується на комп'ютерних, телекомунікаційних і інших засобах зв'язку» [9].

Отже, аналіз існуючих визначень дефініції «інформаційна культура» показав, що найбільш розробленим аспектом під час дослідження проблеми інформаційної культури є її розгляд на рівні особистості. Це пояснюється тим, що культура не існує без людини, тобто незамінністю соціокультурної ролі особистості [5].

Таким чином, інформаційна культура у наш час асоціюється з техніко-технологічними аспектами інформатизації, оволодінням навичками роботи на комп'ютері, з так званим інформаційним бумом й значними обсягами інформаційних потоків, а можливо доступністю й вільним доступом до інформаційних масивів мережі Інтернет [5].

Проведений теоретичний аналіз змісту поняття «інформаційна культура» та вимог до її формування у особистості дозволяє нам виокремити такі організаційно-педагогічні умови формування ІК учнів загальноосвітнього навчального закладу:

- змістовна та методична оптимізація викладання навчальних предметів;
- введення для учнів основної та старшої школи факультативу «Основи інформаційної культури», спрямованого на формування інформаційно-змістовної компетенції, інформаційної спрямованості, активності, усталеності та самовизначення;
- інформатизація навчально-виховного та соціокультурного середовища у ЗНЗ;
- активне запровадження ІКТ у навчанні та самоосвітній діяльності учнів ЗНЗ;
- організація інформаційної комунікації у соціокультурному середовищі на засадах цінностей інформаційної культури учнів.

Коротко зупинимось на розкритті змісту визначених організаційно-педагогічних умов.

Ми враховуємо думку Н. Гендіної, Н. Колкової, И. Скіпора, Т. Стародубової [2], що змістом удосконалення процесу навчання учнів у ЗНЗ має бути наявність

навчально-програмного (інформаційні пакети, тематичні плани, навчальні програми, навчально-методичні комплекси) та навчально-практичного (збірники вправ, практичних завдань, хрестоматії, збірки документів, практикумів, тренінгів, завдань для самостійної роботи тощо) забезпечення викладання навчальних дисциплін. Подібне забезпечення має відповідати вимогам запровадження європейської системи освіти. Домінуючою характеристикою навчальних матеріалів має бути практичний аспект, спрямований на формування не стільки знань, скільки компетенцій роботи з інформацією, відповідно до кожної навчальної дисципліни. Навчальний матеріал має бути представлений інформацією з різних джерел, на різних носіях, передбачати його самостійне творче опрацювання учнем під методичним керівництвом викладача та механізм контролю і самоконтролю.

У процесі роботи з таким навчальним матеріалом учень має не тільки сформувати вміння роботи з інформацією, але й розвинути свою психологічну готовність сприймати, аналізувати, систематизувати, узагальнювати, інтерпретувати та передавати значний масив інформації, творчо використовувати її у навчанні. Тому важливою умовою ефективності процесу формування інформаційної культури учнів є використання творчих завдань, написання навчальних проєктів, рефератів, доповідей, науково-дослідницька діяльність.

У цьому контексті М. Жалдак зазначає, наявні підходи до визначення цілей навчання інформатики не дозволяють повною мірою підготувати молодь до життя в інформаційному суспільстві. На це завдання має бути орієнтованим курс комп'ютерного моделювання, яке є практичним аспектом інформатики. Саме моделювання формує системне мислення й уміння вирішувати конкретні завдання, сприяє формуванню світогляду, наукової картини світу [6].

Ми вважаємо, що курс інформатики у ЗНЗ має бути фахово й професійно зорієнтованим, окрім власне комп'ютерної грамотності розвивати у учнів загальнонаукові знання й вміння (машинного письма, рахування, структурування матеріала, конспектування, реферування, письмового викладання, уміння працювати з таблицями, графіками, організаційні, контрольні, оціночні, комунікативні уміння та якості), а також практичні компетенції використання комп'ютерів у процесі вивчення шкільних дисциплін.

Факультатив «Основи інформаційної культури» покликаний сформувати в учнів насамперед інформаційно-змістовну компетенцію, тобто – систему знань про сутність й зміст і функції інформаційної культури, особливості сучасного інформаційного суспільства, особливості джерел інформації та способи роботи з нею. Протягом вивчення факультативу учні мають сформувати практичні вміння й навички в галузі інформаційного самозабезпечення (робота з бібліотечним каталогом, друкованими текстами, електронними виданнями та інформацією одержаною з мережі Інтернет). Факультатив також покликаний актуалізувати саморозвиток інформаційної культури учнів.

Реалізація вищеназваних умов тісно пов'язана з інформатизацією навчально-виховного та соціокультурного середовища у ЗНЗ. Мова насамперед іде про створення інформаційного середовища навчального закладу, яке має такі складові: фізичну, психологічну та інтелектуальну. Базою фізичної складової інформаційного середовища є кабінет інформатики, а також робочі місця адміністраторів, учителів. До інформаційного середовища відносяться також шкільний Інтернет, локальна мережа та технічні засоби мультимедіа (телевізори, проектори, відео, програвачі, фотоапарати тощо), програмне забезпечення навчально-виховного процесу. До психологічної та інтелектуальної складової інформаційного середовища відноситься «людський фактор».

Наведемо приклад структурної схеми інформаційного середовища ЗНЗ (рис. 1), яка вміщують інформацію з різних напрямків педагогічної діяльності школи які об'єднані в єдину мережу.

З рисунку 1 видно, що функціонуванню різних напрямів шкільної діяльності відповідають всі учасники освітнього процесу, а саме:

- вчителі-предметники створюють особисте портфоліо;
- керівники методичних об'єднань спільно з учителями наповнюють дидактичний портфель та створюють методичне забезпечення навчального процесу;
- завідуючий бібліотекою відповідає за наповнення бібліотеки електронними підручниками, хрестоматіями, тестами тощо, а також слідкує за медіатекою школи (до цієї роботи можуть бути задіяні також учні та вчителі);
- заступники директора за різними напрямами відповідають за

наповнення та відображення матеріалів з профільного навчання та виховної роботи;

- завідуючий канцелярією створює та веде базу даних з персоналу та учнів.



Рис. 1. Структура інформаційного середовища ЗНЗ

Отже, інформатизація має охоплювати не лише навчальну, а й дозвілєву діяльність учнів і передбачати систему стимулів їх інформаційної діяльності.

Активне впровадження інформаційних технологій у навчально-пізнавальну діяльність учнів – це один із шляхів. Комп'ютери мають перейти із класу інформатики у навчальні класи. Особливої актуальності набуває проблема розробки, створення та впровадження розвивальних освітніх програм, які сприятимуть адаптації учнів до життя в інформаційному суспільстві. В кожному ЗНЗ створюються необхідні соціальні, психологічні, педагогічні умови для опанування учнями школи сучасних інформаційних технологій і розроблення методики використання їх в навчально-виховному процесі.

Слід враховувати думку М. Жалдака, що «при використанні ІКТ в навчальному процесі мова не повинна йти лише про вивчення певного навчального матеріалу, а перш за все про всесторонній і гармонійний розвиток особистості учнів, їх творчих здібностей» [6]. Така позиція зумовлює необхідність роботи учнів

з інформацією, що самостійно здобувається ними у вигляді творчої освітньої продукції, сприяє розвитку у них особистісних якостей і здібностей. Вирішенню цього завдання сприяє активне використання засобів інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні при вивченні різних навчальних предметів, під час яких в учнів формуються основні компоненти інформаційної культури, такі як:

- розуміння сутності інформації та інформаційних процесів, їх ролі пізнанні навколишньої дійсності та творчої діяльності людини, в управлінні технічними і соціальними процесами, в забезпеченні зв'язку живого із зовнішнім оточенням.
- розуміння проблем подання, оцінювання і вимірювання інформації, її сприймання і розуміння сутності формалізації суджень, зв'язку між змістом та формою, ролі інформаційного моделювання в сучасній інформаційній технології [13].

Використання ІКТ, особливо Інтернет-технологій пов'язано з організацією інформаційної комунікації у соціокультурному середовищі, що сприяє розвитку комунікативних якостей та формуванню морально-вольових якостей учнів, ціннісного ставлення до суб'єктів комунікації та одержаної інформації. Як зазначає І. Старовікова, комунікативні якості особистості, які частково відносяться до взаємодії в системі «Людина-комп'ютер» включають уміння адекватно сприймати й оцінювати чужу думку, представляти інформацію у такій формі, котра сприяє продуктивному ходу дискусії, знаходити спільні рішення за схемою «теза-антитеза-синтез», складати конструктивні програми для досягнення спільних цілей [11].

Слід, також, враховувати, що діяльність людини у інформаційному середовищі ґрунтується на комунікативній концепції функціонування інформаційного простору, в якій воно розглядається передусім як засіб здійснення соціокультурних функцій [11]. Відтак, у процесі комунікативної взаємодії у соціокультурному середовищі реалізуються функції інформаційної культур учнів (виховна, адаптаційна, комунікаційна), внаслідок чого учень сприймає зафіксовані у професійній субкультурі цінності, традиції, норми інформаційної діяльності і комунікації. Умовами ефективності цього процесу безумовно є розвинута інформаційна культура викладачів (як носіїв інформаційної культури),

цілепокладання комунікативної діяльності, насичення педагогічними цінностями інформаційного простору, знання і дієвість норм і правил користування інформаційними технологіями, особливо, мережею Інтернет. Як зазначає більшість науковців, викладач повинен першим освоїти простір Інтернет і зробити його етично безпечним для учнів (розробити конкретні посилання на безпечні сайти).

Безумовно, успішність процесу формування інформаційної культури під час вивчення учнями навчальних дисциплін, у самоосвітній діяльності залежить від цілепокладання. Зазвичай цілепокладання розглядається як процес постановки певним суб'єктом цілей і завдань для себе особисто або для інших суб'єктів. Результатом процесу цілепокладання є мета – планований результат подальшої діяльності суб'єкта [14].

Висновок. У наш час, коли створюється єдиний інтелектуальний і емоційний простір засобами Інтернет-технологій, проблемою стає поєднання класичних педагогічних технологій з інформаційними технологіями навчання. Вирішенню окресленої проблеми сприяє реалізація зазначених нами вище організаційно-педагогічних умов формування інформаційної культури учнів у ЗНЗ.

Використана література

1. Буторин В. Я. Информационная культура общества и личности // Перестройка: диалектика обновления общества: сб. науч. трудов / В. Я. Буторин. – Новосибирск, 1990. – С. 70.
2. Гендина Н. И., Колкова Н. И., Скипор И. Л., Стародубова Т. А. Формирование информационной культуры личности в библиотеках и образовательных учреждениях / Н. И. Гендина, Н. И. Колкова и др. – М. : Школьная библиотека – 2003. - 296 с.
3. Гречихин А. А. Современные проблемы типологии книги / А. А. Гречихин. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1989. – 246 с., С. 16
4. Гуревич Р. С. Чи потрібен комп'ютер на уроках трудового навчання/ Р. С. Гуревич // Трудова підготовка в закладах освіти – 2001. – №2 – С.6-10.
5. Дубініна О. В. Інформаційна культура керівника як чинник вдосконалення управління навчальним закладом / О. В. Дубініна // Теорія і методика управління освітою. – 2016. – № 1-17. – [Електронний ресурс] - Режим доступу до ресурсу: <http://umo.edu.ua/katalogh-vidanj/electronic-journal-the-theory-and-methods-of-educational-management-edition-1-17-2016> .
6. Жалдак М. І. Професійна діяльність вчителя та інформаційні технології // Освіта. – №11 (5087). – 2004. – 3-10 березня.
7. Зубов Ю. С. Библиография и художественное развитие личности: монография / Ю. С. Зубов. – М.: Книга, 1979. – 144 с., С. 43-46
8. Зубрилин А. А. Игровой компонент в обучении информатике: игровые издания / А. А. Зубрилин // Информатика в нач. образовании. – 2001. – №3. – С. 1-80.
9. Калініна Л. М. Інформаційна культура керівника загальноосвітнього навчального закладу та критерії її виміру / Л. М. Калініна // Ановані результати науково-дослідної роботи Інституту Педагогіки за 2010 рік: наукове видання. – К. : Інститут педагогіки НАПН України,

2011.– С. 24–25.

10. Медведева А. С. К вопросу о сущности информации / А. С. Медведева // Наука і освіта. – 2000. – №4. – С. 20–23.

11. Старовикова И. В. Компоненты информационной культуры личности / И. В. Старовикова // Наукові записки серія: педагогічні науки. – Вип. №4-5. – 2000. - Электронный ресурс. - Режим доступа до ресурсу: <http://www.biysk.asu.ru/jurnal/---aktual-problem/starovikova&наукові записки серія: педагогічні науки випуск 4-5>.

12. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А. В. Хуторской. – М. : Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – С. 112-129.

13. Чупрасова В. И. Современные технологии в образовании / В. И. Чупрасова // Дальневосточный государственный университет, С. 4.

14. Шрейдер Ю. А. Социокультурные и технико-экономические аспекты развития информационной среды / Ю. А. Шрейдер // Информатика и культура. – Новосибирск: Наука, 1990. – С. 51-52.

Дубинина Оксана Владимировна,

кандидат педагогических наук, доцент отдела научно-организационной работы
ДВНЗ «Университет менеджмента образования» НАПН Украины,
г. Киев

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧАЩИХСЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрыты особенности процесса формирования информационной культуры учащихся в ОУЗ и обоснованы основные организационно-педагогические условия формирования информационной культуры учащихся общеобразовательного учебного заведения. Установлено, что информационная культура предполагает наличие у учащихся таких качеств, как: информационная грамотность; осознанная мотивация ученика на удовлетворение своих информационных потребностей на базе знаний ИКТ; повышение своего общекультурного, общеобразовательного кругозора; развитие умений и навыков информационной деятельности и информационного общения на основе использования информационных и телекоммуникационных технологий, в частности компьютерных; определенный стиль мышления, главной характеристикой которого является самостоятельность и креативность.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, общеобразовательное учебное заведение, информационная культура, информационная культура ученика.

Dubinina Oksana V.,

Ph.D., associate professor of the department of scientific and organizational work
State Higher Educational Institution «University of educational management»
National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Kiev city

INSTITUTIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF INFORMATION CULTURE OF PUPILS OF SECONDARY SCHOOLS

Abstract. The article deals with the peculiarities of formation of information culture of students in school and grounded major organizational and pedagogical conditions of formation of information culture of students of an educational institution. Established that the information culture provides for the students of such qualities as: information literacy; conscious student motivation to meet their information needs on the basis of knowledge of ICT; improve their general cultural and general outlook; development of skills of information and communication of information through the use of information and

communication technologies, including computer; a way of thinking, which is the main characteristic of independence and creativity.

Keywords: information-educational environment, general education, information culture, information culture student.

Матеріали статті подано в редакції автора

ДОСЛІДЖЕННЯ РІВНЯ РОЗВИТКУ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ УЧНІВ ПТНЗ

Анотація. У статті розглядається лідерство як психолого-педагогічна проблема, надається результат перевірки ефективності розроблених блоків тренінгів по формуванню лідерських якостей.

Ключові слова: підліток, підлітковий вік, лідер, лідерство, лідерські якості.

Аннотация. В статье рассматривается лидерство как психолого-педагогическая проблема, предоставляется результат проверки эффективности разработанных блоков тренингов по формированию лидерских качеств.

Ключевые слова: подросток, подростковый возраст, лидер, лидерство, лидерские качества.

Abstract. This paper addresses the problem of leadership as psychopedagogical problem, given the results acetate test the effectiveness of the block training sessions on formation of leadership.

Keywords: teen, teention period, leader, leadership, leadership skills.

Постановка проблеми. Протиріччя між потребами сучасного виробництва в робітниках, які володіють широкими компетенціями, лідерськими якостями і практикою підготовки робітників по вузькій спеціалізації обумовлюють необхідність модернізації навчального процесу в ПТНЗ. Саме лідерські якості є необхідною складовою в структурі професійної готовності кваліфікованого робітника.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Дослідженню питання лідерства, розвитку лідерських якостей присвятили свої дослідження такі вчені, як: Дж. Максвелл, С. Філонович, В. Демінг, Р. Ділтс, В. Байхим, А. Сміт, М. Пізі, Г. Альтман, Я. Морено, І. Кузьмін, А. Козинцев, Л. Серова, Л.І. Божович, Ф. Фідлер.

Метою статті є аналіз умов формування лідерських якостей у процесі навчання шляхом введення тренінгів для підвищення якості професійної

підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів. Для цього необхідно виконати наступні завдання:

- обґрунтувати положення про те, що підлітковий вік є найбільш чутливим періодом для формування лідерських якостей;
- обґрунтувати, що найбільш ефективним засобом формування лідерських якостей в умовах позаурочної діяльності ПТНЗ є психологічні тренінги.

Виклад основного матеріалу. Головною метою перебудови професійної освіти України є приведення її у відповідність до вимог ринкової економіки, тобто забезпечення підготовки висококваліфікованих, конкурентоспроможних фахівців, здатних забезпечити високу якість продукції і продуктивність праці.

Почуття дорослості стає центральним новоутворенням підліткового віку. Воно пов'язане з етичними нормами поведінки. З'являється моральний кодекс, який диктує підліткам стиль поведінки і взаємин з ровесниками. Моральний розвиток набуває суттєвих змін саме в підлітковому віці. Інтелектуальні зміни дозволяють розвиватися власній ієрархії цінностей, яка починає впливати на поведінку підлітка. Розвиток ціннісних орієнтацій підлітків характеризується їх ускладненням, збільшенням лібералізації, зростанням особистісної незалежності. Ціннісні орієнтації починають формуватися в стійку систему, яка визначає становлення активної життєвої позиції.

Підлітковий період - чутливий для розвитку потреб, спрямованості особистості, оформлення ідеалів. [5,6].

Підлітковий період - це період інтенсивного формування самооцінки, бурхливого розвитку самосвідомості як здатності спрямовувати свідомість на власні психічні процеси, включаючи і складний світ своїх переживань, потреби пізнати себе як особистість. На рубежі молодшого шкільного віку і підліткового відбувається криза самооцінки. Помічено різке зростання невдоволення собою. Було встановлено, що в підлітковий період формується

вміння оцінювати себе не тільки через вимоги авторитетних дорослих, а й через власні вимоги. [1].

До кінця підліткового періоду самооцінка може стати значним регулятором поведінки індивіда. Змінюється, порівняно з молодшим шкільним віком, значущість різних якостей особистості. У підлітків ще зберігається орієнтація на якості, які проявляються в навчальній діяльності, але основним критерієм оцінки себе та іншого стають морально-психологічні особливості особистості, що проявляються у відносинах з іншими. Основним критерієм самооцінки стають морально-психологічні аспекти взаємин. Зміст і характер уявлень про себе безпосередньо залежить від ступеня включеності підлітка в різні види діяльності і від досвіду спілкування з однолітками та дорослими. [3].

Для підліткового періоду характерний пошук ідентичності, що означає усвідомлення підлітком самого себе, відчуття того, що інші також його визнають. Підліток вперше прагне пізнати власну індивідуальність, зрозуміти, яким він є і яким він хотів би бути. Образи «Я» різноманітні, вони відображають різні аспекти життя підлітка. Зрозуміти себе допомагають друзі. Після пошуків себе, особистісної нестабільності, в учня до кінця підліткового віку уявлення про себе стабілізуються і утворюють цілісну систему внутрішньоузгоджених уявлень про себе - «Я - концепцію».

Цей етап соціалізації відрізняється не тільки найбільш вираженою індивідуальністю, а й самодетермінацією, самоврядуванням особистості. Підлітковий період пов'язаний з виникненням самосвідомості як усвідомлення себе в системі суспільних відносин, розвитком соціальної активності та соціальної відповідальності. Важливою стороною самосвідомості виступає потреба в самовираженні, що виявляється в спрямованості його особистості на виділення і реалізацію своєї унікальності в системі соціальних зв'язків. Для цього періоду характерно прагнення до самоствердження, самореалізації і самовиховання. Самовиховання стає можливим завдяки тому, що у підлітків розвивається саморегуляція.

Становлення "Я" у підлітка це:

- досягнення значної вольової саморегуляції, засвоєння нових значущих цінностей, безвідносно до поглядів референтних осіб, зростання довіри до групи однолітків, потреба впливати на інших, стійкість до фрустрації;
- потреба в самостійності, підвищення вимог до самого себе, поглиблення самооцінки, прийняття на себе відповідальності;
- заміна гедоністичних мотивів, більш віддаленими цілями, які спрямовані на досягнення в майбутньому певного соціального статусу.

Підліток - не цілісний зріла особистість. Особистісна нестабільність проявляється в боротьбі протилежних рис, прагнень. Для підлітків характерні: реакція емансипації (тип поведінки, за допомогою якої підліток хоче вийти з-під опіки дорослих), захоплення в цей період дуже різноманітні, реакція групування з однолітками (бажання належати до певної групи), реакція відмови (пасивно-оборонний тип реакції опозиції).

За даними психологічних досліджень, саме перераховані фактори формування особистості підлітка сприяють тому, що на цьому етапі лідерські якості формуються найбільш інтенсивно.

Лідер (від англ. Leader - ведучий) - це член групи, якому вона дає право приймати найбільш відповідальні рішення, що стосуються інтересів всієї групи. Лідер - особистість авторитетна.

Лідерство - це вплив відносин у процесі взаємодії, заснований на особистісних характеристиках, де простежується факт домінування і підпорядкування.

У процесі психологічних спостережень і досліджень розроблено ряд теорій лідерства. Теорія лідерських ролей розглядає лідера з позицій професіоналізму, враховуючи емоційний фактор. «Теорія рис» стверджує, що умовою для визнання людини лідером є володіння нею специфічними «лідерськими» рисами і здібностями. Згідно ситуаційної теорії Ф. Фідлера [13], лідерство - це продукт ситуації в конкретних групах.

Прихильники інтерактивної теорії вважають, що лідером може стати будь-яка людина, що займає відповідне місце в системі міжособистісної взаємодії.

Синтетична теорія звертає увагу на взаємозв'язок основних складових процесу організації міжособистісних відносин: лідерів, підлеглих і ситуацій, в умовах яких здійснюється лідерство.

Грунтуючись на концептуальних підходах, в психології розроблені різні класифікації лідерів: за змістом діяльності (генератор ідей і виконавець); за характером діяльності (універсальний і ситуативний); за спрямованістю діяльності (діловий та емоційний); за соціальною ознакою (формальний і неформальний); за ціннісно-емоційною ознакою (позитивний і негативний).

Лідерство можна розглядати з позицій стилю, в зміст якого вкладаються поняття колегіальності, директивності, лібералізму, бюрократичності т.п.

Директивні лідери менше радяться, частіше застосовують накази. Колективні лідери використовують демократичний стиль керівництва. Бюрократичний стиль проявляється в жорсткому використанні законів та інструкцій, ліберальний стиль, навпаки, нехтує ними. [17-20].

За змістом трудової діяльності всіх людей умовно поділяють на творців ідей і виконавців. Такий розподіл стосується і лідерів. Слід зазначити, що рідко зустрічається керівник-лідер, який повинен мати здібності і творця, і реалізатора ідей.

За характером діяльності універсальне лідерство носить тимчасовий характер.

Автор ситуаційної теорії Ф. Фідлер [13] зазначив, що в несприятливих або дуже важких ситуаціях лідер, орієнтований на завдання, які повинна вирішити група, досягає більшого, ніж лідер, орієнтований на людей.

Знання такого підходу зможе допомогти керівнику вибирати той чи інший стиль керівництва за різних обставин.

За спрямованістю діяльності лідер може бути діловим - утримувати лідерські позиції за рахунок високих ділових якостей (професіоналізму та компетентності) - або емоційним (дії лідера спрямованості на емоційну сферу взаємодії з членами групи). Позитивна діяльність простежується у лідера-організатора, який своїми діями сприяє вирішенню ділових завдань. Лідер з негативними прагненнями характеризується розпадом емоційних пристрастей в колективі, що сприяє виникненню конфліктних ситуацій.

Формальний лідер-керівник в одночасно може бути і неформальним. Але може бути і по іншому. У групі є формальний керівник, наділений рисами і здібностями лідера, і в цій же групі інший член колективу займає місце неформального лідера, діяльність якого може мати позитивний або негативний характер. Негативні лідери бувають двох типів: лідер-організатор і лідер-комунікатор. Лідер-організатор - це людина, яка відверто заважає справі, у зверненні замість «ви» - використовує займенник "ми", не уточнюючи при цьому, хто має на увазі. Однак слід зазначити, що негативний лідер-організатор безпечніший в порівнянні з негативним лідером-комунікатором. Лідер-комунікатор тримається в тіні. На зборах він сидить в останніх рядах, на обличчі вираз «ну-ну, що з цього вийде».

Для психологічного клімату колективу краще, коли, крім формального лідера, в групі є неформальний, але за умови, що між ними не виникають конфлікти.

В психології виділяють дві теорії лідерства:

- 1) Теорія Ікс, основним положенням якої є твердження, що людина за своєю природою ледача і вимагає контролю і управління;
- 2) Теорія Ігрек, згідно з якою людина за своєю природою діяльна і здатна самостійно організовувати свою діяльність.

Розвиваючи цю концепцію був запропонований ще один варіант відносин до людини, який отримав назву теорія Зед. Основним положенням даної теорії є твердження, що людина працює з максимальною ефективністю під належним керівництвом.

З поняттям лідерства тісно пов'язане поняття стилю лідерства. Стиль лідерства - це типова для лідера система засобів психологічного впливу на підлеглих.

Психологи виділяють такі стилі лідерства: авторитарний, ліберальний, демократичний, ситуативний, непослідовний, партисипативний. Лідери, які притримуються авторитарного стилю, керують людьми з позиції теорії Ікс; лідери, які керуються ліберальним стилем управління, дотримуються теорії Ігрек. Демократичні лідери займають позицію між даними двома варіантами і дотримуються теорії Зед.

Ситуативний стиль враховує рівень психологічного розвитку підлеглих і колективу (П. Херсі, К. Блон). [14].

Непослідовний стиль характеризується непередбачуваним переходом від одного стилю до іншого, що є причиною виникнення конфліктних ситуацій.

Для партисипативного стилю характерна відкритість у відносинах між керівником і підлеглими, регулярні наради з підлеглим, створення груп з правом самостійно приймати рішення, надання співробітнику можливості самостійної розробки нових ідей.

Структура механізмів впливу на людей залежить від якостей членів групи. Лідер в значній мірі залежить від колективу. Група вимагає висловлювати її інтереси. Тільки за цієї умови послідовники не тільки йдуть за своїм лідером, але і бажають йти за ним.

Таким чином виходячи з вищесказаного ми бачимо, якщо не виховувати лідерські якості в учнів то вони не зможуть бути конкурентоспроможними на ринку праці, адже хороший фахівець повинен не тільки мати гідні знання вміння та навички, а й бути лідером і мати лідерські якості.

Виходячи з особливостей підліткового віку можна помітити, що лідерські якості якраз формуються під час навчальних занять або у позаурочній діяльності.

Результати дослідження, яке проводилося на базі ПТНЗ Миколаївської області нами було визначено, що у позаурочній діяльності ПТНЗ найбільш ефективною формою розвитку лідерських якостей є психологічні тренінги. У дослідженні взяли участь 118 учнів I-III курсів.

Учням запропонували пройти тест-опитування «Чи здатний ти бути лідером?» Е. С. Жарикова і С. Л. Крушель - на визначення лідерських якостей. У тесті містилося 50 питань, і тільки одну правильну відповідь на кожне з питань, більшість з яких було «так» чи «ні». Учні повинні були обирати лише одну відповідь, яка краще відображає їх психологічні особливості.

Після обробки результатів ми отримали наступні результати: 21% учнів має «Низький рівень лідерських якостей»; 49% учнів має «Середній рівень лідерських якостей»; 29% учнів має «Достатній рівень лідерських якостей»; 1% учнів має «Високий рівень лідерських якостей».

З даного дослідження ми бачимо що близько половини учнів ПТНЗ мають «Середній рівень лідерських якостей». Значить ці учні так само як і учні з «низьким рівнем лідерських якостей» більш схильні до підпорядкування учнями, що мають достатній рівень або схильні до диктату. У свою чергу це говорить про те, що можливий негативний вплив неформальних лідерів в учнівських групах.

Нашою метою було формування «Достатнього рівня лідерських якостей» в учнів з низьким і середнім рівнем лідерських якостей. Для цього був розроблений і проведений блок тренінгів, на основі вже відомих тренінгів, для виховання і підвищення лідерських якостей в учнів.

Після проведення блоку тренінгів, здійснено повторне опитування в ході якого ми отримали наступні результати: значне відсоткове підвищення рівня лідерських якостей на «Середньому рівні» (з 49% збільшився до 53%) і «достатнього рівня» (з 29% збільшився до 36%) і зниження в значній кількості на «низькому рівні» (з 21% знизився до 8%).

Висновки. Отже, можна зробити наступні висновки:

- у структурі професійної готовності кваліфікованого робітника важливе місце займають не тільки професійні знання, вміння та навички, а й яскраво виражені лідерські якості;
- підлітковий вік є найбільш сенситивним періодом для формування лідерських якостей;
- найбільш ефективним засобом формування лідерських якостей в умовах позаурочної діяльності ПТНЗ є психологічні тренінги.

Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология / Г.С. Абрамова. – М., 1997. – С. 1-16.
- 2.. Баярд Р., Баярд Д. Ваш беспокойный ребёнок / Р. Баярд, Д. Баярд. – М., 1991. – С. 27-48.
3. Бозхович Л.И. личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Бозхович. – М., 1968. – С. 282-365.
4. Возрастная и педагогическая психология / [под ред. А.В. Петровского]. – М., 1979. – С. 101-145.
5. Выгодский Л.С. Педагогика подростка // Собр. Соч. в 6 т. – М., 1984. – Т. 4. – С. 5-243.
6. Горбунова К., Мозговой В. Формирование деловой активности у учащихся профессионально-технических учебных заведений в процессе теоретического и профессионального обучения / К. Горбунова, В. Мозговой, 2008. – МОТРОЛ, 10 вып.
7. Кле М. Психология подростка / М. Кле. – М., 1991. – С. 109-132.
8. Киктенко А. Место инженера-педагога в современном мире / А. Киктенко, 2011. – МОТРОЛ, 13 вып.
9. Крутецкий В. Психология / В. Крутецкий. – М., 1962. – С. 498.
10. Коммунистическое воспитание : Словарь / [под ред. Л.Н. Пономарёва и Ж.Т. Тошхенко]. – М. : Политиздат, 1984. – 304 с.
11. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. / И.Ю. Кулагина. – М., 1997. – Разд. II, гл.6.
12. Личко А. Е. психопатии и акцентуации характера у подростков / А.Е. Личко. – Л., 1983. – С. 26-30.
13. Мерлин В. Общая психология / В. Мерлин. – М., 1976. – С. 423.
14. Мир подростка: подросток. – М.. 1989 – С. 96-114.
15. Платонов К. Структура и развитие личности / К. Платонов. – М.: Наука, 1986. – 255 с.

16. Практикум по возрастной и педагогической психологии / [под ред. А.И. Щербакова]. Тема 6. – С. 121-139.
17. Психология современного подростка / [под. ред. Д.И. Фельдштейна]. – М., 1987. – 240 с.
18. Психогимнастика в тренинге / [под ред. Н. Ю. Хрюшевой]. – СПб. : Ювента, Институт тренинга, 1999. – 256 с.
19. Учителям и родителям о психологии подростка / [под ред. Г.Г. Аракелова]. – М., 1990. – 304 с.
20. Семченко Н.А. Педагогические условия формирования лидерских качеств будущих учителей во внеаудиторной деятельности / Н.А. Семченко. – М., 2005. – Рукопись диссертации.
21. Семченко Н.А. Формирование нравственной культуры как компонента системы лидерских качеств у студентов ВУЗов / Н.А. Семченко // Сборник работ оп международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, молодых учёных «Человек, культура, техника в новом тысячелетии» (24-26 апреля 2003 г.). – Харьков: НАУ «ХАИ», 2003. – С. 164-167.
22. Столяренко А. Общение и профессиональная психология / А. Столяренко. – М., ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 382 с.
23. Фидлер Ф. Теория лидерства / Ф. Фидлер. – США, 1967.
24. Hersey, P. Management of Organizational Behavior: Leading Human Resources / P. Hersey, K. Blanchard. 8th ed. Prentice Hall, 2000.

ПРОФЕСІЙНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ЯК ПРОБЛЕМА ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Сулима Тетяна Сергіївна,

канд. пед. наук,

старший викладач кафедри інженерної
педагогіки та мовної підготовки

ДВНЗ «Криворізький національний
університет»

Актуальність статті. Розвиток нових соціально-економічних відносин, глибокі трансформаційні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, впровадження ринкових умов господарювання потребують модернізації системи професійно-технічної освіти. Особливу увагу слід приділити забезпеченню інноваційних підходів до підготовки кваліфікованих робітників.

У Законах України «Про освіту», «Про професійно-технічну освіту», у Національній доктрині розвитку освіти наголошується на необхідності забезпечення ефективності та якості професійної освіти, конкурентоздатності та мобільності її випускників на ринку праці.

У навчально-виробничому процесі професійно-технічного навчального закладу вирішальна роль належить викладачам теоретичних дисциплін (спеціальних і загальнотехнічних) та майстрам виробничого навчання (далі – педагогам професійного навчання), адже вони організовують пізнавальну діяльність учнів. Як зазначає Л. Сушенцева, «планомірно організована діяльність викладачів теоретичних дисциплін, майстрів виробничого навчання і учнів спрямована на забезпечення оволодіння учнями професійними знаннями, уміннями і навичками, уміннями самостійно аналізувати виробничі ситуації і знаходити способи їх вирішення, а також на розвиток розумових і фізичних здібностей учнів» [13, с. 323].

Посилення уваги науковців до проблеми компетентності педагога професійного навчання зумовлюється потребами модернізації підготовки кваліфікованих робітників. Так, у «Концепції розвитку професійно-технічної

(професійної) освіти в Україні» (2004) обґрунтовано положення щодо педагогічної та професійної майстерності, професійної культури, а також професійних, особистісних та індивідуально-психологічних якостей педагогів професійного навчання. Усе це передбачає їх комплексну особистісну, професійну й психологічну готовність до оволодіння сучасними інноваційними методиками і технологіями сучасного виробництва та професійної підготовки майбутніх фахівців, здатність творчо їх застосувати й упроваджувати в навчально-виробничий процес закладів профтехосвіти.

Розв'язання цих завдань суттєво залежить від загального рівня професійно-педагогічної підготовленості та рівня сформованості професійної компетентності педагога професійного навчання.

Мета статті. Обґрунтування змісту поняття «професійна компетентність педагога професійного навчання» та характеристика її структури на основі аналізу досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців.

Аналіз досліджень та виклад основного матеріалу. Аналіз сучасних дослідницьких підходів до змісту поняття «професійна компетентність педагога професійного навчання» показав, що ця проблема нині активно вивчається вітчизняними й зарубіжними науковцями, які вкладають у його трактування різний зміст.

Професійна компетентність педагога, на думку І. Зязюна, пов'язана з формуванням професійних знань на всіх рівнях – методологічному, теоретичному, методичному, технологічному – і розглядається як знання предмета («олюднення» знань, особистий погляд на світ), методики його викладання, педагогіки та психології. Науковець підкреслює, що не саме по собі знання предмета стає стрижнем педагогічної компетентності, а особиста оцінка й розуміння проблеми, роздумів, критичний погляд на явища та ситуації [4, с. 41].

М. Кухарев професійну компетентність педагога розглядає як «високий рівень його підготовленості, зумовлений знанням стратегії продуктивної педагогічної діяльності, взаємодіючих у ній структурних компонентів і

критеріїв для вимірювання ступеню її продуктивності» [8, с. 42]. У це поняття науковець вкладає знання та досвід педагога, здатного прогнозувати можливі результати, діагностувати їх, аналізувати педагогічну ситуацію та моделювати більш ефективну систему дій на шляху досягнення результатів, обґрунтовувати й корегувати власну діяльність.

Професійну компетентність Н. Кузьміна розглядає з позиції взаємозв'язку виконання педагогом певної діяльності та сформованості в нього таких якісних характеристик, як інформованість, авторитетність, організованість, що дають можливість продуктивно розв'язувати навчально-виховні завдання, спрямовані на формування особистості учня [7].

У дослідженні А. Смятських і Т. Туркіної професійна компетентність педагога розглядається як характеристика теоретичної та практичної підготовки фахівця до здійснення педагогічної діяльності, що представлена сукупністю загальнопедагогічної, спеціальної, технологічної, комунікативної і рефлексивної компетенцій і виявляється в здатності самостійно, відповідально, ефективно виконувати певні трудові функції [12, с. 10].

На думку відомих російських учених (В. Сластьоніна, І. Ісаєва, А. Міщенко, Є. Шиянова), поняття «професійна компетентність педагога» відображає сукупність його теоретичної й практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності, а структура поняття розкривається через педагогічні вміння, які об'єднуються в такі чотири групи: втілювати зміст об'єктивного педагогічного процесу в конкретні педагогічні завдання; будувати й приводити в дію логічно завершену педагогічну систему; виокремлювати й налагоджувати взаємозв'язки між компонентами та чинниками педагогічного процесу, приводити їх у дію; враховувати й оцінювати результати педагогічної діяльності [9, с. 43].

Отже, професійна компетентність педагога безпосередньо пов'язана з його професійно важливими якостями, проявляється в діяльності й зумовлена конкретними обставинами та ситуаціями, професійно важливими особистісними якостями. Вона не може бути ізольована від конкретних умов її

реалізації в конкретній діяльності.

Таке визначення «професійної компетентності», слід вважати, можна використовувати і щодо формування цієї якості в майбутніх педагогів професійного навчання.

Відомий російський дидакт Ю. Татур виділив компетенції, які повинен демонструвати викладач будь-якої дисципліни: 1 – компетенції в галузі пізнавальної діяльності й саморозвитку; 2 – компетенції в галузі загальної культури і спілкування; 3 – компетенції в галузі дисципліни, яка викладається, та наукових досліджень; 4 – компетенції в галузі педагогічного процесу, його цілей, базових принципів і концепцій їх реалізації, методики й організації освітнього процесу, діагностики й оцінювання результатів навчання та виховання, управління навчально-виховним процесом [15, с. 64].

Українські науковці О. Коваленко, Н. Брюханова, О. Мельниченко стверджують, що професійна компетентність викладача технічних дисциплін вказує на те, що людина з високим ступенем гнучкості умінь і глибоким розумінням сутності відповідних процесів та явищ дійсності володіє окремими групами досвідних надбань стосовно тих чи тих напрямів здійснення професійної педагогічної діяльності [6, с. 144].

При цьому в професійній діяльності інженера-педагога вони виділяють такі складники: професійно-інженерний і професійно-педагогічний.

Л. Тархан з погляду особистісного, процесуального, процесуально-особистісного й результативного підходів в узагальненому вигляді професійну компетентність інженера-педагога розглядає як якісну характеристику рівня оволодіння інженером-педагогом професійною діяльністю, що зумовлене глибоким знанням властивостей перетворюваних предметів праці, вільним оволодінням засобами виробництва і навчання, здатністю здійснювати складні види дій [14, с. 15].

Варто прийняти думку науковця про те, що ефективність формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання буде проявлятися в системному проектуванні й реалізації навчального процесу у

вигляді діагностично поставлених цілей.

Таким чином професійна діяльність педагога професійного навчання розглядається як інженерно-педагогічна діяльність у єдності будови функцій і результатів, мотивів і цілей, розвитку й функціонування особливостей буття та характеристик, особливостей вивчення й моделювання, оцінки й проектування. В інженерно-педагогічній діяльності педагога професійного навчання компонентами в аспекті суб'єкт-суб'єктних відносин є суб'єкти, об'єкти діяльності та людські, технічні й людино-технічні відносини, які їх пов'язують між собою.

Водночас педагогу професійного навчання, як суб'єкту педагогічної діяльності, мають бути притаманні такі особистісні властивості: спрямованість (соціально-орієнтовані мотиви, діяльнісно-орієнтовані мотиви, мотиви, звернені на суміжні предметні галузі й ін.); ставлення до зовнішнього світу, до людей, до діяльності; ставлення до себе, особливості саморегуляції; креативність, її особливості, прояви; інтелектуальні риси індивідуальності; оперативні риси індивідуальності (умілість, готовність до дій, виконавські здібності); емоційність; емотивність; особливості усвідомлення близькості своєї професії з іншими; уявлення про здатності особистісних якостей, очікуваних від професіонала; усвідомлення того, які якості певна професія розвиває, а які пригнічує; уявлення про своє місце в професійній спільноті [3].

Варто погодитись із думкою Е. Зеєра, що важливим етапом професіоналізації педагога професійного навчання з огляду на компетентнісний підхід в освіті є його професійне становлення, і наголосити, що професійне становлення педагога є першочерговим завданням для розвитку суспільства в цілому: особистість педагога так само, як і його професійні знання, є ціннісним капіталом суспільства. Викладач здатний формувати в учнів, студентів лише ті ціннісні орієнтації, які притаманні йому самому. Як свідчить практика, професійне становлення педагога охоплює тривалий період життя: від початку формування професійних намірів до професійної майстерності. Щоб бути майстром, треба володіти особистісною професійною неповторністю й

унікальністю, своїм стилем діяльності, концептуальністю професійного мислення. Але для цього в педагога мають бути сформовані компоненти (складники) професійної компетентності.

Здійснюючи аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні, група науковців на чолі з О. Щербак, визначила перелік компетенцій, якими повинен оволодіти студент вищого навчального закладу для успішної педагогічної діяльності в професійно-технічному навчальному закладі: психологічною компетентністю; педагогічною (дидактичною, методичною, виховною, організаційною) компетентністю; науково-дослідною компетентністю; соціально-економічною компетентністю [1, с. 14].

Зміст професійно-особистісних компетенцій викладача у ХХІ столітті докладно й аргументовано розкритий Т. Ісаєвою, яка виділяє: адаптаційно-цивілізаційні компетенції; соціальні компетенції; соціально-організаційні компетенції; професійні (предметні, методичні) компетенції як сукупність знань, умінь, методів навчання, способів трансляції професійно-корпоративного досвіду, зумовлених специфікою дисципліни, що викладається, і дібраних відповідно до педагогічної системи, якої дотримується викладач; комунікативні компетенції; ціннісно-змістові компетенції, що забезпечують людині збереження «самості» в будь-яких умовах [5, с. 54–55].

Вивчаючи особливості педагогічного таланту інженера-педагога, О. Чернишов зазначає, що проявом цього феномену є професійна компетентність, яка означає єдність теоретичної та практичної готовності до педагогічної і творчої діяльності й характеризує рівень його професіоналізму. Крім того, основу структури компетентності становлять численні вміння, які характеризують цю готовність. Співзвучною цьому погляду є думка О. Коваленко, яка стверджує, що компетентність інженера-педагога складається з двох інтегрованих один в одного елементів: компетентності техніко-технологічної (інженерної) і компетентності психолого-педагогічної. При цьому техніко-технологічна компетентність є наочною або змістовою галуззю діяльності, тобто тією сукупністю знань, умінь, навичок і якостей особистості,

яку необхідно передати студентові в процесі здобування професійної освіти. Психолого-педагогічна компетентність є засобом, що забезпечує цю передачу [6].

У підручнику «Професійна педагогіка», авторами якої є К. Устеміров, Н. Шаметов, І. Васильєв, вміщено таку структуру професійно-педагогічної компетентності інженера-педагога: прогностично-цільова, спеціально-наочна, соціально-професійна, методична, біографічна, регламентно-нормативна, психофізіологічна, аутопсихологічна, акмеологічна, діагностична, управлінська та комунікативна компетентність [16].

У структурі професійно-педагогічної компетентності Н. Кузьміна виокремлює такі елементи: спеціальна і професійна компетентність у галузі дисципліни, що викладається; методична компетентність у галузі способів формування знань, умінь і навичок у тих, хто навчається; диференційно-психологічна – в галузі мотивів, здібностей, направленості студентів; аутопсихологічна компетентність – у галузі переваг і недоліків власної діяльності й особистості педагога; соціально-психологічна компетентність – у галузі процесів спілкування [7, с.63].

А. Прокоф'єва в структурі професійно-педагогічної компетентності інженера-педагога виділяє такі компоненти:

- мотиваційно-ціннісний, що містить мотиви, цілі, потребу в професійному навчанні, самовдосконаленні, самовихованні, саморозвитку, ціннісні установки, актуалізацію в професійній діяльності, стимулює творчий прояв особистості в професійній діяльності;

- когнітивний, який є сукупністю науково-теоретичних знань про професійну діяльність взагалі і про роль професійно-педагогічної взаємодії з нею;

- рефлексивно-проектувальний, що визначає рівень розвитку самооцінки, розуміння власної вагомості в колективі, відповідальність за результати своєї діяльності, пізнання себе і самореалізацію в професійному спілкуванні [10, с. 13–14].

Значний інтерес у процесі структурування й моделювання професійно-педагогічної компетентності педагогів професійного навчання науковець відводить когнітивному складнику, тобто системі його загальнонаукових, загальнопрофесійних, фахових, педагогічних, психологічних і аутопсихологічних знань. Тут найважливішим є аспект, пов'язаний із педагогічною діяльністю педагога професійного навчання.

Проте обмежувати професійну компетентність педагогів професійного навчання тільки знаннями й уміннями видається недоцільним, адже для їхньої ефективної педагогічної діяльності необхідні мотивація (розвинута внутрішня мотиваційна сфера) й позитивне особистісне емоційне ставлення до неї, а також система відповідних ціннісних орієнтацій і настанов, розвинута педагогічна свідомість і самосвідомість, індивідуально-психічні, особистісні й професійно важливі якості, що сприяють успішності його педагогічної діяльності та суб'єктності в цій діяльності. Такий перелік зумовлюється тим, що професійно-педагогічна діяльність, з одного боку, має особистісний, індивідуальний характер, безпосередньо сприяє активізації педагога професійного навчання в цій діяльності й утвердженню суб'єктності, а з іншого, – містить потужний виховний потенціал, тобто справляє безпосередній виховний вплив на вихованців.

Цікавим видається підхід до пояснення сутності професійної компетентності інженерно-педагогічних кадрів швейцарського науковця Р. Рупрехта. Посилаючись на Міжнародний Моніторинговий комітет IGIP, професійні компетенції інженера-педагога науковець поділяє на дві основні групи: технічні професійні компетенції й типові інженерно-педагогічні компетенції, які в цілому визначаються як технічна, педагогічна, соціальна, психологічна, нормативно-етична, професійно-дидактична, контролююча, організаційна, рефлексивна, самоеволюційна компетенції [11].

Українськими провідними науковцями під керівництвом О. Коваленко в структурі професійної компетентності виокремлені такі компетенції: методологічна, проектувальна, комунікативна, творча, менеджерська та науково-

дослідна [6, с. 144–146].

Досліджуючи проблему формування дидактичної компетентності майбутніх інженерів-педагогів, Л. Тархан стверджує, що професійна компетентність складається з конкретних компетентностей: соціально-психолого-педагогічної, дидактичної, спеціальної, методично-інформаційної, управлінської, загальнокультурної, комунікативної, науково-дослідницької та рефлексивної [14].

Найбільш повно структуру професійно-педагогічної компетентності висвітлив І. Васильєв, який називає такі її компетентності (елементи): прогностично-цільову, спеціально-предметну, спеціально-педагогічну, методичну, регламентно-нормативну, біографічну, психофізіологічну, аутопсихологічну, акмеологічну, контрольно-діагностичну, управлінську й комунікативну [2, с. 59–63].

Найбільш повно, як видається, структуру професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти висвітлила О. Юртаєва. Науковець зазначає, що професійна компетентність складається з педагогічного, фахового (будівельного) й особистісного компонентів, які між собою тісно взаємопов'язані. Вимоги до особистості майстра виробничого навчання науковець розглядає як складники професійно-педагогічної компетентності, до яких відносить:

- високу фахову компетентність (передбачає глибокі знання й широку ерудицію в предметній галузі, нестандартне креативне професійне мислення, володіння творчими методиками, технологіями та методами розв'язання різноманітних виробничих завдань галузі);

- педагогічну компетентність (знання основ педагогіки, педагогічних аспектів інтелектуальної, практичної діяльності, володіння сучасними методами, засобами, технологіями навчання та виховання, організаційними формами навчання, організації власної педагогічної діяльності, стимулювання й організації навчальної діяльності учнів закладів профтехосвіти);

– психологічну компетентність (знання основ загальної психології, психології праці, інженерної та педагогічної психології, медико-біологічних аспектів інтелектуальної, практичної діяльності, психологічних основ педагогічної діяльності майстра виробничого навчання й навчальної діяльності учнів);

– соціально-економічну компетентність (знання майстром виробничого навчання глобальних процесів розвитку цивілізації та функціонування сучасного українського суспільства, особливо – економічної сфери, а також основ соціології, економіки, менеджменту й права, особливостей функціонування ринку праці та відповідної галузі);

– комунікативну компетентність (володіння ефективними прийомами, способами, методами, засобами міжособистісного спілкування в педагогічному середовищі, сформованість культури професійного мовлення та публічного виступу);

– високу професійну й загальну культуру (сформованість наукового світогляду, стійкої системи духовних, культурних, моральних, правових, екологічних, валеологічних, фахових та інших цінностей у їх професійному, національному, загальнолюдському вимірах);

– суб'єктну компетентність (наявність професійного світогляду), яка має конкретну професійно-педагогічну спрямованість на повне розкриття власних потенційних інтелектуальних, особистісних і спеціальних здібностей у процесі педагогічної діяльності в ПТНЗ [17, с. 40–41].

Варто прийняти думку науковця про те, що для ефективного здійснення своїх функцій педагог професійного навчання має бути готовим до розв'язання педагогічних і фахових завдань у навчально-виховному процесі закладу профтехосвіти, тобто володіти високим рівнем професійної та педагогічної компетентності, бути творчим суб'єктом педагогічної діяльності.

У листі МОН України від 31.07.2008 № 1/9-484 «Комплекс нормативних документів для розроблення складових системи галузевих стандартів вищої освіти» подано перелік компетенцій, якими повинен володіти випускник. Це

соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні й професійні компетенції, які, своєю чергою, поділяються на дві групи: загальнопрофесійні та спеціалізовано-професійні. У структурі моделі професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання можна виокремити чотири групи компетентностей:

1. Ключові компетентності (є універсальними для фахівців різних спеціальностей).
2. Загальнопрофесійні компетентності (є спільними для фахівців окремої галузі знань).
3. Спеціальнопедагогічні компетентності (для інженерно-педагогічних спеціальностей – педагогічні, що стосуються теорії і методики професійної освіти).
4. Спеціально-предметні компетентності (стосуються змісту інженерної підготовки, а саме дисциплін, необхідних для забезпечення майбутньої педагогічної діяльності).

Педагог професійного навчання є основним учителем професії, організатором позааудиторної виховної роботи й життєдіяльності учнівського колективу, наставником молоді, юнаків і дівчат, які вступають у трудове життя. Він допомагає учням оволодіти сучасною технікою і технологіями виробництва, передовими методами праці, а також формує основи професійної майстерності.

У зв'язку зі змістовним поглибленням виробничого навчання зростає роль педагогів професійного навчання у формуванні майбутнього фахівця, здатного самостійно, компетентно, творчо здійснювати професійну діяльність у певній професійній галузі. Цілком закономірно, що посилився інтерес і до проблеми формування професійної компетентності педагогів професійного навчання.

Незаперечно, що компетентність педагога професійного навчання формується, розвивається й проявляється в процесі професійної підготовки та професійно-педагогічної діяльності. Вона безпосередньо пов'язана з професійно важливими якостями фахівця, виявляється в безпосередній професійно-педагогічній діяльності й зумовлена конкретними обставинами та

ситуаціями, його професійно важливими особистісними якостями. Компетентність не може бути ізольована від конкретних умов її реалізації в конкретній педагогічній діяльності. У межах такого розуміння варто наголосити, що компетентність педагога професійного навчання – це його всебічна підготовленість до реалізації сучасних завдань підготовки кваліфікованих робітників у закладах профтехосвіти.

Висновок. Отже, професійна компетентність педагога професійного навчання – це інтегральне особистісно-професійне утворення, що поєднує ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, рефлексивний, творчий компоненти, професійно важливі якості та досвід педагогічної діяльності в закладах профтехосвіти. Вона складається із взаємопов'язаних компонентів: психолого-педагогічного, фахового й особистісного. Для ефективного здійснення своїх функцій педагог має бути готовим до розв'язання педагогічних і фахових завдань у навчально-виховному процесі в закладі профтехосвіти, тобто володіти високим рівнем професійної та педагогічної компетентності, бути творчим суб'єктом педагогічної діяльності. Педагог професійної школи повинен бути компетентним у фахових дисциплінах, оскільки його діяльність є провідним джерелом знань та інформації для майбутніх кваліфікованих робітників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні / О. І. Щербак, Я. Я. Болюбаш, Л. І. Шевчук та ін. ; за ред. О. І. Щербак. – К. : Науковий світ, 2003. – 35 с.
2. Васильев И. Б. Методологические основы системно-компетентностного подхода в профобразовании / Иван Борисович Васильев. – Алматы : АГТУ, 2008. – 76 с.
3. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учеб. пособие для студ. / Эвальд Фридрихович Зеер, Анна Михайловна Павлова, Эльвира Эвальдовна Сыманюк. – М. : Московский психол.-соц. ин-т, 2005. – 216 с.

4. Зязюн І. Особистісно-авторське відтворення вчителем досвіду педагогічної майстерності і його діагностика / І. Зязюн // Професійно-технічна освіта. – 2007. – № 1. – С. 9–11.

5. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя / Т. Е. Исаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 55–60.

6. Коваленко О. Е. Теоретичні засади професійної педагогічної підготовки майбутніх інженерів-педагогів в контексті приєднання України до Болонського процесу : монографія / Олена Едуардівна Коваленко, Наталія Олександрівна Брюханова, Оксана Олександрівна Мельниченко. – Харків : УПА, 2007. – 162 с.

7. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Нина Васильевна Кузьмина. – М. : Высшая школа, 1990. – 117, [2] с.

8. Кухарев Н. В. Формирование и стимулирование профессиональной компетентности педагога – одна из важнейших акмеологических проблем / Н. В. Кухарев // Адукацыя і выхаванне. – 1996. – № 8. – С. 37–51.

9. Педагогика : учеб. пособ. для студ. пед. учеб. завед. / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. – 3-е изд. – М. : Школа-Пресса, 2000. – 512 с.

10. Прокофьева А. Г. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущих специалистов в современной информационной образовательной среде вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Анна Геннадьевна Прокофьева. – Самара, 2008. – 24 с.

11. Рупрехт Р. Инженерно-педагогические компетенции [Электронный ресурс] / Роберт Рупрехт. – Режим доступа: http://www.madi.ru/igip_journal/34/9.html.

12. Смятских А. Л. Формирование профессиональной компетентности студентов педколледжа / А. Л. Смятских, Т. М. Туркина. – М. : Исследовательский центр НОУ ИСОМ, 2003. – 34 с.

13. Сушенцева Л. Л. Теоретико-методичні засади формування професійної мобільності майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах: дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Лілія Леонідівна Сушенцева. – К., 2012. – 469 с.

14. Тархан Л. З. Дидактическая компетентность инженера-педагога: теоретические и методические аспекты : монография / Лёнуза Запаевна Тархан. – Симферополь : Крымучпедгиз, 2008. – 424 с.

15. Татур Ю. Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Юрий Геннадьевич Татур. – М. : ИЦПКС, 2004. – 16 с.

16. Устемиров К. Профессиональная педагогика / Кумисбек Устемиров, Нуртаза Рашевич Шаметов, Иван Борисович Васильев. – Алматы : НМЦПО Алматинской индустриально-педагогической академии, 2005. – 432 с.

17. Юртаєва О. О. Розвиток професійно-педагогічної компетентності майстрів виробничого навчання будівельного профілю в системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Ольга Олексіївна Юртаєва. – К., 2011. – 366 с.

Сулима Т. С. Професійна компетентність майбутнього педагога професійного навчання як проблема професійної педагогіки

У статті узагальнено результати наукових досліджень з проблеми формування професійної компетентності майбутніх педагогів професійного навчання. Розкрито сутність професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання як актуальної науково-педагогічної проблеми.

Ключові слова: професійна компетентність, структура професійної компетентності, педагог професійного навчання, професійна діяльність.

Сулима Т. С. Профессиональная компетентность будущего педагога профессионального обучения как проблема профессиональной педагогики

В статье обобщены результаты научных исследований по проблеме формирования профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения. Раскрыта сущность профессиональной компетентности будущего педагога профессионального обучения как актуальной научно-педагогической проблемы.

Ключевые слова: профессиональная компетентность, структура профессиональной компетентности, педагог профессионального обучения, профессиональная деятельность.

Sulima T. S. Professional competence of future teachers of vocational training as a problem of professional pedagogy

The article summarizes the results of scientific studies on the formation of professional competence of future teachers of vocational training. The essence of professional competence of future teachers of vocational training as relevant scientific and educational problems.

Keywords: professional competence, structure of professional competence, teacher professional training, professional activity.

Тимошко Ганна

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри управління
навчальними закладами та
педагогіки вищої школи ДВНЗ
"Університет менеджменту
освіти" НАПН України
м. Київ*

ТАЙМ – МЕНЕДЖМЕНТ КЕРІВНИКА ЗНЗ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ЙОГО ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ

Анотація. У статті розкрито актуальність та проблеми формування та розвитку тайм-менеджменту як складової організаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: тайм-менеджмент, керівник навчального закладу, організаційна культура керівника ЗНЗ.

Аннотация. В статье раскрывается актуальность, проблемы формирования и развития тайм-менеджмента как составной организационной культуры руководителя общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: тайм-менеджмент, руководитель общеобразовательного учебного заведения, организационная культура руководителя общеобразовательного учебного заведения.

Abstract: In the article the author revealed the urgency and problems of formation and development of time-management of organizational culture as a part of the head of an educational institution.

Keywords: time-management, the head of the institution, organizational culture of heads of general schools.

Постановка проблеми. Готовність людини ефективно і якісно виконувати свої обов'язки є ключовим фактором успіху функціонування будь-якої

організації, необхідною умовою поступального розвитку суспільства. В свою чергу, людину не можна мотивувати на бездоганне виконання функціональних обов'язків без детального ознайомлення з умовами праці, чітко обумовленого робочого часу та відпочинку. Предметом особливого інтересу у даному дослідженні ми виділяємо тайм-менеджмент керівника ЗНЗ як важливий чинник розвитку організаційної культури керівника.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Ефективне управління навчальним закладом вимагає адекватного механізму організації, контролю і стимулювання усіх суб'єктів освітньої діяльності, у тому числі і керівників. Необхідність виділення механізму управління часом у діяльності керівника, як окремої проблеми дослідження, обумовлено зростаючими темпами змін, що відбуваються у зовнішньому середовищі, збільшенням інформаційних потоків, які необхідно відстежувати керівнику, зростанням вимог до мобільності та організованості керівника. У зв'язку з цим проблема формування організаційної культури і тайм-менеджмент як один із її елементів є особливо актуальними в сучасну історичну добу реформування системи освіти в Україні.

Управління освітніми організаціями є різновидом соціального управління. Це сучасний напрямок управлінської діяльності, спрямованої на досягнення навчальними закладами визначених цілей шляхом раціонального використання матеріальних, людських та інших ресурсів із застосуванням науково обґрунтованих форм, принципів, функцій і методів.

Теорія управління освітою та навчальними закладами розробляється в Україні цілою плеядою вітчизняних вчених(В. Бондар, О. Бондарчук, Г. Єльнікова, Г. Дмитренко, І. Драч, С. Калашникова, Л. Калініна, Н. Клокар, Л. Карамушка, В. Кремень, В. Луговий, В. Маслов, Н. Ничкало, В. Олійник, Л. Оніщук, Н. Островерхова, З. Рябова, О. Савченко, Л. Сергеева, Т.Сорочан) які досліджують питання управління загальноосвітніми навчальними закладами як соціальними системами з урахуванням інноваційних змін, що відбуваються

на початку ХХІ ст. Як важлива складова управління навчальними закладами, проблема організаційної культури керівника ЗНЗ, знайшла своє відображення в дисертаційних роботах з питань дослідження організаційної культури в галузі: педагогіки (В. Виноградова, М. Гедієва, Н. Іорданова, Г. Літовченко, Н. Стрижак та ін.); психології (В. Воронін, С. Ліпатов, Ж. Серкіс та ін.); соціології (Н. Зубарева, А. Капітонов, Є. Юр'єва та ін.). Це свідчить про те, що активізується робота з даної проблеми, її результати висвітлюються в серіях науково-популярних видань, у педагогічній і методичній практиках. Аналіз наукових праць, вітчизняних та зарубіжних дослідників (А. Барабанщиков, В. Болгаріна, О. Бондаревська, М. Букач, А. Вовчак, Б. Гаєвський, О. Гармаш, А. Гошко, О. Грішнова, І. Зязюн, Т. Іванова, Г. Єльнікова, Л. Калініна, Л. Карамушка, Н. Комар, С. Корольок, С. Муцинов, І. Осадчий, С. Подмазін, В. Родін, О. Рудницька) дають підстави констатувати, що „організаційна культура” як спеціальне наукове поняття потребує всебічного розгляду, оскільки є педагогічною системою і водночас елементом, особистісним утворенням, діалектичною інтегрованою єдністю соціальних цінностей, між якими існують певні зв'язки і відношення, що формуються, реалізуються, вдосконалюються в різноманітних видах професійно-педагогічної діяльності й спілкування. Збільшення кількості робіт, присвячених проблемам розвитку організаційної культури, свідчить про пильну увагу вчених до даного питання.

Важливим елементом організаційної культури керівника закладу освіти є впровадження тайм-менеджменту, тобто управління часом, що дозволяє оптимізувати діяльність колективу і підвищити ефективність діяльності закладу освіти. У широкому розумінні організаційна культура – складова загальної культури суспільства, яку розуміють як систему програм людської діяльності, поведінки, спілкування, що розвивається історично та виступає умовою відтворення і зміни соціального життя в усіх його проявах та представлену сукупністю ідеалів, зразків поведінки, ідей і гіпотез, цінностей, ціннісних орієнтацій тощо [8].

Місце тайм-менеджменту в організаційній культурі керівника досліджувалося науковцями та публіцистами з різних країн. Серед авторів пострадянського простору управління часом досліджували: О. Горбачов, Є. Мерзлякова, Г. Архангельский, А. Гастев та інші. Важливі проблеми тайм-менеджменту відображені у дослідженнях зарубіжних фахівців – Л. Зайверта, Й. Кноблауха, К. Бішофа (Німеччина), П. Дойля, Ст. Кові (США), Б. Санто (Угорщина), Дж. Коулі (Австралія) та інших.

Метою статті є визначення ролі тайм-менеджменту у формуванні організаційної культури керівника навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Реалії життя доводять, що успішність та ефективність роботи будь-якої організації значною мірою залежить від організаційної культури керівника. У дослідженні процесів управління соціальними групами й організаціями, у розкритті принципів і розробці моделей прийняття ефективних рішень та ефективної діяльності керівника організаційна культура посідає значне місце. Важливою вона є і для керівника загальноосвітнього навчального закладу, на якого покладено багато особливих управлінських функцій.

Щоденно перед керівником постає проблема, як в умовах обмеженості часу забезпечити найбільш ефективну їх реалізацію. У вирішенні цієї проблеми важливу місце займає тайм-менеджмент - система планування, організації, обліку і контролю використання робочого часу керівника та його підлеглих з метою підвищення ефективності діяльності навчального закладу загалом [5]. Він базується на наступних елементах: плануванні робочого часу, чіткому ранжуванні пріоритетів, ефективній роботі з інформацією, вмінням одночасно вирішувати декілька справ, коригуванні спілкування з оточуючими. Відповідно, тайм-менеджмент виступає не лише як система управління, але і як елемент організаційної культури. При цьому тайм-менеджмент передбачає, що кожен працівник повинен мати можливість інвестувати час не лише у працю, але й у

свої особисті цілі: саморозвиток, дозвілля, здоров'я, сім'ю. Лише за таких умов працівник буде задоволеним та ефективним.

Якість менеджменту навчального закладу залежить від ступеня розвитку управлінської діяльності керівника, зокрема, від здатності оптимальної організації поточної і оперативної діяльності в часі. Як відомо, час є найбільш обмеженим ресурсом. Для сучасного навчального закладу постає особлива необхідність впровадження системи управління часом.

Тайм-менеджмент – це сфера управлінської діяльності, яка стала самостійним напрямком менеджменту у 70-х рр. XX ст. Тайм-менеджмент (від англ. time management) – сукупність методик оптимальної організації часу для виконання поточних завдань, проектів та календарних подій. Типовими підходами в управлінні часом є постановка пріоритетів, декомпозиція великих завдань та проектів на окремі дії та делегування їх іншим людям. До управління часом належать також методи впливу на мотивацію та контроль результатів. По темі менеджменту часу часто проводяться психологічні тренінги. Головними допоміжними інструментами для управління часом є особистий календар, список поточних завдань та список проектів. Механізми для управління часом (календар та список задач з можливістю їх пріоритизації та категоризації) реалізовані в комп'ютерних програмах, таких як Microsoft Outlook, iCal, а також у сучасних мобільних телефонах та кишенькових комп'ютерах.

На винахід терміну тайм-менеджмент претендує компанія Time Management International. Її засновник, данець Клаус Меллер, в 70-ті роки винайшов Time Manager – складно влаштований блокнот-щоденник, який можна вважати прабатьком сучасного органайзера.

Фахівці упевнено стверджують: тайм-менеджмент – це новий напрям в управлінській сфері, спосіб зробити організацію конкурентоздатною, створивши при цьому співробітникам комфортніші умови праці, що у свою чергу, підвищує їх мотивацію.

Як правило, стиль роботи будь-якої установи задається керівником. Якщо він уміє грамотно розподіляти свій час, то впровадження ним технік управління у повсякденну діяльність підлеглих допомагає підвищити мотивацію і ефективність їх праці. Інакше цей життєво важливий ресурс марно витрачається, дії співробітників не узгоджені, що викликає в колективі почуття роздратованості і дискомфорт.

Робота менеджера є сукупністю рутинних процедур і нових видів діяльності. Як показують дослідження, керівники вищої ланки лише 47% свого робочого часу витрачають на управління, а 53% - на вирішення поточних завдань, тобто “діяльність, протилежну до управління”.

Пошук прийомів організації часу пов'язаний з глибоким аналізом індивідуального стилю роботи конкретного менеджера або управлінця. Важливо визначити такі параметри, як темперамент, сенсорні переваги, пріоритетність цілей. Це дає можливість вибрати індивідуальний, оптимальний для конкретної людини стиль управління часом і робочим навантаженням, і тут не може бути ніяких стереотипів.

Для людини, що займається напруженою інтелектуальною працею, характерне використання в роботі трьох основних блоків:

- блок накопичення і обробки нової інформації;
- блок віддачі і розподілу інформації;
- блок відпочинку і релаксації.

Кожен з цих блоків є невід'ємною частиною гармонійного розвитку особистості. Порушення пропорцій між цими блоками або ігнорування одного з них призводить до зменшення працездатності, а отже - ефективності праці. Підтримка режиму стійкого особистого й організаційного розвитку в довгостроковій перспективі, високого рівня здоров'я і творчої активності шляхом оптимального поєднання режимів функціонування і розвитку є основною умовою стабільної роботи будь-якого навчального закладу.

Вважається, що планування свого часу і управління ним – особиста справа кожного. Проте здатність співробітника укладатися в терміни, розставляти пріоритети і грамотно розподіляти робоче навантаження – це запорука не лише особистої успішності, але й ефективної діяльності закладу.

Планування означає підготовку до реалізації цілей та упорядкування робочого часу. З практики відомо, що при витраті 10 хвилин на планування робочого часу можна щодня заощадити до двох годин.

Для раціонального використання свого часу фахівцю необхідно, перш за все, чітко усвідомити свої основні функції, цілі, завдання та бюджет часу. При плануванні слід враховувати такі основні правила:

1. При складанні плану на день залишити 40 % часу вільним, тобто 60 % часу відвести на планові роботи, 20% – на непередбачувані, 20 % – на ті, що виникають спонтанно.
2. Треба постійно фіксувати витрачений час. При цьому слід вказувати, як і на які потреби він був витрачений. У результаті фахівець, маючи повне уявлення про витрати свого часу, може скласти план на майбутнє.
3. Для складання плану з чітким зазначенням використаного часу необхідно розподілити свої завдання на довго-, середньо-і короткострокові.
4. Основні принципи складання плану: регулярність, системність, послідовність.
5. Для забезпечення реальності планування слід планувати такий обсяг завдань, з яким фахівець може реально впоратися.

Основою плану використання часу фахівця може служити перспективний план роботи керівника. З урахуванням цього багаторічного плану складають річний план, який включає квартальні плани. Квартальні плани можуть бути скоординовані з річним планом та розділені на місячні плани. Виходячи з цього, тижнево-добовий план буде найточнішим планом використання робочого часу фахівця. План на робочий день є найважливішою сходиною в

плануванні робочого часу, він постійно контролюється і коригується з урахуванням обставин.

Практично кожен керівник навчального закладу у своїй діяльності зустрічається з реальністю непродуктивного використання свого часу. А час, як відомо, є найбільш обмеженим ресурсом. Тому для того, щоб підвищити ефективність реалізації завдань, що стоять перед керівником навчального закладу, необхідно відповідально підійти до планування робочого часу.

Керівник повинен вміти виділити стратегічні та оперативні цілі своєї діяльності, вміти організовувати робочий час та встановлювати чіткі терміни виконання та реалізації завдань, розуміти мотивацію тих чи інших дій та здійснювати систематичний контроль за своєчасним виконанням прийнятих рішень. Окрім свого часу керівник повинен забезпечити ефективну організацію робочого часу своїх підлеглих, досягнення кінцевої мети в оптимальні часові проміжки та з мінімальними затратами.

Управління часом – це дія або процес тренування свідомого контролю над кількістю часу, витраченого на конкретні види діяльності, при якому спеціально збільшуються ефективність і продуктивність. Управління часом дозволяє ефективно добирати необхідні інструменти і методи, що використовуються у процесі виконання конкретних завдань та досягнення визначених цілей, пов'язане із широким спектром діяльності, а саме: плануванням, розподілом, постановкою цілей, делегуванням повноважень, аналізом тимчасових витрат, моніторингом, організацією, складанням документів і розстановкою пріоритетів.

Тайм-менеджмент передбачає вирішення двох ключових завдань. Перше – це грамотне планування робочого часу. Друге – раціональний розподіл обов'язків між співробітниками. Окрім того, тайм-менеджмент передбачає контроль усіх поточних справ та зосередження на найважливіших завданнях.

Тайм-менеджмент забезпечує особливі шляхи і способи мобілізації навчального закладу як організації, що здійснює освітню діяльність, та її

працівників раціонально та продуктивно використовувати свій особистий та робочий час, знаходити шляхи найбільш економних часових витрат в умовах дефіциту або жорстких часових обмежень у виконанні завдань. Цей цілеспрямований розвиток організаційної культури з особливим ставленням до наукової організації праці (поєднання короткострокової та довгострокової перспективи у стратегічному плануванні, гнучкість часової орієнтації на минуле, теперішнє і майбутнє) перетворюється у один із інструментів управління [6].

Наукова організація праці керівника охоплює ряд напрямків: раціональний розподіл часу для виконання конкретних робіт і обов'язків між керівником, його заступниками, іншими управлінськими працівниками; планування праці й нормування робочого часу керівника; використання раціональних методів і засобів виконання управлінських робіт; раціональну організацію контролю за роботою підлеглих [4]. Реалізація цих напрямів дає можливість керівникові раціонально використовувати час за рахунок делегування частини своїх повноважень підлеглим, домагатися високої результативності своєї праці. Невміння розпоряджатися своїм часом спричиняє незадовільне виконання роботи керівником, відчуття незадоволеності собою, підлеглими, невпевненість у власних силах.

Невпорядкованість робочого дня, постійна зайнятість, безперервна штурмовщина у справах, які потребують вдумливого, планомірного вирішення, створюють у системі керівника та його заступників такий стиль управління, який призводить до нераціонального використання часу в усіх підрозділах. Тобто, організаційна культура керівника тісно пов'язана з організацією всіх процесів управління у підпорядкованому йому навчальному закладі та істотно впливає на успіх управління в цілому.

Раціонально спланований робочий час керівника умовно поділяється на три частини: 60 % припадає на заплановані справи; 20 % - резерв часу на непередбачені роботи; 20 % - резерв часу на творчу діяльність керівника [2]. Як

бачимо, при такому плануванні у керівника з'являється резерв часу. Завдяки встановленому резерву часу керівник має змогу протягом планового періоду адекватно реагувати на можливі ускладнення в процесі реалізації тих або інших завдань, вирішувати непередбачені справи.

Систематична, повсякденна, цілеспрямована робота відповідно до розкладу, чітке визначення і проведення зборів, нарад і засідань з детальною підготовкою обговорюваних і розв'язуваних питань, їх регламентованість, ритмічність дозволяють значно зменшити витрати часу.

Не слід забувати, що планування роботи дасть позитивний результат лише при наявності контролю за виконанням плану особистої роботи і підлеглих. Це дисциплінує усіх суб'єктів освітньої діяльності, сприяє ефективному використанню робочого часу, підвищенню якості управління навчальним закладом.

З підвищенням рівня організаційної культури зменшується час, що витрачається на управління основною діяльністю, і збільшується - на адміністративну, організаційну роботу, представництво, розв'язання соціальних проблем.

Для планування власної роботи керівнику треба проводити спеціальні спостереження, вивчати власні витрати часу протягом робочого дня. При цьому лише облік усіх робіт може дати повну картину навантаження. Дані аналізу дають можливість оцінити рівень організації часу керівника. Основним способом аналізу є порівняння фактичних витрат часу на кожний вид робіт із середніми статистичними витратами інших керівників того ж рівня [8].

У практиці управління відомо ряд факторів діяльності керівника, що ігнорують управління часом і плановірність у роботі: звичка відкладати справи «на потім», невміння розрізняти важливі та термінові справи, недостатньо науково обґрунтоване устаткування робочого місця, низька кваліфікація секретаря (помічника), що негативно впливає на продуктивність праці керівника.

Проблемою будь якого керівника є складність раціонального використання часу через постійне втручання у його роботу. Як правило, у плані щоденної діяльності можна виділити одну чи дві важливі справи, що потребують першочергового вирішення. Проте керівник зобов'язаний вирішувати питання, з якими до нього звертаються колеги, навіть якщо вони абсолютно нетермінові і неважливі. Тайм-менеджмент дозволяє вирішити питання такого характеру шляхом делегування повноважень або ж застосуванням специфічних методів та прийомів [3].

Існує безліч авторських методик для управління часом. Великою популярністю в англomовному світі користується методика *Getting Things Done*, розроблена Девідом Алленом [1]. Вона базується на тому, що записування всіх поточних справ, проектів та ідей дозволяє тримати пам'ять неперевантаженою і вільною для найголовнішого. Важливим компонентом методики є прийняття рішення про можливість упорядкувати різного роду інформацію, яка надходить. Як способи реагування на нову інформацію пропонується або заносити дату в календар, або додавати її у список поточних дій, або розміщувати у власній довідковій системі, або при недостатній важливості відкладати на непередбачуване майбутнє чи повністю відкидати.

У німецькомовному світі відомим є метод ALPEN Лотара Зайверта [18]. Планувати час пропонується, використовуючи п'ять кроків, що відповідають першим літерам аббревіатури ALPEN:

- Aufgaben, Termine und geplante Aktivitäten notieren – нотувати завдання та заплановані дії;
- Länge schätzen – оцінювати тривалість виконання кожної дії;
- Pufferzeiten einplanen – включати у планування буферний час;
- Entscheidungen treffen – приймати рішення;
- Nachkontrolle – контроль за виконанням дій.

Тайм-менеджмент дозволить вивільнювати час шляхом розстановки пріоритетів, цілей і оцінки витрат часу на них. Якщо керівник у своїй діяльності

застосовує принципи тайм-менеджменту, то з часом вони поширюються серед співробітників. Слід відзначити, що вводити систему тайм-менеджменту ефективніше “зверху”, так як особистий приклад керівника – кращий для його підлеглих[1].

Роль тайм-менеджменту як елементу формування організаційної культури керівника полягає не лише у тому, що внаслідок застосування основних його методів підвищується ефективність діяльності навчального закладу загалом, а й у тому, що він дає змогу діагностувати можливі ризики, підвищує адаптивність навчального закладу до змін, що відбуваються у суспільстві. Роль тайм-менеджменту важко переоцінити, адже його застосування дає можливість правильно розставити пріоритети на рівні навчального закладу, окремих співробітників; чітко сформулювати цілі та терміни, наради, які необхідно проводити виключно заради певного результату; раціонально використовувати свій час та своїх підлеглих; раціонально планувати використання наявних ресурсів; грамотно делегувати повноваження; скоротити чи позбутися понаднормової роботи; підвищити мотивацію співробітників тощо.

Отже, організаційна складова організаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу, включає такі основні параметри розвитку:

- працездатність і здоров'я керівника, що суттєво впливає на здатність до покращення соціально-психологічного клімату в колективі, мотивацію високого рівня та стабільної продуктивності праці, продукування «культури здоров'я» в ЗНЗ ;

- лідерство, що передбачає наявність лідерських якостей та організаторських здібностей, а також забезпечує підтримку колективу;

- підбір кадрів та делегування повноважень керівником ЗНЗ (здатність формувати команди, уміння підбирати кадри, уміння розподіляти функціональні обов'язки, уміння делегувати повноваження);

- професійна компетентність керівника ЗНЗ, що забезпечує вміння планувати та контролювати роботу, здійснювати адекватну самооцінку власної організаційної діяльності, аналізувати діяльність та результати, оцінювати діяльність підлеглих з урахуванням психологічних чинників у роботі з персоналом;

- тайм-менеджмент керівника ЗНЗ, що прогнозує дотримання регламенту, чітке слідування розпорядку трудового дня, дозвіл на встановлення особливого темпу і режиму виконання власних завдань, делегування повноважень виконання доручень підлеглими.

Таким чином, дотримання успішної реалізації усіх зазначених складників ОКК ЗНЗ дозволить організувати ефективну педагогічну діяльність керівника, який, насамперед, є вчителем.

Тайм-менеджмент вчить вивільнювати час шляхом розстановки пріоритетів, цілей і оцінки витрат часу на них. Алгоритм впровадження тайм-менеджменту в діяльність керівника навчального закладу може бути різним. Однак, першим і головним завданням є виявлення факторів, що викликають втрату часу і знаходження шляхів їх мінімізації. Для оптимізації власного часу керівник може використовувати різні способи і прийоми. Ступінь участі й витрат часу керівника НЗ на управління необхідно оцінювати не кількістю вирішених ним питань безпосередньо в ході навчально-виховного процесу і витратами часу, а значить його організаційною культурою, спрямованою на підвищення працездатності та самостійності підрозділів, конкурентоспроможності навчального закладу.

Висновки. Роль тайм-менеджменту як елементу формування організаційної культури керівника полягає не лише у тому, що в наслідок застосування основних його методів підвищується ефективність діяльності навчального закладу загалом, а й у тому, що він дає змогу діагностувати можливі ризики, підвищує адаптивність навчального закладу до змін, що відбуваються у суспільстві.

Вміння володіти навичками тайм-менеджменту дає можливість керівнику ЗНЗ: правильно розставити пріоритети на рівні навчального закладу, окремих співробітників; чітко сформулювати цілі та строки, всі наради проводити виключно заради певного результату; раціонально використовувати свій час та час своїх підлеглих; раціонально планувати використання наявних ресурсів; професійно делегувати повноваження; скоротити чи позбутися понаднормової роботи; підвищити мотивацію співробітників тощо.

Література

1. Болотова, А. К. Тайм – менеджмент как инструмент управленческой деятельности [Електронний ресурс] / А.К. Болотова. – Режим доступу до документа: <http://www.hse.ru/data/2010/04/02/1218239527/dbolotova%20K-08.pdf>
2. Горбачев, А. Территория тайм-менеджмента / А. Горбачев // Менеджмент и менеджер. – 2009. - № 2. – С. 27-32.
3. Грабчак, О. В. Планування робочого часу як вагомий фактор професійного успіху [Електронний ресурс] / О. В. Грабчак // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». - 2013. - №1 (7). - С. 69-72. – Режим доступу : irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.
4. Жерносек, І. П. Формування управлінської науково-методичної культури керівника ЗНЗ [Текст] / І. П. Жерносек. – Х. : Вид. група «Основа», 2010.
5. Лозовський, О. М. Тайм-менеджмент – мистецтво ефективної організації час [Електронний ресурс] / О. М. Лозовський, С.І. Шарчук. - Режим доступу : ea.donntu.edu.ua:8080/jspui/bitstream/123456789/20322/1/29-34.pdf
6. Організаційна культура як інструмент управління [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://bibliofond.ru/view.aspx?id=666246>
7. Організаційна культура [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://pidruchniki.com/18340719/menedzhment/organizatsiyna_kultura

8. Освітній менеджмент : навч. посіб. / за ред. Л. Даниленко, Л. Карамушки. – К. : Шкільний світ, 2003. – 400 с.

9. Писаревський, І.М. Менеджмент організацій : Навч. посіб. / І.М. Писаревський, Л.А. Нохріна, О.В. Познякова. – Харків : ХНАМГ, 2008. – 133 с.

Ульянова Вікторія Станіславівна,
декан факультету іноземної філології
та музичного мистецтва КЗ «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

СКЛАДОВІ ЗМІСТУ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ ЯКІСТЮ МУЗИЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджуються складові змісту адаптивного управління якістю музичної освіти у ВНЗ, управління як вид діяльності, менеджмент як самостійний науковий напрям. Зазначається, що сьогодні в Україні існує кілька підходів до управління освітою. Визначається сутність адаптивного управління. Аналізуються дві школи адаптивного управління – українська та російська. Подано докладну характеристику адаптивного управління в освіті. Наведено алгоритм адаптивного управління в освіті. Аналізуються функції і принципи адаптивного управління. Показано вплив адаптивного управління на якість музичної освіти.

Ключові слова: адаптивне управління, менеджмент, якість музичної освіти.

Ульянова Виктория Станиславовна

СОСТАВЛЯЮЩИЕ СОДЕРЖАНИЯ АДАПТИВНОГО УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. В статье исследуются составляющие содержания адаптивного управления качеством музыкального образования в вузе, управление как вид деятельности, менеджмент как самостоятельное научное направление. Отмечается, что сегодня в Украине существует несколько подходов к управлению образованием. Определяется сущность адаптивного управления. Анализируются две школы адаптивного управления - украинский и русский. Подано подробную характеристику адаптивного управления в образовании. Приведен алгоритм адаптивного управления в образовании. Анализируются функции и принципы адаптивного управления. Показано влияние адаптивного управления на качество музыкального образования.

Ключевые слова: адаптивное управление, менеджмент, качество музыкального образования.

Ulyanova Victoria Stanislavovna

COMPONENTS OF CONTENT ADAPTIVE MANAGEMENT EDUCATION QUALITY MUSIC

Abstract. The article deals content components of adaptive management quality music education at the university, management as an activity management as an independent scientific direction. It is reported that today in Ukraine there are several approaches to management education. Determine the essence of adaptive management. Analyzed two schools of adaptive management - Ukrainian and Russian. Posted detailed description of adaptive management in education. The algorithm of adaptive management in education. Analyzes the functions and principles of adaptive management. The influence of adaptive management for quality music education.

Keywords: adaptive control, management, quality music education.

Вступ. Дослідження проблеми управління якістю належить до найбільш актуальних проблем сучасної теорії освіти. Її актуальність зумовлена потребами практики, насамперед потребами різкого нарощування освітнього потенціалу нації, забезпечення конкурентоспроможності випускників загальноосвітніх шкіл і університетів на ринку праці як всередині держави, так і на міжнародному рівні. Радикальні зміни в економіці призводять до зміни критеріїв і встановлення нових вимог, стандартів і необхідних результатів.

Отже проблема складових змісту адаптивного управління якістю музичної освіти є актуальною.

Останні дослідження та публікації. Аналізуючи розробленість проблеми якості професійної підготовки майбутніх учителів у сучасних ринкових умовах, слід зазначити, що вона знайшла віддзеркалення в працях Д. Алферової, В. Байденко, В. Бездухова, Н. Бібік, Л. Большакової, В. Бондаря, Ю. Варданяна, І. Гришиної, Є. Зеєр, І. Зимньої, Г. Єльнікової, В. Кальнея, Н. Кузьміної, Л. Мітіної, А. Маркової, В. Олійника, О. Пометун, Г. Пономарьової, Е. Соф'янц, В. Стрельникова, А. Хуторського, С. Шишова,

П. Яременко та ін.

У контексті дослідження вагоме значення мають праці вітчизняних і зарубіжних дослідників, в яких розглядається проблема професійної підготовки майбутніх учителів музики (Е. Абдуллін, І. Гринчук, О. Єременко, В. Козлін, Н. Лисіна, О. Ляшенко, Н. Мозгальова, О. Музальов, С. Науменко, О. Ніколаєва, Л. Паньків, О. Рудницька, Т. Смирнова, В. Шульгіна, О. Щолокова та ін.).

Над проблемою підвищення якості освітнього процесу працюють вітчизняні і зарубіжні науковці В. Алфімов, Т. Борова, Л. Даниленко, Г. Дмитренко, Г. Єльнікова, В. Луговій, Є. Павлютенков, Г. Пономарьова, З. Рябова. Проте на сьогодні ця проблема потребує подальшого аналізу.

Теорію та методологію адаптивного управління навчальним процесом розкрито в роботах В. Алфімова, О. Ануфрієвої, Т. Борової, Г. Єльнікової, О. Касьянової, В. Луначека, Г. Полякової, В. Петрова, З. Рябової, П. Третьякова та ін.

Формулювання цілей статті. Дослідити складові змісту адаптивного управління якістю музичної освіти у ВНЗ, управління як вид діяльності, менеджмент як самостійний науковий напрям. Проаналізувати функції і принципи адаптивного управління. Розглянути алгоритм адаптивного управління в освіті. Показати вплив адаптивного управління на якість музичної освіти.

Виклад основного матеріалу. Трансформація освітнього простору України згідно з європейськими вимогами виявила низку істотних суперечностей між потребами часу та реальним станом управління якістю освітнього процесу у навчальних закладах; між традиційним розумінням функцій управління освітніми процесами як механізму забезпечення реалізації його складових та сучасним баченням його системи, орієнтованої на досягнення гуманістичних цілей, демократизацію суб'єктно-суб'єктних відносин, що забезпечують якість освітнього процесу; між вимогами впровадження інноваційних наукових напрацювань у практику ВНЗ та недостатньою розробкою питань щодо місця й ролі суб'єктів освітньої системи у технологізації цих процесів; між гуманістичною орієнтацією розвитку процесів освіти і невідповідністю

керівників підрозділів ВНЗ до здійснення міжсуб'єктної взаємодії на демократичних засадах .

Я. Яхнін зазначає, що сфера управління освітою, зокрема якістю освітнього процесу ВНЗ, стала предметом наукового дослідження порівняно недавно [6, с. 53].

Рівень наукового управління освітою визначається глибиною пізнання та здібністю дотримуватись у практичній діяльності „вимог” законів і закономірностей управління. Загальну закономірність управління становить єдність систем управління освітою, яка відображає стабільність внутрішніх зв'язків системи, що визначають її цілісне існування, характер формування й розвитку (закономірність виявляється в єдності інтересів усіх підсистем об'єктів і суб'єктів управління) [4, с. 49].

Також слід зазначити, що управління якістю освіти в Україні має враховувати те, що наша система освіти існує нині в двох режимах одночасно: функціонування і розвитку (модернізації) [5, с. 52]. Зберігаючи досягнення минулих десятиліть, вона одночасно адаптується до сучасних вимог і міжнародних стандартів. Освітня політика включає в себе такі підрозділи, як планування, організація, керівництво, контроль, прогнозування навчально-виховного процесу. Цей процес має бути підпорядкованим підвищенню педагогічної майстерності викладача, його науковому та педагогічному зростанню [5; 6].

Врахування вище зазначених змін значно вплинуло на пошук нових методик управління освітою. Традиційні школи управління намагалися визначити принципи, які стосувалися функцій управління. Використання цих принципів на практиці розглядалося як мистецтво, тобто як те, чого можна досягти тільки через досвід, методом проб і помилок. Власні варіанти подолання виниклих проблем запропонували різні наукові школи управління, що почали формуватися у другій половині ХХ століття:

Сьогодні в Україні наукові підходи до управління освітніми системами займаються представники таких наукових шкіл: класичного управління – В. Маслов, В. Драгун, В. Шаркунова та ін; адаптивного управління –

Г. Єльнікова, Т. Борова, О. Касьянова, Г. Полякова, З. Рябова та ін.; школи управління інноваціями – Л. Ващенко, Л. Сергєєва та ін.

Стратегічного розвитку освіти в контексті формування громадянського суспільства в Україні. – Г. Дмитренко, А. Гошко, В. Князев, В. Колпаков та ін.

Аналіз якісного стану теорії управління навчальним процесом свідчить про тенденцію переходу від управління „впливу” до управління „на основі взаємодії”, до більшої соціалізації та психологізації в управлінні педагогічними системами, звернення до адаптивних систем навчання [4, с. 27]. Найбільш близьким до цієї тези є адаптивне управління.

Поняття адаптивного управління з’явилося в 60-х роках минулого століття на підґрунті швидкозмінних зовнішніх умов діяльності організацій, технологій, які стрімко розвивалися. Для того, щоб організації мали можливість реагувати на зміни довкілля й упроваджувати нові технології, були розроблені адаптивні організаційні структури, які можна було модифікувати відповідно до змін довкілля подібно до того, як це роблять живі організми [4; 3].

Дослідники зазначали, що адаптивний підхід до навчання передбачає синтез наявних знань, вивчення альтернативних дій, що здійснює чіткі прогнози їх результатів, які вивчають з метою коригування майбутніх планів управління та стратегії розвитку системи або організації [1; 4; 3].

Надалі розвиток адаптивного управління був пов’язаний із поширенням його використання у різних сферах, таких як бізнес, освіта тощо. Науковці по-різному тлумачили поняття „адаптивне управління”, проте всі наголошували на ефективності його використання у нестабільному стані системи і в процесі введення інновацій.

Розглянемо сутність адаптивного управління більш детально. Основою адаптивного управління є теорія адаптації. Суть її полягає в тому, що в реальності будь-яка освітня організація маневрує в розподілі освітніх послуг між своїми структурними підрозділами, а також створює комбінації найбільш вигідних напрямів дій з урахуванням ситуативних чинників зовнішнього середовища [1, 67].

У цьому контексті поняття „адаптації” науковці тлумачать з різних

позицій, розглянемо їх. У словниках можна знайти таке розуміння адаптації (від лат. *adaptatio* – пристосування) – у біології – у широкому розумінні – пристосування в процесі еволюції, будови, функції, поведінки організмів до певних умов існування. Адаптація може відбуватися як у напрямі підвищення чутливості (при переході від сильних подразників до слабких), так і в напрямі зниження її (при переході від слабких подразників до сильних) [5, с. 143].

Адаптивне управління, зокрема у сфері освіти, набуло актуальності у використанні щодо управління відкритими системами у нестабільній ситуації. Це процес взаємовпливу на діалогічній основі, який забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і спрямуванням дій на її досягнення [2, с.56]. Адаптивне управління розвивається в процесі його використання в управлінні відкритими системами у нестабільному довкіллі, яким є у процесі реформування вища освіта, зокрема останнє десятиріччя її буття у зв'язку з переходом до Болонської системи навчання. Протягом досліджуваних періодів поняття „адаптивного управління” також якісно розвивалося. Необхідно наголосити на відмінності у поглядах Української та Російської шкіл адаптивного управління щодо визначення та призначення адаптивного управління в системі освіти.

На сьогодні основними вважають школи адаптивного управління в Україні (під керівництвом Г. Єльникової) та Росії (під керівництвом П. Третьякова). Автор цього дослідження є представником Української школи адаптивного управління, яка розвивається в напрямі інтеграції в світовий науковий простір. Тому одним із завдань дослідження є виявлення особливостей розвитку цілісної теорії адаптивного управління соціально-педагогічними системами. Г. Єльникова адаптивне управління розуміє як „процес взаємовпливу, що викликає взаємопристосування поведінки суб'єктів діяльності на діа(полі)логічній основі, яка забезпечується спільним визначенням реалістичної мети з наступним поєднанням зусиль і самоспрямуванням дій на її досягнення” [1, с. 69]. Адаптивне управління – це управління, яке засноване на діалогічній адаптації та кооперації дій керуючої та керованої підсистем, викликає відкритість взаємодії й реалізується в умовах

невизначеності, що потребує додаткової орієнтації.

Нам імпонує такий підхід до визначення адаптивного управління, тому що він ґрунтується на взаємних інтересах людини і довкілля та його вимог. Саме таке трактування цього поняття може пояснити, яким чином буде відбуватися нетрадиційне управління, що спрямоване на розвиток людини і суспільства в цілому. В освітній системі провідна роль належить навчально-виховному процесу, який теж підлягає управлінню. Варто звернути увагу на визначення адаптивного управління навчальним процесом яке пропонує Г. Полякова, а саме: „системне, багатомірне та багаторівневе управління, яке охоплює всі елементи педагогічної системи, узгоджує процеси управління і самоуправління, зовнішні вимоги та внутрішні мотиви учасників навчального процесу, задає простір для творчої конкретизації педагогічної діяльності відповідно до реальної ситуації при збереженні стратегічних напрямів, сприяє саморозвитку та самореалізації адміністрації, педагогічного та учнівського колективів” [3, с. 14]. Погоджуючись із зазначеним вище, таке розуміння адаптивного управління в цілому та навчально-виховним процесом зокрема ми поклали в основу нашого дослідження. Зазначимо, що адаптивне управління в системі вищого навчального закладу будемо розглядати як цілеспрямоване, системне управління, що ґрунтується на відкритій взаємодії учасників управлінського процесу і спрямоване на досягнення кінцевого результату в нестабільній ситуації.

Г. Єльніковою виділено алгоритм адаптивного управління, що складається з семи послідовних процесів:

1. Поява збуджуючих впливів подразників-активаторів та відгук системи на ці збудження.
2. Збір та аналіз інформації з метою оцінки ситуації. Усвідомлення необхідності узгодження дії подразників.
3. Спільне вироблення реалістичної мети та її трансформація у внутрішні мотиви.
4. Створення адаптивних (варіативних) моделей діяльності, у котрих загальні параметри і критерії виробляються керівними органами, а адаптація на

місцеві умови та особливості проводиться виконавцями шляхом добору критеріїв другого порядку.

5. Спрямована самоорганізація на виконання завдань шляхом вибору і реалізації адаптивних моделей при кооперації дій і узгодження цільових функцій.

6. Поточне відслідкування процесу виконавцем з самоаналізом і самокоригуванням (самомоніторинг процесу). Визначення результативності виконання завдання керівником на основі зіставлення стану справ до і після його виконання (за моделлю „вхід – вихід”).

7. Прогностичне регулювання шляхом спільного (керівник-виконавець) прогнозування подальшого розвитку на основі зовнішнього аналізу і самоаналізу результату та внесення змін в існуючу модель діяльності у відповідності з виявленими резервами [2, с. 40].

Отже, сутністю адаптивного управління є узгодження дій керівника і виконавців через взаємокоригування їх мети, сполучення цільових функцій, створення умов для досягнення запрограмованих завдань природовідповідним шляхом.

У структурі систем, що характеризуються адаптивним управлінням, в основі покладено лінійно-функціональну структуру, яка одночасно обов'язково доповнюється однією, двома або трьома органічними структурами залежно від рівня управління та організації, у якій воно відбувається та здійснюється у програмно-цільовій формі: проектне управління, адаптаційно-модульне, субординаційно-проміжного партнерства, наскрізно-рівневої узгодженості тощо. Треба відзначити, що адаптивне управління завжди узгоджує два протилежних за природою явища, і тому його систематизація може бути конкретизованою таким чином: за суб'єктом управління – поєднує адміністративне й партисипативне (сукупне, разом) управління; за характером впливу – поєднує зовнішнє управління з внутрішнім (самоуправлінням); за орієнтацією – процесно-цільове, бо орієнтується і на процес, і на результат [1, с. 65].

В основі всіх структур з адаптивним управлінням лежать партнерські

взаємини та ліберально-демократичний стиль керівництва. Адаптивною моделлю системи управління об'єктом вважають таку модель, у якій, у наслідок зміни характеристики внутрішніх і зовнішніх властивостей об'єкта, відбувається відповідна зміна структури і параметрів регулятора управління з метою забезпечення стабільності функціонування об'єкта. Такі ознаки присутні в моделях обох наукових шкіл: модель діяльності (Г. Єльнікова) і модель багаторівневої підтримки особистості в межах управлінської психотерапевтичної діяльності (П. Третьяков) [1, 4; 6].

Провідною ознакою адаптивного управління є взаємоприспосовування та органічне поєднання мети керівника і прагнення виконавця на основі вироблення гнучких моделей діяльності.

Слід зазначити, що адаптивне управління навчальним процесом має свої специфічні характеристики. Так Г. Полякова виділяє такі основні характеристики адаптивного управління навчальним процесом: гнучкість, що сприяє саморозвитку учасників навчального процесу, спрямовує на самоуправління, пристосовуючи функціонування педагогічної системи до внутрішніх потреб та зовнішніх вимог; кооперація та взаємодія адміністрації, вчителів і учнів на всіх етапах управлінського циклу з урахуванням поточних ситуацій; багатомірність структури за: підрозділами загальноосвітнього комплексу; ієрархією управління навчальним процесом із боку його учасників; дидактичним аспектом педагогічної системи; процесуально-функціональною структурою; різноспрямованість та узгодженість взаємозв'язків, що забезпечує цілісність системи та сприяє її переходу на новий рівень якості упорядкування за рахунок саморозвитку її окремих елементів; специфічність механізму реалізації адаптивного управління й самоуправління навчальним процесом шляхом здійснення освітнього моніторингу на основі факторно-критеріального моделювання [3, с. 12].

При цьому, рушійним фактором розвитку такої управлінської системи є баланс інтересів усіх її учасників і підструктур.

Адаптивне управління характеризується змістом (функції), організаційною структурою (напрямок взаємовпливу і порядок взаємодії

учасників управлінського процесу) і технологією (порядок здійснення та механізм взаємоузгодження) [1; 3; 4].

Аналізуючи номенклатуру функцій адаптивного управління, можна стверджувати, що всі вони є також пріоритетними й у контексті загальної освіти: спільне вироблення реалістичної мети, критеріальне моделювання, кооперація дій і самоспрямування, самомоніторинг процесу й моніторинг за результатом, прогностичне регулювання. Проте П. Третьяков виокремлює функції з огляду на терапевтичний підхід, що акцентує їх відмінність від вищезазначених: мотиваційно-стимулювальна, вільного самовизначення, пропедевтико-реабілітаційна, коректно-компенсаторна [5, с. 61].

Функціями адаптивного управління є: спільне вироблення реалістичної мети; критеріальне моделювання; кооперація дій і самоспрямування; самомоніторинг процесу та моніторинг результату; прогностичне регулювання.

Адаптивне управління характеризується відкритістю взаємодії. Така взаємодія попереджує або зовсім виключає стресові ситуації, зближує та взаємозбагачує учасників управлінського процесу, при якому виробляється природовідповідна лінія поведінки. Адаптивне керівництво – це здатність керівника збирати і сполучати різні стилі управління в залежності від ситуації [4; 3].

Важливою рисою адаптивного управління є спрямування його на самоконтроль, самоаналіз та саморозвиток кожного педагогічного об'єкта, що значно підвищує потенціал кадрової політики, створює умови для розвитку творчості, розкриття талантів та можливостей кожної особистості, робить адаптивну систему відкритою і демократичною [1, с. 69].

Високий рівень формалізації процесів і застосування для оцінювання результативності та ефективності діяльності соціальних педагогічних систем кваліметричного підходу, розробленого Галиною Василівною Єльніковою, створює оптимальні можливості для автоматизації управлінських процесів.

При впровадженні адаптивного управління в освітню діяльність ми використовуємо технології, які запропоновані Українською школою адаптивного управління: технологія освітнього моніторингу, що містить

спеціальні етапи, засоби і методики реалізації управлінського процесу, які забезпечують наскрізність мети, взаємоадаптацію суб'єктів управління і сприяють „включенню” механізмів саморозвитку.

Свою чергою, Г. Єльнікова запропонувала як інструментарій для відстеження результату діяльності учасників освітнього процесу у загальноосвітньому навчальному закладі – базові кваліметричні моделі діяльності суб'єктів управління [1, с. 68].

Механізмом адаптивного управління персоналом є моніторинг. Це зовнішнє або внутрішнє векторне відстеження динаміки розвитку суб'єктів діяльності (персоналу), власне діяльності або будь-якої організаційної структури [5, с. 40].

Не менш значущими є принципи адаптивного управління. Г. Єльнікова виокремила такі принципи адаптивного управління, а саме: принцип пріоритетного визнання розвитку людини і визначальності природного шляху його здійснення; принцип управління через самоуправління; принцип резонансу; принцип мотивації; принцип постійного підвищення компетентності; принцип спрямованої самоорганізації; принцип кооперації; принцип моніторингу; принцип кваліметрії; принцип спільного прогнозування подальшого розвитку за аналізом результату та принцип відкритості [1, с.61]. В основу психотерапевтичного підходу покладено принципи: поваги та довіри до людини; цілісності, співпраці, індивідуалізації, змін, наукової обґрунтованості та оптимізму. Ці принципи доповнюють зазначені вище і спрямовані на особистісний розвиток людини.

Висновки. Таким чином, проаналізовані сутнісні характеристики сучасного стану розвитку теорії адаптивного управління в освітніх системах дають підставу зробити такі висновки: адаптивне управління здебільшого використовується у системі загальноосвітньої школи; адаптивне управління якістю музичної освіти у педагогічному ВНЗ ми визначаємо як цілеспрямоване, системне управління, що узгоджує процеси управління і самоуправління, сприяє саморозвитку та самореалізації адміністрації, педагогічного та студентського колективів та ґрунтується на відкритій взаємодії учасників

управлінського процесу і спрямоване на постійне удосконалення якості музичної освіти у педагогічному ВНЗ; розроблені технології адаптивного управління є недостатніми, тому що не розроблена процесуальна частина узгодження цілей; недостатньо вивчені шляхи самоорганізації і саморегулювання в процесі розвитку учасників навчально-виховного процесу у педагогічному ВНЗ; недостатньо проаналізовані фактори, що створюють нестабільні умови функціонування системи вищої освіти і формування у науково-педагогічних працівників умінь приймати адекватні рішення у ситуації невизначеності; не визначені особливості адаптивного управління професійним розвитком педагогічних працівників ВНЗ та критерії оцінювання рівня їх розвитку.

Список використаних джерел

1. Єльнікова Г. Сутність адаптивного управління, його закономірності і принципи //Наука і сучасність: Збірник наукових праць національного педагогічного університету ім. М.П.Драгоманова. – К.: Логос, 2000.– Випуск 2, ч. 1.– С. 69-78.
2. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / За заг. ред. О. І. Локшиної – К.: К.І.С., 2004. – 128 с.
3. Полякова Г.В. Адаптивне управління навчальним процесом в умовах загальноосвітнього комплексу: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 /ЦППО АПН України. – К., 2003. – 20 с.
4. Третьяков П.И., Митин С.Н., Бояринцева Н.Н. Адаптивное управление педагогическими системами: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений /Под ред. П.И.Третьякова. – М.: Центр “Академия”, 2003. – 368 с.
5. Управління якістю освіти/ [Войтенко В. І., Лавренюк А. О., Малинич Л. М. та ін. За заг. ред. Лавренюка А. О. – Хмельницький: ХОППО; Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2003. – 184 с.
6. Яхнін Я. К. Сучасні підходи до якості освіти / Я. К. Яхнін – К.: Наук.думка, 2010. – 143 с.

ЗАСОБИ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЇ ОЦІНКИ РОЗВИТКУ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА СПЕЦІАЛЬНИХ ДИСЦИПЛІН

Анотація. Досліджується рівень особистісного розвитку технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін професійно-технічних навчальних закладів. Підкреслюється важливість чітко усвідомлювати напрямки сучасного розвитку педагогічної науки і суспільства, в цілому. І якщо зміст дисципліни частіше за все жорстко закріплений базовою програмою, то у виборі методів викладання матеріалу можуть стати у нагоді сучасні педагогічні методики та технології.

Ключові слова: технологічна компетентність, особистісно-орієнтована технологія, методичний супровід, критеріально-діагностичний апарат, констатуючий етап, формуючий етап, порівняльний аналіз.

Аннотация. Исследуется уровень личностного развития технологической компетентности преподавателей специальных дисциплин профессионально-технических учебных заведений. Подчеркивается важность четко осознавать направления современного развития педагогической науки и общества в целом. И если содержание дисциплины чаще всего жестко определено базовой программой, то в выборе методов преподавания материала могут пригодиться современные педагогические методики и технологии.

Ключевые слова: технологическая компетентность, личностно-ориентированная технология, методическое сопровождение, критериально-диагностический аппарат, констатирующий этап, формирующий этап, сравнительный анализ.

Abstract: We investigate the level of personal development of technological competence of teachers of special subjects in vocational schools. Stresses the importance of a clear understanding of modern directions of development of pedagogical science and society in General. And if the content of the discipline is often strictly defined as the basic program, the choice of methods of teaching material can be useful to modern pedagogical methods and technologies.

Keywords: technological competence and personality-oriented technology, methodological support, the criterion-diagnostic apparatus, ascertaining the stage, formative stage, a comparative analysis.

Постановка проблеми. Підхід до розуміння якості освіти можна представити у вигляді такої послідовності: носій знань → передавання знань → сприйнятливість методик передавання знань → індивідуальні методи обробки та сприйняття інформації → фундаментальність знань → використовуваність отриманих знань → одержання нових знань [1, с.216].

Найважливішими етапами освітнього процесу можна назвати сприйнятливість методик, за допомогою яких відбувається процес передавання знань та успішність індивідуальних методів обробки інформації. Вони є провідною умовою формування фундаментальних знань в рамках компетентнісного підходу до навчання.

Особистісно-орієнтована технологія навчання виступає в якості процесуальної складової методичного супроводу розвитку технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін при взаємодії інституту підвищення кваліфікації та професійно-технічних навчальних закладів.

Таким чином, системоутворююча (модель розвитку технологічної компетентності викладачів), змістовна (розширення інноваційного освітнього простору) і процесуальна (технологія реалізації напрямків підвищення професійної кваліфікації) – складові методичного супроводу розвитку технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ. Більшою мірою, на мій погляд, існує необхідність у розробці критеріально-діагностичного апарату для оцінки ефективності впровадження методичного супроводу.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Питання теорії і методології педагогічного контролю та діагностики розглядали такі науковці, як В.С. Аванесов, В.П. Безпалько, Н.А. Грищанова, Н.В. Козленкова, А.І. Майоров, О.А. Рикова, Л.О. Федотова тощо. З розвитком психології, педагогіки та соціології з'явилась необхідність у введенні не

тільки якісних, але і кількісних оцінок для величин, що відрізняються за ступенем прояву тієї або іншої властивості. Якісні оцінки є менш точними порівняно з кількісними, що пояснюється використанням різних способів та інструментів вимірювання [2, с.194]. Метою дослідження є апробація методичного супроводу та оцінка, за його допомогою, розвитку технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін в умовах взаємодії інституту підвищення кваліфікації та професійно-технічного навчального закладу.

Виклад основного матеріалу. Під впровадженням методичного супроводу треба розуміти реалізацію напрямків розвитку технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін учбових закладів системи професійно-технічної освіти, а під результатом – їх високу технологічну компетентність.

В якості критеріїв оцінки ефективності реалізації нових шляхів щодо розширення інноваційного освітнього простору в ПТНЗ можливо визначити:

- ступінь досягнення цілей;
- кадрове забезпечення;
- забезпеченість кабінетів теоретичного навчання;
- забезпеченість майстернями, лабораторіями, кабінетами практичного навчання;
- забезпеченість обладнанням, інструментами, методичними матеріалами тощо;
- забезпеченість комп'ютерною технікою та відповідним програмним продуктом, рівень прийняття викладачами освітніх інновацій, повнота їх реалізації.

В якості критеріїв оцінки рівня технологічної компетентності як результату реалізації процесуальної, змістовної і технологічної складових методичного супроводу розвитку технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ можливо визначити:

1. Психолого-педагогічна підготовка.

2. Виробничо-технологічна підготовка.

Обидва критерії розкриваються через комплекс показників (табл. 1), які характеризують їх змістовні характеристики. Рейтингова система контролю передбачає чотири рівні:

- високий,
- достатній,
- задовільний,
- незадовільний.

Таблиця 1

Критеріальна шкала оцінки рівня технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін

Критерії	Показники	Рівні
Психолого-педагогічна підготовка	- знання основ психології і педагогіки; - теоретичне і практичне підготування в області інформаційно-комунікаційних технологій; - соціально-комунікативні здібності; - володіння технологіями дидактичної діяльності в процесі навчання спеціальній дисципліні; - правова підготовленість; - особова рефлексія.	1. Високий 2. Достатній 3. Задовільний 4. Незадовільний
Виробничо-технологічна підготовка	- знання інноваційних матеріалів, устаткування, техніки і технологій; - уміння здійснювати виробничий процес із застосуванням інноваційних матеріалів, виробничого устаткування, техніки і технологій; - володіння основами техніки безпеки і охорони праці при роботі на інноваційному устаткуванні і техніці із застосуванням новітніх матеріалів	1. Високий 2. Достатній 3. Задовільний 4. Незадовільний

Оцінку розвитку технологічної компетентності ми проводимо за допомогою тестування, практичних завдань, спостереження, опитування, співбесіди, написання самоаналізу викладачами, складання педагогічного портфоліо та відвідування занять.

Зокрема, тестування проводиться в цілях оцінки: знань основ психології і педагогіки, рівня соціально - комунікативних здібностей, рівня

володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, рівня виробничо-технологічної компетентності в частині теоретичної підготовки викладача спеціальних дисциплін.

Практичне завдання проводиться з метою оцінки рівня сформованості виробничо-технологічної компетентності в частині його практичної підготовки.

Опитування і співбесіда дає можливість оцінювати правову підготовку викладачів спеціальних дисциплін.

Написання самоаналізу і складання педагогічного портфоліо формує особистісну рефлексію викладача. Відвідування уроку і уважне спостереження дозволяють дати оцінку рівню володіння викладачами технологією дидактичної діяльності в процесі навчання спеціальним дисциплінам (табл. 2).

Таблиця 2

Оцінювання рівня володіння технологіями дидактичної діяльності в процесі навчання спеціальним дисциплінам

№	Показники	Оцінка експерта		
1	Відповідність теми уроку тематичному (перспективному) плану і програмі навчання	0	1	2
2	Ступінь вирішення поставлених педагогічних завдань уроку	0	1	2
3	Доцільність форм і методів доведення мети уроку до учнів	0	1	2
4	Реалістичність поставленої мети	0	1	2
5	Інтерес і мотивація слухачів на занятті	0	1	2
6	Наявність авторської методики, технології власного оригінального методичного прийому	0	1	2
7	Наявність авторської навчальної програми, її інноваційність	0	1	2
8	Забезпеченість наочними посібниками, ТЗН, іншими дидактичними засобами	0	1	2
9	Наявність і якість навчально-програмної документації	0	1	2
10	Науковість, логічність, системність, доступність, наочність, оптимальність обсягу змісту навчального матеріалу	0	1	2
11	Доцільність загальної структури та організації проведення уроку	0	1	2
12	Ефективність використання наочних посібників, ТЗН тощо	0	1	2
1	2	3	4	5

13	Використання способів розвитку інтересу і пізнавальної активності слухачів	0	1	2
14	Засвоєння матеріалу	0	1	2
15	Вміння слухачів проводити самоконтроль	0	1	2
16	Педагогічна майстерність викладача	0	1	2
17	Наявність позитивного психологічного клімату на уроці	0	1	2
18	Зміст і характер індивідуального інструктування слухачів (організація, постановка цілей, планомірність, охоплення, своєчасність надання допомоги, ефективність застосовуваних способів)	0	1	2
19	Відповідність вправ вимогам програми, правильність підбору навчально-виробничих робіт	0	1	2
20	Організація і методика контролю оцінки роботи слухачів, об'єктивність оцінки	0	1	2
21	Ефективність уроку	0	1	2
22	Наявність позитивного психологічного клімату на уроці (занятті)	0	1	2
ВСЬОГО				

0 балів - показник відсутній

1 бал - є наявність показника

2 бали – високий рівень показника

Критерії оцінювання:

10-12 балів – «5» - високий рівень

7-9 балів – «4» - достатній рівень

4-6 балів – «3» - задовільний рівень

1-3 бали – «2» - незадовільний рівень

Такий критеріально-діагностичний апарат забезпечує можливість оцінки якості та ефективності методичного супроводу розвитку технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ.

З метою отримання об'єктивної оцінки рівня технологічної компетентності викладача спеціальних дисциплін ПТНЗ необхідно провести діагностику на констатуючому та формуючому етапах, а потім провести їх порівняльний аналіз та виявити дельту приросту технологічної компетентності викладачів.

На формуючому етапі доцільно проводити порівняльний аналіз отриманих результатів в умовах взаємодії інституту підвищення кваліфікації

та професійно-технічного навчального закладу з показниками викладачів в умовах тільки ПК і тільки ПТНЗ.

Грунтуючись на вищевикладеному, можна констатувати, що договір про взаємодію (співробітництво) між інститутом підвищення кваліфікації і професійно-технічним навчальним закладом, його комплексне методичне забезпечення і технологія реалізації, а також критеріально - діагностичний апарат, який дозволяє здійснювати моніторинг динаміки розвитку технологічної компетентності, являють собою цілісний зміст методичного супроводу підвищення технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ. Це можливо реалізувати в наступній послідовності:

1. Укладення договору про взаємодію (співробітництво) між інститутом підвищення кваліфікації та професійно-технічним навчальним закладом.
2. Спільна розробка навчально-тематичного плану і програми розвитку технологічної компетентності.
3. Затвердження інститутом підвищення кваліфікації навчального плану та програми розвитку технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін ПТНЗ.
4. Спільний підбір лекторського складу.
5. Укладення трудових договорів між інститутом підвищення кваліфікації та викладачами.
6. Формування методичного забезпечення програми підвищення кваліфікації.
7. Спільна реалізація програми підвищення кваліфікації, її доопрацювання, коригування.
8. Діагностика результативності підвищення технологічної компетентності викладачів.

З метою апробації методичного супроводу розвитку технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін в умовах взаємодії інституту підвищення кваліфікації та професійно-технічного навчального закладу необхідно провести експеримент.

Під експериментом розуміється діагностика і перетворення педагогічної дійсності у фіксованих і навмисно створених багатоваріантних умовах. Це дозволить виявити ступінь впливу окремих факторів або умов на результати процесу.

Крім того, такий методичний супровід дозволяє сформулювати завдання дослідницької та експериментальної роботи:

1. Вимірювання рівня сформованості технологічної компетентності на констатуючому етапі експерименту.
2. Реалізація і порівняльний аналіз програм розширення інноваційного освітнього простору в умовах взаємодії інституту підвищення кваліфікації та професійно-технічного навчального закладу.
3. Вимірювання рівня підвищення технологічної компетентності викладачів по закінченні освоєння інноваційних освітніх програм.
5. Порівняльний аналіз розвитку технологічної компетентності викладачів спеціальних дисциплін констатуючого і формуючого етапів експерименту.

Висновки. Таким чином, для того, щоб виділити у явному виді результат ціленаправленої дії на досліджуваний об'єкт, необхідно взяти аналогічний і проаналізувати, що відбувається з ним при відсутності такої дії. На (рис. 1) представлена у загальному вигляді структура будь-якого педагогічного експерименту (стрілками відзначені процедури порівняння характеристик об'єктів).

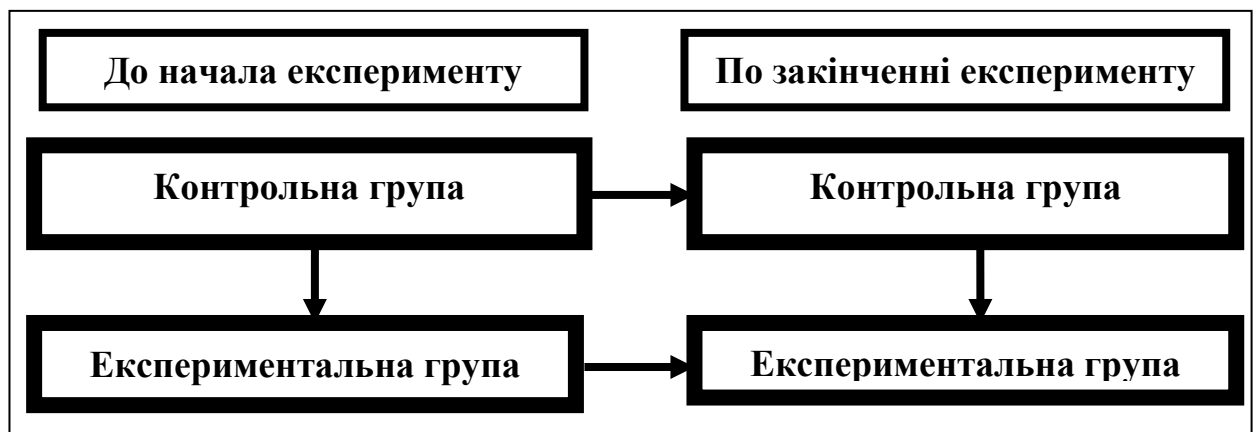


Рис. 1. Структура педагогічного експерименту

Алгоритм дії дослідження полягає в наступному:

1. На підставі порівняння встановити збіг початкових станів експериментальної і контрольної групи до початку експерименту
2. Реалізувати вплив на експериментальну групу.
3. Встановити відмінність кінцевих станів експериментальної і контрольної групи.

Роль статистичних методів полягає в тому, щоб коректно і достовірно обґрунтувати збіг або розходження станів контрольної та експериментальної групи [3, с.45].

Інформація щодо початкових і кінцевих станів експериментальної і контрольної груп, визначається проведеними вимірами. Будь-яке вимірювання проводиться тією чи іншою шкалою, і обрана шкала визначає тип отриманих даних і безліч операцій, які можна з ними здійснювати.

Література

1. Голуб Є.С. Методи формування компетентнісної складової в умовах сучасних вимог до освіти // Матеріали X Міжнародної конференції «Стратегія якості у промисловості і освіті»// Варна, Болгарія, 6-13 червня, 2014.– Дніпропетровськ-Варна, 2014.– 570с.
2. Сичевська Н.С. Формування фахової компетентності майбутніх техніків-технологів як педагогічна проблема // Управління якістю підготовки майбутнього вчителя фізико-технологічного профілю./ Збірник матеріалів міжнародної наукової інтернет-конференції. Кам'янець - Подільський, 2014, – 208с.
3. Гирба Е.Ю. Экспериментальная работа в образовательных учреждениях. Учебно-методическое пособие.– М.: УЦ «Перспектива», 2011.– 72с.

Пашенко Тетяна
*кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії технологій професійного навчання
Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
м. Київ*

КЕЙС- ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ

Анотація. У статті розглянута суть кейс-методу, розкрито його зміст, вимоги. Розглянуто основні компоненти застосування кейс-методу як інноваційної педагогічної технології.

Ключові слова: кейс-метод, навчання, технологічна схема створення кейсу, компоненти застосування педагогічної технології.

Аннотация. В статье рассмотрена суть кейс - метода, раскрыто его содержание, требования. Рассмотрены основные компоненты применения кейс - метода как инновационной педагогической технологии.

Ключевые слова: кейс-метод, обучение, технологическая схема создания кейса, компоненты применения педагогической технологии.

Abstract. In the article the essence of case method disclosed its content requirements. The main components of the use case method as an innovative educational technology.

Key words: case-method teaching, creating flowsheet cases, the use of educational technology components .

Постановка проблеми. Розвиток професійної освіти в Україні потребує посиленої уваги до якості навчання. Система освіти має забезпечувати формування особистості та професіонала своєї справи, який орієнтується в сучасному житті, відчуває себе впевненим на ринку праці, вміє адаптуватися до соціальних змін у суспільстві.

Головною метою освітньої системи України є створення умов для розвитку і самореалізації особистості як громадянина, формування покоління, здатного навчатися впродовж життя, здійснювати самонавчання відповідно до інтелектуальних можливостей. Це вимагає пошуку нових форм організації

навчально-виховного процесу, які дозволили б забезпечити високий рівень знань випускників, уміння самостійно набувати і застосовувати їх на практиці.

Впровадження інноваційних технологій у процес підготовки майбутніх кваліфікованих робітників дозволить створити комфортні умови навчання, за яких кожен учень відчуває свою успішність і інтелектуальну спроможність. Основним завданням викладача є створення атмосфери взаємодії, співпраці, організації кооперативного навчання, коли кожний член групи вносить свій вклад у спільні зусилля для успіху всієї групи.

У підвищенні ефективності навчання учнів особливе значення мають інтерактивні технології, які орієнтовані на особистість учня. Одним з методів, який дозволяє врахувати новітні тенденції в освіті та професійну спрямованість навчального процесу підготовки майбутніх кваліфікованих робітників є кейс-метод, який набуває широкого застосування. На нашу думку, це пов'язано з тим, що цей метод дає можливість використовувати реальні ситуації, які ставлять учня в конкретні умови його майбутньої професійної діяльності ще на етапі його професійної підготовки.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Проблемами освітніх інновацій займаються І. Бех, Н. Бібік, С. Гончаренко, І. Єрмаков, В. Ільченко, Н. Пастернак, В. Паламарчук, Л. Подимова, В. Сластьонін, Ю. Швалб, М. Ярмаченко; дослідження інноваційних педагогічних технологій проводять М. Кларін, В. Лозова, О. Пехота, С. Подмазін, І. Прокопенко, Г. Селевко та ін.; створенням педагогічних систем займаються В. Безпалько, Н. Кузьміна, А. Куракін та ін.

Проблемою використання кейс-методу під час викладання різних дисциплін у вищій школі займалися Ю. Сурмін [7], О. Сидоренко [6], П. Шеремета, В. Чуба [6], Г. Каніщенко [10], О. Смолянінова, В. Давиденко, Е. Михайлова [4], Н. Піскунова, О. Пилипенко, Н. Тітова, О. Маргвелашвілі та ін.

Результати аналізу практичного досвіду підготовки майбутніх кваліфікованих робітників дозволили виявити протиріччя: між суспільною та

державною орієнтацією сучасної освіти на інноваційне навчання та недостатньою кількістю підготовлених до його впровадження викладачів; між новим інноваційним підходом до навчання та існуючою традиційною моделлю навчальної діяльності; між науковими напрацюваннями в галузі інноваційних педагогічних технологій та практичними рекомендаціями щодо їх застосування в конкретний навчальний процес.

Метою статті є осмислення суті кейс-методу як інноваційної педагогічної технології у професійному навчанні кваліфікованих робітників.

Виклад основного матеріалу. Реалізацію сучасних вимог до підготовки кваліфікованих робітників, на сьогодні, не забезпечують традиційні методи навчання. Тому постає необхідність у перегляді підходів як до форм, методів навчання майбутніх фахівців, так і процесу підготовки загалом. Одним з методів, який дозволяє врахувати новітні тенденції в освіті та професійну спрямованість навчального процесу підготовки майбутніх кваліфікованих робітників є кейс-метод, який набуває широкого застосування. Це пов'язано, на нашу думку, з тим, що він передбачає використання реальних ситуацій, які дозволяють поставити учня ще на етапі його професійної підготовки в конкретні умови його майбутньої професійної діяльності.

Кейс-метод почав застосовуватися ще на початку XX століття. Гарвардська школа бізнесу дає таке визначення методу кейсів: «Метод навчання, за якого студенти і викладачі приймають участь у безпосередньому обговоренні ділових ситуацій. Такі кейси, складені у письмовій формі, виходячи з досвіду реальних людей, які працюють у сфері підприємництва, вивчаються і обговорюються студентами. Вони складають основу бесіди академічної групи під керівництвом викладача. Тому метод кейсів включає одночасно і особливий вид навчального матеріалу, і особливі спроби використання цього матеріалу в навчальному процесі» [1].

Завдання викладача полягає у підборі реального матеріалу, а завдання учнів – розв'язати поставлену проблему. Основна функція кейс-методу – навчити учнів вирішувати складні проблеми, які неможливо розв'язати

аналітичним способом. Виконання учнями кейсів передбачає здобуття знань у вигляді певного фактичного матеріалу, засвоєння основних понять, законів, формування вмінь і навичок. З іншого боку, кейси повинні розвивати мислення учнів, формувати пізнавальну потребу, забезпечувати переростання її в інтерес, у пізнавальну активність аж до досягнення самостійності.

Сутність *кейс-методу* (case study) – методу ситуаційного аналізу – полягає у тому, що тим, хто навчається, пропонується осмислити реальну професійну ситуацію, опис якої водночас відображає не тільки якусь практичну проблему, а й актуалізує певний комплекс знань, які необхідно засвоїти з метою її розв'язання. Основне у викладеній проблемі те, що вона не має однозначних рішень [2, с.7].

Як слушно зауважує вчений, на ефективність процесу застосування сучасних освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників впливають такі фактори:

- стан соціально-психологічного клімату у учнівському колективі, соціальна важливість професії;
- рівень професіоналізму педагогічного колективу навчального закладу,
- наявність науково обґрунтованого, професійно спрямованого плану навчально-виховної роботи;
- індивідуальні здібності учнів;
- здатність викладачів до ефективного впровадження сучасних освітніх технологій;
- дидактична орієнтація на вироблення позитивного мотивованого ставлення учнів до нового;
- аналіз схеми управління впровадженням сучасних освітніх технологій у підготовці майбутніх фахівців [5].

Усі перераховані вище компоненти і є елементами структури педагогічних умов застосування сучасних освітніх технологій професійної підготовки майбутніх фахівців.

Кейси поділяються на науково-дослідницькі, практичні і навчальні.

Будь-який кейс включає в себе такі компоненти:

- ситуація (проблема, історія із реального життя, випадок);
- контекст ситуації (історичний, хронологічний, особливості дії учасників ситуації);
- коментарі ситуації;
- завдання для роботи з кейсом;
- різні додатки;
- методичні рекомендації для викладача.

Кейс має задовольняти таким вимогам:

- відповідати чітко поставленій меті;
- мати відповідний рівень складності;
- бути наближеним до реального життя;
- не старіти занадто швидко;
- мати національне забарвлення;
- бути актуальним на сьогоднішній день;
- бути складеним і оформленим так, щоб дозволяв встановлювати зв'язок з досвідом і майбутніми життєвими ситуаціями;
- давати можливість інтерпретації з точки зору учасників;
- бути вирішуваним в умовах часових рамок і індивідуальних знань, навичок і здібностей учнів;
- розвивати аналітичне мислення;
- провокувати дискусію;
- допускати різні варіанти рішень.

Перш ніж провести заняття за кейс-методом, викладач повинен провести певну роботу до заняття: підібрати реальний матеріал та перевірити відповідність теми кейсу вимогам навчальної програми. Потім викладач визначає основні і допоміжні матеріали для підготовки учня та розробляє сценарій заняття, тобто моделює реальну практичну ситуацію, описує дії учасників. Як би не був добре підготовлений кейс, але для ефективного

проведення заняття необхідно підготувати методичне забезпечення для самостійної роботи учнів та для проведення заняття.

Після підготовки кейсу і методичних вказівок викладач роздає учням матеріали за декілька днів до його обговорення. Принципово важливим є те, щоб теоретичний курс, на якому базується кейс, був опрацьованим [7].

Під час заняття викладач організовує обговорення кейсу, ділить групу на команди, керує обговоренням кейсу, забезпечує додатковою інформацією, а учні розробляють варіанти рішень, вислуховують думки інших учнів, приймають колективне рішення.

Організація обговорення кейсу передбачає формулювання перед учнями питань, акцентування уваги на обговоренні. Дуже важливо продумати тип і формулювання запитань, так як вони можуть привести до дискусій різного типу. На основі аналізу типології запитань можна виділити 7 категорій [11, с.54-55]:

1. Направлені на пошук інформації («хто?», «що?», «коли?», «де?»).
2. Аналітичні запитання, які стимулюють діагностичне і інтерпретаційне мислення, мають вирішальне значення для досягнення того розумового стану, що спроможний для засвоєння особливо важливої інформації («чому?», «як?»).
3. Запитання, які провокують учнів розширювати і поглиблювати їх аналіз, давати позитивні відповіді і реагувати на контраргумент («чому?»).
4. Дієві запитання (типу «що Ви зробите?», «як?», «коли?», «чому?») змушують учнів приймати рішення і мати справу з процесом реалізації.
5. Гіпотетичні запитання типу «що, якщо?», які дозволяють створювати нові ситуації, що сприяють розширенню діапазону мислення.
6. Прогнозуючі запитання типу «що відбудеться?», які можуть принести користь, коли викладач знає, що відбулось фактично і скаже відповідь після дискусії.

7. Узагальнюючі запитання, які виводять учня на більш високий рівень пізнавального мислення.

Необхідно пам'ятати, що кожне заняття має свій початок і кінець. Початок заняття (дискусії або презентації) - це єдиний момент, коли ситуація повністю знаходиться в руках викладача. І тому потрібно скористатися ним у повній мірі, бо від того, як почнеться обговорення кейсу, залежить загальний тон, інтерес і спрямованість всього заняття. Щоб бути ефективною, навчальна стратегія обговорення повинна бути ретельно підготовлена, структурована, регламентована в часі і контрольована.

Роботу з ситуацією в аудиторії можна розглядати в такому порядку:

1. Уважне прослуховування вступного слова викладача, з'ясування сутності завдання. Від цього елемента залежить успішний хід обговорення.
2. Розподіл учнів у команди. Входження в малу групу.
3. Організація роботи учнів у складі малої групи (команди), вибори доповідача. Викладач повинен продумати, звернути увагу на планування і проведення обговорення. Щоб бути ефективною, навчальна стратегія повинна бути ретельно підготовлена, структурована, регламентована за часом.
4. Організація презентації рішень у малих групах.
5. Організація загальної дискусії: питання, виступи з місць.
6. Узагальнюючий виступ викладача, його аналіз ситуації.
7. Оцінка учнів викладачем і її обґрунтування.

За звичай дискусія розпочинається з постановки стимулюючих запитань, які підготовлені заздалегідь. Як правило, у дискусіях при обговоренні ситуаційних завдань формуються чотири основні запитання:

- Чому ситуація має вигляд як дилема?
- Хто приймав рішення?
- Які були варіанти рішень у того, хто приймав рішення?
- Що йому необхідно було зробити?

Викладач повинен прогнозувати розвиток дискусії і коректувати її хід. Обговорення потрібно використати для залучення учнів до групової роботи і

створення в аудиторії атмосфери, яка б допомагала висловлювати свою думку і захищати її перед аудиторією.

Під час обговорення викладач визначає рівень знань учнів, стимулює розумову діяльність і взаємодію в процесі заняття, формує у них творче відношення до навчального матеріалу і його засвоєння.

Закінчити заняття після дискусії викладач може вирішити на місці в залежності від того, як проходило обговорення, можна визначити декілька типів закінчення дискусії. Короткий підсумок заняття викладач може викласти усно або прочитати з підготовленого кейсу, але внести і ті пункти, які виникли під час дискусії.

Можна залучити до підготовки резюме обговорення одного або декількох учнів. В деяких випадках можна використати нову інформацію про те, що стало з виробництвом, компанією, про яку йшла мова в ситуаційній вправі. Корисною може бути міні-лекція, яка поєднує дану ситуацію з іншою літературою або темами.

Істотний вплив на учнів справляє те, як закінчилося заняття. Якщо це пройшло на недостатньо переконливій ноті, то неминучі розчарування.

Важливою проблемою навчання за кейс-методом являється проблема оцінювання студентів. Студент повинен розуміти не лише технологію роботи над кейсом, а й систему оцінювання. Використання кейс-методу повинно мати всі види оцінювання, зокрема поточне, проміжне (найчастіше це буде модульний контроль) та підсумкове. Поточна оцінка стимулює учня до обговорення під час практичних або семінарських занять і допомагає керувати процесом обговорення кейсу. Проміжний контроль дозволяє визначити прогрес учня, а підсумковий – визначити рівень оволодіння курсом чи дисципліною. Перевірка й оцінювання знань повинні здійснюватися відповідно до дидактичних принципів навчання [9].

Основні вимоги до оцінювання: об'єктивність, справедливе відношення до кожного; обґрунтованість оцінок (їх аргументація); систематичність (фактор, який організує, дисциплінує учнів, формує наполегливість і спрямованість в

досягненні мети); всебічність і оптимальність.

Чотирибальна система оцінювання погано пристосована до роботи з кейсами. Головний її недолік, що в силу малих величин, не дозволяє накопичувати бали за проміжну роботу, оцінювати активність учнів.

Оцінювання роботи учня над кейсом орієнтується на якісне відображення таких складників [2, с.24-25]:

1. Виступ, який характеризує спробу серйозного попереднього аналізу (правильність рішень, підготовленість, аргументованість тощо).
2. Звернення уваги на певне коло питань, які потребують поглибленого обговорення.
3. Володіння категоріальним апаратом, намагання давати визначення та виявляти зміст понять.
4. Демонстрація уміння логічно мислити, якщо точки зору висловлені раніше, підсумовуються й приводять до логічних висновків.
5. Пропозиція альтернатив, які раніше залишались без уваги.
6. Пропозиція певного плану дій або плану втілення рішень.
7. Визначення суттєвих елементів, які повинні враховуватися під час аналізу кейсу.
8. Підбиття підсумків обговорення, тобто виступу під час з'ясування результатів.

Кейс-метод ефективний, насамперед, для формування таких ключових професійних компетенцій учнів в процесі навчання, як комунікабельність, лідерство, вміння аналізувати в короткі терміни великий обсяг неупорядкованої інформації, прийняття рішень в умовах стресу та недостатньої інформації [8].

Використання цього методу дозволяє підвищити пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок учнів. Однак при всій очевидності переваг і цінностей цього методу на шляху у педагогів-новаторів можуть виникнути й проблеми і труднощі [3].

Висновки. Таким чином, технологія кейс-методу дотримується загальних цілей навчання: засвоєння змісту й відпрацювання навичок на необхідному рівні, особистісний розвиток учня, розвиток аналітичних навичок і вміння працювати в команді, здатність вислухати й зрозуміти альтернативну точку зору, уміння виробляти узагальнююче рішення, вміння планувати свої дії і передбачати їх наслідки.

Перевагою кейс-методу є можливість оптимально поєднувати теорію і практику, розвивати навички роботи з різними джерелами інформації. Процес розв'язання проблеми, яка викладена в кейсі – творчий процес пізнання.

Кейс-метод активізує учнів і дозволяє виконати практичну роботу, розвиваючи аналітичні і комунікативні здібності засобами проблемного навчання та формування у них мотивації до навчальної діяльності.

Впровадження інноваційних технологій навчання в процесі психолого-педагогічної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах повинно вдосконалюватись за рахунок створення і використання кейсів по різних дисциплінам. Необхідна методична допомога викладачам у створенні кейсів.

Література

1. Г.Л. Багиев, В.Н. Наумов. Руководство к практическим занятиям по маркетингу с использованием кейс-метода [Електронний ресурс] <http://www.marketing.spb.ru/>
2. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / ред. Л.О. Савенкової, В.М. Приходько. – К. : КНЕУ, 2009. – 343 с.
3. Миронець О.М. Використання кейс-проектів для ПТНЗ сільськогосподарського профілю / О.М. Миронець // Удосконалення управління регіональною системою професійно-технічної освіти в Україні: Інформаційно-аналітичний збірник за підсумками обласного ярмарку педагогічної та учнівської творчості професійно-технічних навчальних закладів. – Дніпропетровськ. – 2008. – С. 19-23.

4. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – №1. – С.109–117.
5. Підготовка майбутнього вчителя до впровадження педагогічних технологій: Навч.посіб./ О.М.Пехота та ін. – К.: В-во А.С.К., 2003. – 240 с.
6. Сидоренко О. Передмова // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / Упор. Сидоренко О., Чуба В.. – К.: Центр інновацій та розвитку, 2001. – С.7-8.
7. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002. – 286 с.
8. Слатвінська О.А. Потенційні можливості кейс-технології у формуванні прогностичної професійної самореалізації майбутніх кваліфікованих робітників /Педагог професійної школи [Текст]: Методичний посібник (за матеріалами Третього Всеукраїнського науково-методичного семінару “Інноваційні методики у професійній підготовці кваліфікованих робітників автотранспортної галузі” / За заг. ред. Л.В. Нестерової. – К.: ФО-П Поліщук О.В. – 2011. – Вип. 4. – С. 95-101.
9. Шевченко О. П. Навчальний потенціал кейс-методу [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/315/84/>
10. Шеремета П.М., Каніщенко Л.Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / За ред. О.І.Сидоренка; 2-ге вид. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 80с .
11. Як викладати ситуаційні вправи / За ред. О.І.Сидоренка. – К.: Центр інновацій та розвитку, 1999. – 64 с .

Слатвінська Олена,
*кандидат біологічних наук,
старший науковий співробітник
лабораторії технологій професійного навчання
ІПТО НАПН України
м. Київ*

ЗАСТОСУВАННЯ ІМІТАЦІЙНО-ІГРОВОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ УЧНІВ ПТНЗ

Анотація. У статті розглядається використання імітаційно-ігрових методів навчання у професійній підготовці учнів ПТНЗ. Акцент робиться на взаємодію викладача та учнів у навчальному процесі. Гра - один із природньо-невимушених для дитини процесів, діяльність начебто марна і ,разом з тим, необхідна і повчаюча. У процесі застосування ігрових методів навчання розпочинається невимушене взаєморозуміння між учителем і учнями. У процесі гри в них виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, інтерес до знань. Задовольняючи свою природну потребу в діяльності, в процесі гри учень здатен уявити те ,що недоступне у навколишній дійсності, і в захопленні не помічає, що вчиться - пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює набутий раніше досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію. Використання цих методів при викладанні ряду предметів учням ПТО посилить пізнавальний інтерес до навчання.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання: групові, колективні, колективно-групові, імітаційно-ігрові методи , ПТНЗ, ПТО.

Аннотация. В статье рассматривается использование имитационно-игровых методов обучения в профессиональной подготовке учащихся ПТУ. Акцент делается на взаимодействие преподавателя и учащихся в учебном процессе. Игра – один из естественно-непринуждённых для ребенка процессов, деятельность вроде ничего не значащая и ,вместе с тем, необходимая и поучающая. В процессе применения игровых методов обучения начинается непринужденное взаимопонимания между учителем и учениками. В процессе игры у них вырабатывается привычка сосредотачиваться, работать вдумчиво, самостоятельно, развивается внимание, память, интерес к знаниям. Удовлетворяя свою естественную потребность в деятельности, в процессе игры ученик способен представить,

что недоступно в окружающей действительности, и в азарте не замечает, что учится - познает новое, запоминает, ориентируется в различных ситуациях, углубляет приобретенный ранее опыт, сравнивает запас представлений, понятий, развивает фантазию. Использование этих методов при преподавании ряда предметов ученикам ПТУ усилит познавательный интерес к учебе.

Ключевые слова. Интерактивные методы обучения: групповые, коллективные, коллективно-групповые, имитационно-игровые методы, ПТУ, ПТО.

Abstract. The article is about the simulation-games, training methods in vocational schools. The focus is on the interaction of teachers and students in the learning process. The game - one of the naturally-relaxed for child processes activity, seems useless and yet necessary and instructive. Learning methods are playing relaxed rapport between teacher and students. They made a habit focused, thoughtful work independently, developing attention, memory, interest in knowledge during the game. The student is able to imagine what is available in the surrounding reality, and delighted not notice that learns - learns new stores, oriented in different situations deepens previously acquired experience, compares stock ideas, concepts, develops imagination for activity in the game. This methods in teaching of a number of subjects enhance cognitive interest in learning of vocational school's students.

Keywords: interactive teaching methods: group, collective, collective group, simulation-game methods, vocational schools.

Постановка проблеми. Професійно-технічна освіта (ПТО) органічно пов'язана із суспільним виробництвом і працює на відтворення робітничих кадрів країни, рівень її розвитку відповідає соціально-економічному стану галузей виробництва та сфери послуг. Вона спрямована на забезпечення фундаментальної, наукової, культурної підготовки учнів до майбутньої життєдіяльності. Професійно-технічний навчальний заклад (ПТНЗ) забезпечує не просте оволодіння учнями певною сумою знань, а вихованню життєво активних, гуманно-спрямованих громадян України, які б у своїй життєдіяльності керувалися національними та світовими духовними цінностями. Досягнення цієї мети можливе за умов формування всіх рівнів активності, насамперед, комунікативної активності учнів, бо саме спілкування

як взаємодія учнів спрямоване на різнобічне формування особистості майбутнього кваліфікованого робітника [1].

В умовах європейської інтеграції, особлива увага приділяється підвищенню якості підготовки кваліфікованих робітників. Тому актуальним залишається завдання розробки нових методик для поліпшення та удосконалення формування творчо-винахідливих кваліфікованих робітників, котрі поєднують глибокі теоретичні знання та практичну підготовку. Особливого значення набуває проблема якісної підготовки випускників ПТНЗ у зв'язку з їхньою майбутньою участю в розвитку постіндустріального суспільства та впровадження ними нових виробничих технологій.

Нажаль, у практиці роботи сучасних ПТНЗ, спрямованих на залучення учнів до комунікативної діяльності, на формування в них знань, умінь і навичок продуктивного спілкування, розвитку інтересу й потреби в ньому, переважає традиційне навчання з усталеними формами роботи. Це - відсутність власне навчальних відношень, стосунків між учнями на уроці, переважання фронтального способу організації діяльності підлітків, за якого їх спілкування пов'язане і замкнене лише на учителі. Формування активної життєвої позиції учнів вимагає спеціально розробленої та науково обгрунтованої системи імітаційних ігор, упровадження якої дозволить здійснити цілеспрямований педагогічний вплив на рівень комунікативної активності особистості у навчальному процесі.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Аналіз педагогічної теорії свідчить, що проблема вдосконалення форм організації навчального процесу привертає увагу багатьох дослідників. Першочергове місце серед типів інноваційного навчання займає імітаційно-ігрове. Значний внесок у розробку проблеми гри з точки зору психології зробили авторитетні вчені Д. Ельконін та С. Рубінштейн [5]. .

Не можна лишити поза увагою того, що останнім часом переважає кількість робіт, які розглядають досліджуване явище в процесі підготовки учнів (А. Капська, В. Рогинський, О. Хоменко). Особливий інтерес викликає

підхід Л. Кондрашової до визначення сутності імітаційно-ігрового навчання та впровадження його в процес навчання вищої школи.

Значна кількість досліджень з цього питання пов'язана з різними аспектами підвищення ефективності й результативності навчання за допомогою окремих видів ігор та їх комплексів (А. Вербицький, О. Жорник, О. Матюшкин, П. Підкасистий, С. Шмаков, О. Янковська); питання організації та проведення навчальної гри знайшли відображення в працях Н. Ахметова, Л. Байкової, П. Колосова, В. Платова, В. Семенова, Є. Хруцького й інших, але формуванню активної комунікативної позиції не відводиться належного місця [1,2, 3].

В сучасному світі дуже важливим є пошук ефективних шляхів і засобів розвитку особистості учня. Вирішенню цієї проблеми сприяє впровадження у педагогічну практику ігрових методів, які покликані активізувати діяльність учнів. Саме тому вивчення ігрових методів навчання є актуальною проблемою в наш час. Мета статті полягає саме у висвітленні ідеї використання методів інтерактивного навчання (а саме у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах).

Виклад основного матеріалу. Гра є природною діяльністю дитини, в якій вона отримує широкі можливості для виявлення особистісної активності, творчості, демонстрації власних потенційних можливостей. Саме у грі дитина усвідомлює власне „Я”, виконує роль „будь-кого”, змінюючи позицію зі своєї індивідуальної і специфічно дитячої на нову позицію дорослого. У процесі спілкування через цікавість і захоплення дитина прагне до самоствердження.

Протягом усієї історії існування людства феномен гри привертав до себе увагу багатьох відомих психологів ХХ століття – Л.С. Виготського, О.М. Леонтьєва, С.Л.Рубінштейна, Д.Б. Ельконіна, В.В. Зінківського, О.В. Запорожця, та ін. [5,7,10]. Цими науковцями були розроблені теоретичні засади історичного походження гри, її соціальної сутності та психологічного

механізму. Плідні думки про гру як метод навчання і виховання учнів різних вікових категорій знаходимо у науковій спадщині видатних педагогів, які працювали в історично та соціально різних умовах - К.Д. Ушинського, П.Ф. Каптерева, П.П. Блонського, В.К. Сороки-Росинського, М.І.Демкова, А.С. Макаренка, В.О. Сухомлинського, С. Рубінштейна, Д. Ельконіна та ін. Вони дійшли висновку про виняткову її цінність для дитини і необхідність цілоспрямованого використання в навчальному закладі [2,3,6].

Особливе місце в розвитку пізнавальної активності учнів відводяться дидактичним іграм. Вони поєднують елементи складного учбового процесу з цікавою для дітей ігровою діяльністю. Дидактична гра має певну структуру, яка відрізняє її від інших видів діяльності підлітків. Сучасна дидактика використовує цілий спектр ігрових методів навчання, бо саме в тандемі ефективної взаємодії педагога і учнів, продуктивної форми їх спілкування з властивими їм елементами змагання, безпосередності можливе успішне засвоєння навчального матеріалу.

Однією з найважливіших проблем сучасної педагогічної науки є пошуки ефективних шляхів і засобів розвитку особистості учнів, зокрема ПТНЗ. Нинішньому навчально-виховному процесу властиве переважання вербальних методів спілкування, недооцінка значення комунікативної взаємодії, відсутність цікавих форм організації навчальної діяльності тощо. Вирішенню цієї проблеми сприяє впровадження у педагогічну практику ігрових методів, які покликані активізувати діяльність учнів [4,7,8].

Ігрове навчання - це система взаємопов'язаних елементів, які являють собою комплекс виборчого залучення складових, де взаємодіяльність і взаємовідношення набувають характер взаємного сприяння компонентів, направлених на досягнення запланованого дидактичного результату. [10]

Структурна модель ігрового навчання об'єднує в собі наступні складові:

- 1). суб'єкт педагогічної взаємодіяльності;
- 2). об'єкт педагогічної взаємодіяльності;

- 3). предмет їх спільної діяльності;
- 4). цілі навчання;
- 5). засоби ігрової комунікації.

Багатокомплексність структури ігрового навчання забезпечує умови для відпрацювання педагогами всіх складових педагогічної діяльності.

Гра – один із природньо-невимушених для дитини процесів, діяльність начебто марна і разом з тим необхідна і повчаюча. Мимоволі чаруючи й залучаючи до себе як життєве явище, гра виявляється досить серйозною й важкою проблемою для наукової думки. Гру як метод навчання, передачі досвіду старших поколінь молодшим люди використовували з давніх-давен. Широке застосування гра знаходить у народній педагогіці, у дошкільних і позашкільних установах. У сучасних учбових закладах, зокрема ПТНЗ, які намагаються активізувати та інтенсифікувати навчальний процес, ігрові методи навчання використовуються як окремий елемент, невелика частина уроку. Безумовно, від розуміння вчителем функцій педагогічних ігор, їх сполучення з навчальним процесом, залежить ефективність засвоєння учнями матеріалу, що вивчається. Функція гри - її різноманітна корисність. У кожного виду гри своя корисність. Залежно від конкретної педагогічної мети уроку, його змісту, індивідуальних психологічних особистостей школярів та рівня їхнього розвитку, гру можна проводити з одним учнем, групою або всім класом.

У процесі застосування ігрових методів навчання у багатьох учнів підвищується інтерес до навчального процесу. Ці ігри повніше реалізують підготовку учнів до практичної діяльності, виробляють у них життєву позицію, привчають до колективних форм роботи. Саме в іграх розпочинається невимушене взаєморозуміння між учителем і учнями. У процесі гри в них виробляється звичка зосереджуватися, працювати вдумливо, самостійно, розвивається увага, пам'ять, інтерес до знань. Задовольняючи свою природну потребу в діяльності, в процесі гри учень

здатен уявити те, що недоступне у навколишній дійсності, і в захопленні не помічає, що вчиться - пізнає нове, запам'ятовує, орієнтується в різних ситуаціях, поглиблює набуті раніше досвід, порівнює запас уявлень, понять, розвиває фантазію.

До ігрових методів навчання відносяться: ділові ігри, дидактичні ігри, ігри-змагання. Модифікаціями ділової гри можна вважати бліц-гру, гру-вправу, рольову, операційну, імітаційну ігри тощо[9,10].

Дидактична гра, як метод навчання, має власне визначення. У словникових джерелах поняття «дидактична гра» розглядається як різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. Головною особливістю дидактичної гри є наявність, крім ігрової (для учнів), чітко визначеної дидактичної мети (для педагога), регламентування ігрової діяльності спеціально визначеними правилами, а ігровий задум та ігрові дії допомагають зберегти високу активність і самостійність дітей, наповнюючи навчання радісними позитивними інтелектуальними емоціями.

Ділова гра сьогодні – це імітація професійної діяльності. Характерні ознаки ділових ігор наступні: наявність проблеми, мети, завдань; скорочення масштабу часу; розподіл та розігрування ролей; наявність ситуацій, що послідовно розв'язуються, кількох ситуацій, кількох етапів гри; формування самостійних рішень студентів; наявність системи стимулювання; врахування можливих перешкод; об'єктивність оцінки результатів гри; підбиття підсумків.

У загальному вигляді ділову гру визначають як метод відтворення предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання систем відносин, характерних для даного виду практики [3,9].

Виходячи із загальної типології ділових ігор, систематизуємо їх за низкою ознак: цільове призначення, широта тематичних меж, ступінь свободи рішень, рівень невизначеності рішень, характер комунікації серед

учасників, ступінь відкритості гри, інструментарій гри і форма її проведення та ін. Розвиток пізнавальних здібностей студентів стимулює творчі процеси їх діяльності, знімає стомлення, створює сприятливу атмосферу навчальної діяльності, підвищує інтерес до процесу навчання.

Ділові ігри охоплюють розв'язання практичних завдань та мають таку класифікацію: науково-дослідні ділові ігри використовують у наукових дослідженнях, в економіці та управлінні виробництво, як ефективний метод експериментування; атестаційні ділові ігри використовують для атестації кадрів, для виявлення їх компетенції; навчально-педагогічні ігри - це групові ігри, вправи з розробки оптимальних рішень, використання навчальних методів та прийомів в умовах, які створюються реальними обставинами на заняттях. Мета навчально-педагогічних ігор - сформувати у майбутніх педагогів уміння поєднувати теоретичні знання з практичною діяльністю.

Ділова гра в ПТНЗ використовується для вирішення комплексних завдань засвоєння нового, закріплення матеріалу, активізації пізнавальної діяльності учнів формування загально навчальних умінь, розвитку творчих здібностей, формування системи професійних умінь і навичок, виховання професійно значущих якостей особистості, підвищення рівня мотивації, формування навичок спілкування тощо. Навчальна гра є специфічним способом управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів ПТНЗ.

Є певні особливості ділової гри, які підкреслюють її актуальність:

1. Використання ділової гри дає можливість максимально наблизити процес навчання до реальної професійної діяльності завдяки моделюванню рольових функцій, притаманних професійній діяльності.
2. Ділова гра створює умови для глибокого і повного засвоєння навчального матеріалу на основі системного використання знань у процесі одночасного вирішення навчальних і змодельованих проблем.
3. У процесі ділової гри реалізуються різні рівні інтелектуальної активності учнів: репродуктивний, евристичний, креативний.

4. Ділова гра відтворює реальні процеси професійної діяльності за рахунок виконання певної ролі, що містить набір правил, які визначають як зміст, так і спрямованість, характер ігрових дій.

5. Ділова гра є двоплановою діяльністю: з одного боку, учень виконує реальну діяльність, пов'язану з вирішенням конкретних навчальних завдань, з іншого - ця діяльність має умовний характер, що дозволяє йому бути вільним, розкутим. Саме це і забезпечує емоційну привабливість гри для майбутніх кваліфікованих робітників.

6. Ділова гра формує інтерес та емоційно-ціннісне ставлення учня до навчальної і майбутньої професійної діяльності.

7. Ділова гра стимулює розвиток особистісного потенціалу учня, його самореалізацію і самоутвердження у ситуаціях ігрової взаємодії.

8. Ділова гра виконує діагностичну функцію - дозволяє учню виявити творчі і професійні здібності, усвідомити свої потенційні можливості.

Висновки. Ділові ігри в умовах швидкого зростання обсягу інформації, необхідності більш якісної обробки та засвоєння професійно-технічних знань, навичок та вмінь є найефективнішим засобом їх досягнення. Вони не тільки озброюють майбутніх кваліфікованих робітників результатами наукового пізнання, а й формують самостійність, розвивають та вдосконалюють здібності до творчої діяльності. Отже, імітаційно-ігрове навчання активізує, спонукає учнів ПТНЗ оволодівати інноваційними технологіями, інтенсифікує процес сприймання та засвоєння знань.

Література

1. Бех І. Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості / І. Д. Бех // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді) : зб. наук. праць. – К.: Педагогічна думка, 2000. – С. 10-17.

2. Выготский Л. С. Игра / Л. С. Выготский // Собр. Соч.: В 6-ти т. - М. : Педагогика, 1984. - Т. 4. – С. 244-263.

3. Друзь З. В. Формування пізнавального інтересу імітаційно-ігровими засобами / З. В. Друзь // Проблема імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій школі. – Кривий Ріг : КДПУ, 2001р. – С. 109-111.
4. Жорник О. Формування пізнавальної активності учнів у процесі спільної ігрової діяльності / Олена Жорник // Рідна школа. - 2000. - № 1. - С. 27-29.
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. - Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 478 с.
6. Кавтарадзе Д. Имитационные игры в экологическом образовании / Д. Кавтарадзе // Биология в школе. - 1990. - № 3. – С. 46-50.
7. Кларин М. В. Игра в учебном процессе / М. В. Кларин // Советская педагогика. - 1985. - № 6. - С. 57-61.
8. Кондрашова Л. В. Игровой подход к обучению студентов культуре общения / Л. В. Кондрашова // Проблема імітаційно-ігрового підходу до організації навчального процесу у вищій школі – Кривий Ріг : КДПУ, 2001.- С. 3-9.
9. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. - 2-е изд., испр. и доп. - М. : Смысл, 1997. – 365 с.
10. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с.

Олександр Гуменний, к.п.н, доцент кафедри соціальної педагогіки та інформаційних технологій в освіті Національного університету біоресурсів і природокористування України

МУЛЬТИМЕДІЙНІ ПРОЕКТИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ ПЕДАГОГІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Анотація. В статті визначено поняття «інформаційна культура педагогів професійно-технічних навчальних закладів». Виокремлено особливості та переваги мультимедійних технологій розвитку інформаційної культури педагогів ПТНЗ. Висвітлено протиріччя між високим потенціалом мультимедійних технологій і низькою мотивацією їх використання педагогічними працівниками у професійній діяльності. Ефективним засобом вирішення зазначеного протиріччя є розвиток інформаційної культури педагогів використанням мультимедійних проектів. Під *мультимедійними проектами* розуміються практичні роботи по освоєнню мультимедійних технологій в освіті, які виконуються за дидактично-обумовленим регламентом і методичними вказівками у проблемному полі, які передаються викладачами навчальних предметів учням. Реалізуючи мультимедійні проекти, педагоги зосереджують зусилля на органічному входженні проекту в існуючі форми педагогічного процесу, не порушуючи його і не зменшуючи ролі педагога у процесі розвитку особистості учня в навчанні:

на власних медіатекстах лекцій–презентацій доцільно використовувати конструкторські елементи: електронний конспект із задіянням зворотного зв'язку із учнями;

на лабораторно–практичних заняттях особливо важливо педагогам спроектувати когнітивні й перцептивні дії учнів у віртуальному просторі, причому процес організовується у режимі керованого відкриття і емоційного переживання нових (для учнів) наукових знань.

Акцентовано увагу використання у педагогічній роботі телекомунікаційних проектів, у яких поєднується навчально-пізнавальна і

пізнавально-ігрова діяльність учнів ПТНЗ, які знаходяться за межами навчального закладу і побудована на компютерній телекомунікації дослідження визначеної проблеми за допомогою узгоджених методів, способів діяльності, спрямованих на досягнення результату.

Ключові слова: інформаційна культура, мультимедіа, мультимедійна освіта, мультимедійні проекти, телекомунікаційні мультимедійні проекти.

Актуальність статті. В умовах прогресуючої інформатизації системи освіти необхідність розвитку інформаційної культури педагогів професійно-технічних навчальних закладів зумовлена:

- загальним техногуманітарним дисбалансом між темпом прогресу програмно-апаратних засобів інформаційно-телекомунікаційних технологій (ІКТ) і необхідним для них засвоєння у педагогіці і загальній медіакulturі;
- однаковою можливістю отримання інформації про засоби масової комунікації (ЗМК) викладачами і учнями ПТНЗ при різному сприйнятті, засвоєнні та осмисленні когнітивної інформації згідно андрагогіки;
- ростом професійної інформаційної компетентності в педагогічній практиці завдяки постійному підвищенню рівня інформаційної культури впродовж всього життя.

Більшість педагогів ПТНЗ сформувались у визначеній системі мислення із чітко організованою інформаційною базою, доступ до якої здійснювався через стандартизовані навчальні програми, рекомендовані підручники, посібники, книги і журнали. Учні ж навчальних закладів попадають у інформаційно-освітній простір, у якому знання транслуються від викладача і/або з підручника, що перекриваються інформаційними потоками із засобів масової комунікації [5]. Інформація ЗМК не має структурно-змістових логічних зв'язків, подається мозаїчно й еkleктивно, не вписується в рамки традиційного навчання і є якісно іншим типом із суттєвим акцентом на співвідношення між зоровим і слуховим сприйманням (Д. Фельдштейн)[12].

Цілком очевидно, що потік спрямованої на молодь інформації буде сприяти досягненню навчальної мети за умови: розвитку критичного мислення

у процесі самостійного отримання знань[10],[11]; ефективного використання засобів і методів медіакультури у навчальному процесі. Разом з тим, низький рівень мотивації багатьох педагогів ПТНЗ пояснюється відсутністю позитивного суб'єктивного досвіду в проектуванні й використовуванні мультимедіа[1, с. 15]. Вони вважають, що затрати праці на використання ІКТ будуть непропорційно більшими в порівнянні з підвищенням успішності у вивченні конкретних навчальних предметів (Л. Долінер).

Отже, існує протиріччя між високим потенціалом мультимедійних технологій і низькою мотивацією їх використання педагогічними працівниками у професійній діяльності.

Мета статті: обґрунтувати використання мультимедійних проектів для розвитку інформаційної культури педагогів професійно-технічних навчальних закладів.

Результати останніх досліджень. У дослідженнях науковців приділяється увага вирішенню задач формування професійної компетентності педагогів в умовах інформатизації освіти[3], системі підготовки учителів до використання інформаційних технологій у навчальному процесі[4, 48 с], дидактичним основам формування готовності майбутніх учителів інформатики до використання нових інформаційних технологій[7], методичним основам підготовки майбутніх учителів для використання технологій комп'ютерного навчання[8], медіаосвітнім технологіям і компетентісно-орієнтованому підході у навчанні[9, с. 53–58].

Можливості мультимедіа в навчальному процесі загальноосвітньої і вищої школи були предметом досліджень у дисертаційних роботах: В. Заболотного (Дидактичні засади застосування мультимедіа у формуванні методичної компетентності майбутніх учителів фізики), М. Захаревича (Підготовка майбутнього вчителя технологій до використання мультимедіа у професійній діяльності), Л. Петухової (Теоретико-методичні засади формування інформатичних компетентностей майбутніх учителів початкових класів), О. Подзигун (Педагогічні умови застосування інформаційних технологій у фаховій підготовці майбутніх учителів іноземної мови) та інших.

Виклад основного дослідницького матеріалу.

Мультимедіа є новою інформаційною технологією, що передбачає наявність сукупності прийомів, методів, способів продукування, опрацювання, зберігання й передавання аудіовізуальної інформації. А комп'ютерно-технологічні комплекси, оснащені програмним забезпеченням для створення та опрацювання мультимедіа, можуть відтворювати одночасно декілька видів інформації у різних форматах, що має важливе значення для удосконалення процесів пошуку інформації. Крім того, неабияке значення має можливість забезпечення зворотного зв'язку з користувачем[6].

До важливих переваг та особливостей мультимедіа-технологій можна віднести: можливість залучення майже всіх органів чуття, поєднання друкованого тексту, графічного зображення, відео, статичних фотографій та аудіозапису; вдосконалення методів доступу до інформації; роботу з нетрадиційними джерелами інформації; індивідуалізацію навчального процесу за змістом, обсягом і темпами засвоєння навчального матеріалу; поглиблення міжпредметних зв'язків; автоматизацію процесів контролю та корекції результатів навчальної діяльності; підвищення об'єктивності оцінювання знань; можливість поєднання логічного й образного способів засвоєння інформації; забезпечення інтерактивності в навчальному процесі; розширення поля самостійності, перетворення учнів ПТНЗ у активних суб'єктів педагогічної взаємодії; забезпечення зворотного зв'язку; максимальна адаптація процесу навчання до їхніх індивідуальних особливостей.

Один из основоположников британської медіа-освіти Л. Мастерман визначає *медіаосвіту* як один із небагатьох інструментів у арсеналі учителів і учнів, що дає змогу подолати велику інформаційну нерівність між тими, хто маніпулює повідомлюваною інформацією з власних інтересів, і тими, хто сприймає її як новини або розвагу [13, с. 18].

Великі можливості надає медіаосвіта педагогам навчальних закладів для розвитку їхньої інформаційної культури. Головним чинником розвитку інформаційної культури педагогів ПТНЗ є вміння орієнтуватися у світі інформації і здатність приймати правильні рішення з отриманих даних різних

джерел. Означимо поняття «інформаційна культура педагогів ПТНЗ»– це одна зі складових їхньої загальної професійно-педагогічної культури, тобто інтегративна єдність інформаційного світогляду, системи інформаційних та інформатичних знань, умінь, навичок, здатностей і ставлень, професійно важливих якостей, особистого та професійного досвіду у сфері пошуку, оцінювання, використання, збереження, аналізу, оформлення та передачі інформації за допомогою різних засобів, методів і форм інформаційно-аналітичної діяльності, що забезпечує інформаційні потреби педагогів як соціальних та суб'єктів педагогічної системи ПТО.

Ефективним засобом розвитку ІК у медіаосвіті є реалізація мультимедійних проектів.

Мультимедійні проекти – це засіб інтеграції мультимедійних технологій і елементів проектного методу навчання у процесі розвитку інформаційної культури педагогів професійно-технічних навчальних закладів, орієнтованого на формування їхньої медіакультури і інформаційної компетентності.

Під *мультимедійними проектами* (проектно-конструкторськими роботами) розуміються практичні роботи по освоєнню мультимедійних технологій в освіті, які виконуються за дидактично-обумовленим регламентом і методичними вказівками у проблемному полі, які передаються викладачами навчальних предметів учням. На відміну від лабораторних експериментально-дослідницьких робіт, проектні роботи спрямовані на освоєння способів конструкторської й інформаційної діяльності[2].

Ефективний і якісний розвиток інформаційної культури педагогів ПТНЗ засобами мультимедіа можливий:

на основі проектно-конструкторської діяльності по створенню власних медіатекстів навчального призначення;

із використанням мультимедійних проектів, побудованих на інтеграції інформаційних технологій відображення навчального матеріалу і педагогічних технологій розвитку особистості учнів.

Реалізуючи мультимедійні проекти, педагоги зосереджують зусилля на органічному входженні проекту в існуючі форми педагогічного процесу, не

порушуючи його і не зменшуючи ролі педагога у процесі розвитку особистості учня в навчанні:

на власних медіатекстах лекцій–презентацій доцільно використовувати конструкторські елементи: електронний конспект із задіянням зворотного зв'язку із учнями;

на лабораторно–практичних заняттях особливо важливо педагогам спроектувати когнітивні й перцептивні дії учнів у віртуальному просторі, причому процес організовується у режимі керованого відкриття і емоційного переживання нових (для учнів) наукових знань.

У процесі формування мультимедійного проекту педагоги програмують ситуацію оперативного впровадження отриманих знань для вирішення навчальних проблем, виокремлених у мультимедійній образно–візуальній формі, розвиватку методології дослідницької діяльності, усунення штучного поділу емпіричної і теоретичної діяльності “за протоколом” і формовання у психіці учнів цінності отриманих знань.

Поняття “мультимедійний” у багатьох розробках комп'ютерних дидактичних засобах зводиться до використання звукового і анімаційного оформлення текстового навчального матеріалу. У рамках проектно-конструкторської діяльності він, навпаки, розглядається як широкий, системотворчий принцип, що об'єднує і гармонізує у педагогічній взаємодії наукову методологію раціонально–логічного мислення з емоційно-образним і цілісним сприйняттям і представленням інформації, характерним для мистецького світосприймання. Практично це значить, що блочно–модульна, фрактально–гіпертекстова чи історична побудова мультимедійного проекту навчального матеріалу конкретної навчальної дисципліни в інформаційно-освітньому просторі ПТНЗ має узгоджуватися із законами жанрів мистецтва, у першу чергу — кінематографа і телебачення (процесуальна єдність представлення інформації на площині екрану комп'ютера, телевізора, відеопроєктора, поруч із психологічною єдністю процесів сприйняття такої інформації).

У процесі розробки і подальшої реалізації мультимедійних проектів нового змістового відтінку набуває термін “педагогічний сценарій” конкретної форми проведення навчального процесу. Очевидно, що навчальні відеофільми створюються за сценарієм у єдності наукового змісту і жанрового, емоційно-образного його вигляді. Аналогічно електронний конспект мультимедійної лекції–презентації створюється на основі педагогічного сценарію. Тому, принцип мультимедійності навчально-виховного процесу реалізовується у реалізації проекту на основі єдності науки і мистецтва у сфері навчання.

У процесі створення мультимедійного проекту педагоги визначають і реалізують із учнями наступні етапи:

- розробка теми;
- моделювання;
- аналіз виконання проекту;
- корегування за результатами аналізу;
- захист проекту.

Заслуговує на увагу використання у педагогічній роботі телекомунікаційних проектів, у яких поєднується навчально-пізнавальна і пізнавально-ігрова діяльність учнів ПТНЗ, які знаходяться за межами навчального закладу і побудована на компютерній телекомунікації дослідження визначеної проблеми за допомогою узгоджених методів, способів діяльності, спрямованих на досягнення результату. На етапі розробки теми проекту учні ретельно освоюють матеріал завдання, поданого у формі модулів «хмарного» ресурсу. Використання модулів сприяє: опереджувальному вивченню матеріалу укрупненими блоками-модулями; алгоритмізації навчальної діяльності; завершеності і узгодженню циклів діяльності. На етапі моделювання робота учнів над модулями передбачає виконання міні-проектів з використанням інформаційних технологій: оформлення спільної інтерактивної карти дослідження, внесення розробок у Wikipedia; розміщення на блогах; випуск бюлетенів і буклетів, використовуючи можливості Microsoft Publisher, Prezi тощо. На цьому етапі учні пропонують гіпотези вирішення проблеми модуля («мозкова атака»), обговорення і мотивування кожної з гіпотез, розміщених на

інтерактивній карті. На цьому етапі розробки проекту педагог стимулює необхідність у аналізі й обробці інформації, формуванні міні груп і розподілу обов'язків по пошуку і збору інформації. Створюючи модуль, педагог формує репертуар ролей для проекту. Учні самостійно визначають джерела інформації, уточнюють їх особливості, отримують доступ до необхідних ресурсів; упорядковують матеріал. У рамках телекомунікаційного проекту учні виконують як індивідуальні, так і групові завдання, означені в модулях завдання. Результатом виконання індивідуального проекту є буклет, який учні створюють в Microsoft Publisher. Завершенням моделювання є виготовлення брошури (Travel Guide), виконаної за допомогою Microsoft Power Point, Microsoft Publisher, Microsoft Front Page чи інших прикладних програм. Вагома роль на цьому етапі відводиться тьюторській підтримці: розроблення покрокового алгоритму роботи над проектом, опис дій кожного учасника в рамках обраної ролі, ретельна розробка для кожної міні-групи завдання, пам'ятки виконання для отримання завершеної моделі з використанням Microsoft Publisher, Microsoft Power Point, Microsoft Front Page, Hot Potatoes. Все це дає змогу педагогу «зовні» не втручатись у роботу групи.

На етапах аналізу, коригування та захисту проекту наводиться презентація отриманого продукту і рефлексія діяльності. Оцінюється уміння пошуку інформації, змісту і наповнення матеріалу, дизайн і оформлення проекту, уміння публічного виступу, роботи в групі. Учням пропонується рефлексивний інструментарій у вигляді запитань, відповідаючи на які учні осмислюють досвід, отриманий у ході самостійної роботи над проектом. Результати проекту із його описом розміщуються викладачем на сайті навчального предмету.

Висновок. У статті обґрунтовано використання мультимедійних проектів для розвитку інформаційної культури педагогів професійно-технічних навчальних закладів. Зазначено посилення розвитку їхньої ІК із використанням телекомунікаційних мультимедійних проектів у процесі становлення проектної компетенції учнів (засобами продуктивної, комунікативної, інтерактивної, навчальної і рефлексивної діяльності). Підкреслено, що розробка

телекомунікаційних навчальних веб-проектів, підготовлених педагогами-тьюторами, створюють віртуально-реальне навчальне середовище з інтегруванням у нього мультимедійних технологій. У процесі такої діяльності педагоги підвищують рівень власної інформаційної культури, а учні, реалізуючи проектну діяльність, формують і розширюють єдиний навчальний простір.

Література

1. Буланов С. В. Некоторые причины низкой мотивации педагогических кадров к освоению информационно-коммуникационных технологий : [Текст] / С. В. Буланов // I Междунар. Интернет-конф. «Информационные и Коммуникационные Технологии как инструмент повышения качества профессионального образования»: сб. статей участников конф. – Екатеринбург : Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2005. – С. 217.
2. Стародубцев В. А. . Интеграция медиаобразования и процесса повышения квалификации педагогов средствами мультимедийных проектов : [Электронный ресурс] / В. А. Стародубцев, Н. Н. Огольцова // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета» , 2007. Режим доступа: www.omsk.edu. – Название с экрана.
3. Добудько Т. В. Формирование профессиональной компетентности учителя информатики в условиях информатизации образования [Электронный ресурс] / Т. В. Добудько. Режим доступа : <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-professionalnoi-kompetentnosti-uchitelya-informatiki-v-usloviyakh-informatizats>. – Название с экрана.
4. Жалдак М. И. «Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе» : Дисс...докт.пед.наук / М. И. Жалдак. — М.НИИ СИМО АПН СССР. 1989.—48 с.
5. Гуревич П. С. Понимание как цель образования : [Текст] / П. С. Гуревич, И. М. Ильинский // Знание. Понимание. Умение : науч. журн. Моск. гуманитар. ун-та. 2006. № 3.
6. Каптерев А. И. Мультимедиа как социокультурный феномен : [Учеб. пособ.] / А. И. Каптерев. – М.: Профиздат, 2002. – 224 с.

7. Кручинина Г. А. Формирование готовности студентов педагогических специальностей к использованию новых информационных технологий в образовании и педагогической науке : [Текст] / Г. А. Кручинина. // Вестник Нижегородского университета. Сер.: Инновации в образовании. – 2001. – Вып. 1. – С. 151–175.

8. Марусева І. В. Методичні основи підготовки майбутнього вчителя інформатики до використання технологій комп'ютерного навчання: дис. д-ра. пед. наук. / І. В. Марусева. – СПб. 1994.

9. Онкович А. В. Медиаобразовательные технологии и компетентностно-ориентированный подход в обучении [Электронный ресурс] / А. В. Онкович // *Современные тенденции в развитии российского медиаобразования* – 2010. Т.2 / Под общ. ред. Е. Л. Вартановой, И. В. Жилавской. – М. : Изд-во МГУ, 2010.

10. Петрова Н. П. Компьютерная графика и анимация как средство медиаобразования [Электронный ресурс] / Н. П. Петрова. Режим доступа: <http://www.visualtech.ru/index.html>. – Название с экрана.

11. Федоров А. В. Медиаобразование и медиаграмотность : [Текст] / А. В. Федоров – Таганрог: Кучма, 2004. – 340 с.

12. Фельдштейн Д. И. Психолого-педагогическая наука как ресурс развития современного социума [Текст] / Д. И. Фельдштейн // Педагогика, 2012. № 1.

13. Masterman L. (1985). Teaching the Media. London: Comedia Publishing Group, 341 p.

Александр Гуменный, к.п.н., доцент кафедры социальной педагогики и информационных технологий в образовании Национального университета биоресурсов и природопользования Украины

**МУЛЬТИМЕДИЙНЫЙ ПРОЕКТ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-
ТЕХНИЧЕСКИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ.**

Аннотация. В статье определено понятие «информационная культура педагогов профессионально-технических учебных заведений». Выделены особенности и преимущества мультимедийных технологий развития информационной культуры педагогов ПТУЗ. Освещены противоречия между высоким потенциалом мультимедийных технологий и низкой мотивацией их использования педагогическими работниками в профессиональной деятельности. Эффективным средством решения указанного противоречия является развитие информационной культуры педагогов использованием мультимедийных проектов. Под мультимедийными проектами понимаются практические работы по освоению мультимедийных технологий в образовании, которые выполняются за дидактико- обусловленным регламентом и методическими указаниями в проблемном поле, которые передаются преподавателями учебных предметов ученикам. Реализуя мультимедийные проекты, педагоги предпринимает усилия органического вхождения проекта в существующие формы педагогического процесса, не нарушая и не уменьшая роли педагога в процессе развития личности ученика в обучении:

на собственных медиатекстах лекций-презентаций целесообразно использовать конструкторские элементы: электронный конспект с задействованием обратной связи с учащимися;

на лабораторно-практических занятиях особенно важно педагогам спроектировать когнитивные и перцептивные действия учеников в виртуальном пространстве, причем процесс организуется в режиме управляемого открытия и эмоционального переживания новых (для учащихся) научных знаний.

Акцентируется внимание на использование в педагогической работе телекоммуникационных проектов, в которых сочетается учебно-познавательная и познавательно-игровая деятельность учащихся ПТУЗ, которые находятся за пределами учебного заведения и построены на компьютерной телекоммуникации исследования определенной проблемы с помощью согласованных методов, способов деятельности, направленных на достижение результата.

Ключевые слова: информационная культура, мультимедиа, мультимедийная образование, мультимедийные проекты, телекоммуникационные мультимедийни проекты.

Oleksandr Humennyi, Ph.D., Associate Professor of Social Pedagogy and Information Technologies in Education National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine.

MULTIMEDIA PROJECT AS A MEANS OF INFORMATION CULTURE OF TEACHERS OF VOCATIONAL-TECHNICAL SCHOOLS

Abstract. In the article the concept of "information culture of teachers of vocational schools." Thesis there is determined the features and benefits of multimedia technologies of information culture of teachers of vocational schools. Deals with the contradiction between the high potential multymediyных technologies and low motivation to use pedagogical staff in professional activities. An effective means of solving the contradictions mentioned is the development of information culture of teachers using multimedia projects. When multimedia projects mean practical work on development of multimedia technology in education, performed by didactic and resulting regulations and guidelines in the troubled field transmitted teachers teaching subjects students. Realizing multimedia projects, teachers focus their efforts on organic entry draft in its present form the pedagogical process without breaking it and not reducing the role of the teacher in the development of the individual student in training:

mediatekstah lectures on their presentations advisable to use design elements:
an electronic compendium with the employment of feedback from students;

in laboratory practical classes is especially important for teachers to design cognitive and perceptual actions of students in virtual space, and the process is organized in managed mode and opening new emotional experience (for students) scientific knowledge.

The attention to the use of telecommunication projects educational work, which combines educational and cognitive and cognitive-play activity VET students

who are on campus and is based on the study of computer telecommunications problem identified by using agreed methods, techniques activities to achieve results.

Keywords: *information culture, media, multimedia education, multimedia projects, telecommunications projects multymediyini.*

УДК:140.8:929-052 (477)(09)(045)

Островий Володимир

*кандидат історичних наук,
доцент кафедри суспільних дисциплін
Хмельницької гуманітарно-педагогічної академії*

ВИТОКИ ТА ФОРМУВАННЯ НАУКОВИХ ІНТЕРЕСІВ

В. О. ГЕРИНОВИЧА

Анотація. У статті проаналізовано передумови та чинники які вплинули на формування наукового світогляду, громадсько-політичної позиції В. О. Гериновича. Визначено та охарактеризовано маловідомий етап біографії, а саме становлення і розвитку цієї непересічної особистості.

Ключові слова: В. О. Геринович, український вчений, світогляд, антропогеографія, краєзнавча діяльність, географічне та історичне краєзнавство.

Аннотация. В статье проанализированы предпосылки и факторы, которые повлияли на формирование научного мировоззрения будущего учёного В. А. Гериновича. Определён и охарактеризован малоизвестный этап биографии, а именно становление и развитие этой незаурядной личности.

Ключевые слова: В. А. Геринович, украинский учёный, мировоззрение, антропогеография, краеведческая деятельность, географическое и историческое краеведение.

Abstract. Preconditions and factors which influenced formation of scientific world outlook of the civic-political position of V.O.Herynovych have been analyzed in the article. Little known stage of his biography, namely

formation and development of this outstanding personality has been determined and characterized.

Keywords: *V.O.Herynovych, Ukrainian scientist, world outlook, anthropogeography, area studies activities, geographic and historic area studies.*

Постановка проблеми ґрунтується на тому, що В.Геринович (1883 – 1949 рр.), один із представників наукової інтелігенції вилучених на півстоліття з української історії, біографія якого, рівно ж як і внесок у вітчизняну науку залишаються малодослідженими. На основі об'єктивного і комплексного підходу, а також детального аналізу архівних матеріалів визначено та охарактеризовано основні етапи формування, становлення та розвитку наукового світогляду вченого. Запроваджено до наукового обігу нові документальні джерела з архівів України. Доведено, що під впливом своїх педагогів В.Геринович визначив сферою своїх наукових інтересів галузі географічної та історичної науки; перші наукові розвідки публікував на сторінках галицьких часописів поряд з відомими українськими громадськими діячами, науковцями та письменниками; співпрацював з науковими товариствами м. Львова; склався як антропогеограф; досліджував природо-ресурсний потенціал етнічної української території.

Актуальність дослідження та публікації щодо проблеми. Певні аспекти досліджуваної проблеми висвітлили в своїх працях такі науковці як О. Завальнюк [1], О. Шаблій [2], П. Штойко [3] та ін. Однак незважаючи на це питання потребує більш детальної розробки.

Володимир Олександрович Геринович народився 22 листопада 1883 р. у м. Сокалі на Львівщині (тоді – Австро-Угорщина), за його словами у малоземельній селянській родині, у власності якої було лише

чотири морги землі, чого було недостатньо для утримання багатодітної родини.

Початкову освіту В.Геринович здобув в народній школі у м. Сокалі, потім навчався у Львівській гімназії. Для продовження навчання дітей сім'я Гериновичів оформила банківський кредит та, на жаль, повернути його вчасно не змогла. Після того, як банк відібрав землю та будинок, родина переїхала до м. Львова.

Під час навчання в гімназії В. Геринович активно займався просвітницькою, громадською діяльністю: читав лекції по селах, організовував читальні. Тоді ж зацікавився політикою. 1902 р. юнак брав активну участь у аграрних страйках на Західному Поділлі (частина сучасної Тернопільської області), очевидно, зі своїми однокурсниками. Саме за приналежність до таємного гуртка його відрахували з гімназії, тому Володимиру прийшлося завершувати навчання вже в м. Перемишлі 1903 р. Того ж року В. Геринович вступив на I курс філософського факультету Львівського університету імені Франца Йосифа I [4, арк. 31].

Опинившись у головному науковому центрі Галичини, В. Геринович відвідував лекції відомих вчених європейського рівня: професорів М. Грушевського, Б. Дембінського, Л. Фінкеля, Е. Дуніковського, Р. Зубера, А. Ремана, Е. Ромера та ін. Разом з тим, В. Геринович прослухав курс лекцій в Краківському та Віденському університетах [5, с. 12].

Відомий учений-географ С. Рудницький сформував у В. Гериновича інтерес до науки, залучаючи студентів університету до науково-дослідної роботи. Під час навчання в університеті (1903 – 1907 рр.) В. Геринович приймав участь у страйковому студентському русі в боротьбі за Львівський вільний університет.

На першому курсі він вступив до української студентської організації „Академічна громада”. Метою „Академічної громади” було стати осередком наукового і громадського життя українців-науковців Галичини. Тут він тісно співпрацював з І. Крип’якевичем. За свідченням І. Крип’якевича, „...в університеті не було жодної історичної школи, але різноманітність поглядів дозволяла більш талановитим студентам формувати свій власний світогляд, ...навіть дуже впливовий Грушевський не накидав нам якоїсь одної доктрини, а навпаки, вироблював критичний смисл до явищ і скептицизм... В сумі університет давав суцільного світогляду – зрештою, це був університет польський...” [6, с. 199].

„Академічна громада” була центром політичного життя українського студентства. За словами І. Крип’якевича, М. Грушевський, І. Франко, С. Томашівський та інші відомі діячі часто відвідували засідання, на яких велися жваві дискусії на актуальні теми. За політичними уподобаннями студентство розділилося на дві групи: націонал-демократів та соціалістів. Коли І. Крип’якевич вступив до „Академічної громади”, нею керували націонал-демократи І. Яримович, В. Геринович, О. Бойцун. Провідною політичною силою в системі багатопартійності Галичини була Українська національно-демократична партія, яка стала авангардом українського політичного життя краю на зламі XIX – XX ст. Головна стратегічна мета партії полягала в утворенні незалежної Української держави, але при цьому найбільш „реалістичним” завданням стало домагання визнання автономії Галичини у складі Австро-Угорщини. Для молоді, що виходила із селянства і дрібної інтелігенції, соціально-економічне та національне питання єдналися в одне – боротьбу проти суцільної полонізації.

В університеті при кафедрі географії 1906 р., було створено географічний гурток, метою якого стала ґрунтовна підготовка майбутніх фахівців до самостійної науково-дослідницької роботи. Володимир Ґеринович був його головою до завершення навчання. Засідання відвідували науковці університету, зокрема С. Рудницький, Е. Ромер та ін. Під керівництвом професорсько-викладацького складу проводилися науково-дослідні експедиції до Підкарпатського нафтового басейну, в яких В. Ґеринович брав активну участь. Результати досліджень молодий вчений виклав у статтях „Страдчанські печери”, „Скали у Розгірчу” та ін. [7, с. 2].

З 1906 р. В. Ґеринович співпрацював з видавництвом „Руского товариства педагогічного”, друкував статті з географії та астрономії в науково-популярному журналі „Дзвінок”. У своїх публікаціях молодий дослідник не тільки намагався популяризувати серед молоді знання про землезнавство, але й формував національну самосвідомість. У своїх публікаціях автор наголошував на необхідності розвитку української науки за допомогою збільшення кількості українських гімназій та відкриття національного університету. Варто зазначити, що разом із публікаціями Володимира Ґериновича розміщувались статті українських поетів, письменників та громадських діячів Галичини: М. Коцюбинського, І. Франка, О. Барвінського, Б. Лепкого та ін.

Під впливом професорсько-викладацького складу університету В. Ґеринович брав активну участь у наукових семінарах, екскурсіях, подавав рецензії на праці польських науковців до „Записок наукового товариства ім. Т. Шевченка” у Львові.

Під керівництвом професора С. Рудницького в канікулярний період В. Ґеринович здійснював краєзнавчі дослідження Західного Поділля, Галичини та Закарпаття, побував в Угорщині, Австрії, Чехії,

Швейцарії, Італії [8, с. 6-7]. Наслідком науково-дослідної роботи стали численні нариси, зокрема: „Кривчанські печери”, „З Будапешту до Відня” [9, с. 1-2] та ін.

Учений багато часу приділяв громадській роботі: брав участь у заснуванні читалень, пожежних сторож, спілок. За активну громадську роботу його обрали заступником товариства „Просвіта” у Львові.

8 квітня 1907 р. В. Геринович подав до деканату філософського факультету заяву з проханням дозволити йому скласти іспити з географії, геології та філософії для здобуття наукового ступеня доктора наук. До заяви молодий учений додав пакет необхідних документів і рукопис своєї докторської праці „Вік і географічне розміщення найдавнішої людини у Східній Європі”. Рецензенти вказали на недоліки в роботі, які автор доопрацьовував протягом наступних трьох років [10, с. 5-7].

Щоб утримувати матір та одну з сестер, яка залишилася без роботи, В. Геринович вчителював у приватній гімназії Лучановського (м. Львів).

1908 р. В. Геринович опублікував ґрунтовну працю „Провоздух”, в якій ґрунтовно і доступно проаналізував природу повітря, дав практичні поради селянам щодо прогнозування погоди. Наступного року у Львові в ЛНВ вийшла друком стаття науковця „Питанє про третичного чоловіка в новійшій літературі”. Одночасно він подав на рецензування проф. А. Реману наукове дослідження „Географічне розміщення найдревнішого чоловіка на просторах Сходу Європи”. Саме ця робота лягла в основу майбутньої докторської дисертації.

2 лютого 1909 р. у м. Львові зусиллями української інтелігенції було створено „Товариство українських наукових викладів ім. П. Могили”. До Головної Ради увійшли В. Геринович, І. Раковський,

С. Рудницький, В. Левицький, І. Крип'якевич та ін. Завданням товариства стало поширення знань шляхом організації загальнодоступних наукових і науково-популярних лекцій, доповідей, бесід. Головою філії товариства в м. Самборі був В. Геринович. Товариство тісно співпрацювало з „Науковим товариством ім. Т. Шевченка”, товариством „Просвіта”, гімнастичним товариством „Сокіл” та ін. Його діяльність охопила дев'ятнадцять населених пунктів Східної Галичини. На засіданнях товариства В. Геринович виступав з доповідями в м. Самборі, в яких роз'яснював значення етнографічної української території для розвитку національно-державницької свідомості українців, поширював знання з астрономії та землезнавства. Одночасно учений співпрацював з видавництвом „Союзаруских хліборобських спілок на Буковині” – „Народною бібліотекою” в м. Чернівцях, де 15 березня 1911 р. опубліковано його науково-популярну працю „Жителі Марса”. В майбутньому вона буде перевидана в 1914 р. у м. Вінніпег (Канада) [11]. В цій праці вчений охарактеризував фізичні особливості планети, її супутників Фобоса і Деймоса, висунув припущення щодо існування життєвих форм на Марсі. Доступний науково-популярний стиль із сміливими гіпотезами, в яких дослідник застосовував такі наукові методи дослідження, як порівняння та аналогії, захоплювали читача з перших сторінок викладу.

1909 р. вийшла друком невелика праця В. Гериновича „Трясені Землі” [12]. Її актуальність визначалася наслідками найбільшого із документально зареєстрованих землетрусів, що стався на півдні Італії 1908 р., жертвами якого стало 250 тис. осіб. Автор намагався дослідити природу даного явища та знайти способи його передбачення.

У зв'язку з очікуваним наближенням до Землі комети Галея в травні 1910 р., в пресі та серед пересічно неграмотного населення

Галичини розповсюдилися безпідставні чутки про можливу космічну катастрофу. У відповідь Володимир Геринович опублікував у львівському часопису „Діло” статтю, в якій зауважив про перебільшення повідомлень у пресі щодо можливості падіння космічного тіла на Землю, зокрема на Галичину. Потреба в публікації була очевидною, оскільки всеохоплюючий страх бойків, лемків та гуцулів призвів до масового продажу ними за безцінь власного майна, сільськогосподарського реманенту, землі тощо.

Викладаючи у вчительській семінарії м. Самбора, В. Геринович підтримував зв'язок з НТШ у м. Львові. Встановлено, що 15 березня 1909 р. він взяв участь у засіданні секції фізіографічної комісії при НТШ, яке носило історичне значення. Так, за ініціативою С. Рудницького, прийнято рішення про створення окремого відділу під назвою „літературно-подібний” до географії України-Руси. Присутні вирішили вже з наступним виходом наукового збірника ввести цей порядок в дію. Важливість засідання визначалася пропозицією І. Чаковського започаткувати при фізіографічній комісії всебічне дослідження українсько-руської території. Пропозицію С. Рудницького про заснування при НТШ природничого музею, який мав представляти природу всієї України, підтримали В. Левицький та І. Раковський. Одночасно, на першому засіданні математично-природописно-лікарської секції доктор В. Левицький запропонував В. Гериновичу підготувати до друку наукову статтю „Розвиток географії у 1901 – 1907 рр.”. Вже 17 вересня 1909 р. В. Гериновича офіційно прийняли в члени фізіографічної комісії.

1910 р. відомий український історик, етнограф З. Кузеля у рецензії високо оцінив працю науковця „Питанє про третичного чоловіка в новійшій літературі”, що була надрукована в „Літературно науковому

віснику” (1909 р.): „...Належить працю д-ра Ґериновича привітати щиро, як першу більшу статтю з майже нетиканого у нас поля. Написана ясно й цікаво, віддасть вона певно свою службу і лише треба б побажати, щоб автор не покидав поля, на яким зачав працювати і не дав на себе довго чекати з іншою подібною роботою...” [13, с. 196].

1910 р. В. Ґеринович подав дисертацію „Вік і географічне розміщення найдавнішої людини у Східній Європі” на рецензування. Не зважаючи на зауваження, 24 березня В. Ґеринович отримав позитивну рецензію: „...Дана праця є солідною науковою роботою...”, „...дав автор у своєму опрацюванні річ цінну та таку, яка заслуговує на звання докторської дисертації...” [14, 38-38 зв.]. Так, наприкінці 1911 р. у м. Відні Володимир Олександрович захистив докторську дисертацію і отримав науковий ступінь доктора філософії.

Вчений продовжував працювати у математично-природописно-лікарській секції при НТШ в м. Львові. 28 червня 1911 р. на засіданні секції В. Левицький дав схвальний відгук на його статтю „Начеркненісполуденникової лінії”. Восени 1913 р. на черговому засіданні секції С. Рудницький запропонував надрукувати в „Науковійхроніці” НТШ статтю вченого „Деяко про нові погляди на ество географії”.

На початку ХХ ст. українська етнічна територія розглядалася європейськими географами як складова Східної Європи. Однак, українські вчені Г. Величко, В. Ґеринович, М. Дольницький, С. Рудницький, О. Степанів та ін. не визнавали усталеної парадигми. У своїх працях вони відстоювали ідеї україноцентризму в географії. В. Ґеринович написав чимало праць з географії України, історичного краєзнавства. Суспільні реалії ставили перед українськими географами проблеми формування української нації, обґрунтування географічних

кордонів як основи державності. С. Рудницький та В. Геринович досліджували національно-територіальні межі, природоресурсний потенціал етнічної української території як передумови існування, розвитку нації і її державності. Знаковою подією для географічної науки початку XX ст. стало видання 1910 р. „Короткої географії України” С. Рудницького. Вперше з’явилася наукова монографія, в якій автор комплексно описав географію етнічної України. За словами В. Гериновича: „Радіти мусить серце кожного Українця, коли читає звістку, що вийшла географія своїх земель. Перша загальна географія, що охоплює всі області України-Руси” [15, с. 3].

В напрямку наукового обґрунтування територіальних меж України активізувало свою діяльність НТШ у м. Львові. 25 вересня 1907 р. дійсний член НТШ, український історик С. Томашівський виступив на сторінках наукової хроніки товариства з ініціативним проектом під назвою „В справі етнографічної карти України-Руси”. На думку автора, проект мав носити цілісний характер, охопити всі етнічні українські землі від гірських Татр до Кавказу (виключно на наукових засадах). У зв’язку з цим особливої уваги заслуговує етнографічна карта України „Географічна карта земель де живуть Українці”, складена В. Гериновичем і розміщена в праці С. Рудницького „Коротка географія України”. Карта Гериновича зафіксувала етнографічну територію України, окресливши шлях боротьби за територіальну цілісність та незалежність. Її автор зазначав: „...не знали ми землі своєї, не знали її величі, природи, багатства та краси...”, „...ми не маленькі, нікчемні, замкнені десь у куточку. Ми народ великий, замешкалий на широкій красній землі, для якої в будучині виграє ся велика роль. Простір України більший від иньшої якої небудь європейської держави... Ні оден з європейських народів не займає стільки гарного простору як народ

український...” [15, с. 2]. Карта була високо оцінена професором М. Грушевським.

Висновки. Отже, значний вплив на формування Володимира Гериновича як особистості, вченого, патріота здійснила українська наукова інтелігенція Галичини, особливо професори М. Грушевський та С. Рудницький. В студентські роки В. Геринович приймав активну участь в громадському житті регіону. Отримавши ґрунтовну академічну освіту європейського рівня, В. Геринович остаточно склався як антропогеограф та захистив докторську дисертацію. Надалі займався педагогічною діяльністю та співпрацював з Науковим Товариством ім. Т. Шевченка у Львові. У сферу його наукових інтересів входила розробка питань, пов'язаних з розвитком вітчизняної географії, географічним та історичним краєзнавством, археології, про що свідчать численні публікації.

Література

1. Завальнюк О. Геринович Володимир Олександрович – ректор Кам'янець-Подільського інституту народної освіти / О. Завальнюк ; Кам'янець-Подільський національний університет ім. Івана Огієнка. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2008. – 28 с.
2. Шаблій О. Внесок Володимира Гериновича в теорію і методологію географічної науки / О. Шаблій // Історія української географії : всеукр. наук.-теорет. часопис. – Тернопіль : Підручники і посібники, 2008. – Вип. 17. – С. 17–21.
3. Штойко П. Основні напрями географічних студій Володимира Гериновича / П. Штойко // Науковий вісник Чернівецького університету. Географія. – Вип. 104 : Географія. – Чернівці : ЧНУ, 2001. – С. 100–104.
4. Державний архів Львівської області(далі – ДАЛО), ф. 26, оп. 15, спр. 609.

5. Держархів Хмельницької області (далі – ДАХМО), ф.р. 302, оп. 2, спр. 126.

6. Іван Крип'якевич у родинній традиції, науці, суспільстві / відп. ред. Я. Ісаєвич, упоряд. Ф. Стеблій // Україна: культурна спадщина, національна свідомість : зб. наук. праць 8 / Інститут українознавства ім. І. Крип'якевича НАН України. – Львів, 2001. – 960 с., 32 с. іл.

7. ДАХМО, ф.р. 302, оп. 1, спр. 39.

8. Центральний державний архів вищих органів влади та управління України у м. Києві ф. 166, оп. 12, спр. 1522.

9. Геринович В. – З Будапешту до Відня / Руслан. – Львів, 1911. – Ч. 192–195.

10. Державний архів Львівської області ф. 26, оп. 7, спр. 1708.

11. Геринович В. Жителі Марса / В. Геринович. – Winnipeg : накл. „Руської книгарні”, 1914. – 27 с.

12. Його ж. – Трясенеземлі / Накл. і друком „Заг. друк.”. – Львів, 1909. – Академічна Ч. 8. – 24 с.

13. Кузеля З. Предісторія, археологія, історія штуки / З. Кузеля // ЛНВ. – Львів ; К., 1909. – Т. XLVI. – Кн. V. – С. 331–345. : (Рец. на публ). : Геринович В. Питання про третичного чоловіка в новішій літературі // Записки наук. т-ва ім. Шевченка у Львові, 1910. – ХCV.

14. Держархів Львівської обл., ф. 26, оп. 15, спр. 727.

15. Геринович В. Ожидана книжка / В. Геринович // Діло. – Львів, 1910. – Ч. 281.

Боднар Оксана Степанівна,
доктор педагогічних наук,
завідувач кафедри методики
викладання навчальних предметів
та освітнього менеджменту
Алілуйко Сергій Миколайович,
кандидат педагогічних наук,
в.о. директора інституту (Обласний
комунальний інститут післядипломної
педагогічної освіти)
м.Київ

ОРГАНІЗАЦІЙНІ МЕХАНІЗМИ ЕКСПЕРТНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ УПРАВЛІНСЬКИХ СТРУКТУР У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті подані аргументи щодо доцільності підготовки експерта освітньої галузі у системі післядипломної педагогічної освіти руслі завдань реформування освіти. Проведено аналіз проблем післядипломної освіти у зв'язку з орієнтування на розширення освітніх послуг. Визначені переваги післядипломної освіти у порівнянні з базовою професійною освітою. Приділено увагу питанню утвердження в освіті статусу експерта. Описано практичний досвід підготовки експерта освітньої галузі у закладі післядипломної освіти та окреслено перспективи подальшого використання можливостей закладів післядипломної освіти для формування експертної компетентності у слухачів курсів підвищення кваліфікації.

Ключові слова: післядипломна педагогічна освіта, експерт освітньої галузі, експрес-курси, атестація навчальних закладів.

Аннотация. В статье представлены аргументы относительно целесообразности подготовки эксперта образовательной отрасли в системе последипломного педагогического образования в русле задач реформирования образования. Проведен анализ проблем последипломного образования в связи с ориентирования на расширение образовательных услуг. Определены преимущества последипломного образования по сравнению с базовым профессиональным образованием. Уделено внимание вопросу утверждения в образовании статуса эксперта. Описан практический опыт подготовки эксперта образовательной отрасли в заведении последипломного образования и очерчены перспективы дальнейшего использования возможностей учреждений последипломного образования для формирования экспертной компетентности у слушателей курсов повышения квалификации.

Ключевые слова: последипломное педагогическое образование, эксперт образовательной отрасли, экспресс-курсы, аттестация учебных заведений.

Annotation The article presents the arguments on the desirability of an expert of the education sector in the system of postgraduate pedagogical education in line with the objectives of the education reform. The article analyzes the problems of postgraduate education in connection with its alignment to the extension of educational services. Advantages of post-graduate education compared with basic vocational education. The attention is paid to the allegations in the formation of expert status. Describes practical experience of preparing expert of the education sector at the school of post-graduate education and outlined the prospects for further use of the capacity of institutions of postgraduate education for the formation of the expert competence of trainees of training courses.

Keywords: postgraduate pedagogical education, educational expert of the industry, short courses, certification schools.

Постановка проблеми. Сьогодні державна політика в галузі реформування освіти України спрямована на реалізацію концепції безперервної освіти, яка розглядається як чинник не тільки вдосконалення професійної кваліфікації дорослих, а й механізм розвитку професійної мобільності педагогів в умовах динамічно змінного інформаційного середовища.

Сформована в Україні система післядипломної педагогічної освіти характеризується наявністю чіткої організаційної структури, упорядкованої сукупності навчальних закладів та методичних установ, основними функціями яких є удосконалення науково-теоретичної і методичної підготовки, професійної майстерності, розширення загального культурного рівня працівників освіти.

Нова стратегія освіти повинна бути орієнтована на цілісне випереджаюче й фундаментальне розв'язання основних протиріч, що виникають у практиці, і пов'язана з формуванням творчих перетворювальних здібностей людей, необхідних для самореалізації у всіх сферах життєдіяльності: інтелектуальної, емоційної, поведінкової. Існують базисні вимоги до навчання й виховання дорослих, які не піддаються впливу

девальвації часу. Освіта змінює свій статус у житті суспільства й окремої особистості, виконуючи функцію каталізатора соціальної мобільності особистості, забезпечуючи можливість особистісного становлення, самореалізації й саморозвитку.

Однак, післядипломна педагогічна освіта, зокрема її складова – підвищення кваліфікації, балансує між використанням класичних лекційно-групових форм навчання та пошуком новітніх гнучких технологій, які б реалізували динамічні потреби педагогічної спільноти, орієнтували на цілісне випереджаюче й фундаментальне розширення кола професійної компетентності вчителів та управлінців. Інформаційний бум, спричинений інтенсивним розвитком інноваційних педагогічних та управлінських технологій, ламає стереотипи освітян щодо можливості адекватного підвищення свого професійного рівня тільки через заклади післядипломної педагогічної освіти, тим паче лише один раз на п'ять років. Основні концепції реформування післядипломної педагогічної освіти, закладені у Проекті Концепції розвитку освіти на 2025 року, руйнують монополію післядипломної педагогічної освіти на ринку освітніх послуг і суттєво переформатовують позиції закладів. Тобто, останні тенденції підтверджують, що наша система післядипломної освіти не виконує своєї компенсаторної функції, відтак постає проблема пошуку різних варіативних форм професійного розвитку педагогів.

Метою статті є аргументування доцільності розвитку різних варіативних форм підготовки експертів освітньої галузі в регіоні та обґрунтування цього процесу у системі післядипломної педагогічної освіти.

Система підвищення кваліфікації має ряд переваг у порівнянні з базовою професійною освітою: вона менш інерційна і здатна реагувати на швидкі соціально-економічні і техніко-технологічні умови, має, як правило, безпосередній двосторонній зв'язок із практикою, що дозволяє швидше отримати освітній результат; контингент, що навчається здатний критично

оцінювати пропоновані інновації, він може безпосередньо брати участь в їх апробації, розвитку і реалізації.

Проблеми підвищення кваліфікації педагогічних працівників досліджені в публікаціях В. Кременя, Б. Гершунського, О.Мармази, О. Тонконогої, П. Третякова, Т. Сорочан, П. Худомінського, Т. Шамової та інших відомих дослідників. Однак, питання підготовки експертів у сфері післядипломної педагогічної освіти ще не отримало достатньої уваги у дослідників.

Аналіз наукових джерел. Впровадження різних форм підготовки експертів має вагомий науковий обґрунтування. Підвищення вагомості експертизи в усіх сферах соціально-економічного життя, аргументоване розвитком інформаційних технологій, зумовили зростання питомої ваги інтелектуальної власності. Експертна оцінка використовується найчастіше тоді, коли інформація нечітка і не має конкретних кількісних параметрів. Як стверджують сучасні управлінці в сфері освіти, «експертна компетентність потрібна усім, хто займається управлінською діяльністю» [3, с. 2].

На часі посилення уваги до утвердження в освіті статусу експерта, його підготовки та оцінки компетентності. У нашій державі загальний статус експерта офіційно визнаний та закріплений нормативно-правовими актами, зокрема у Цивільному (ст. 57) та Кримінальному (ст. 75) процесуальних кодексах України. Права та обов'язки експертів зафіксовано в Законі України від 10 лютого 1995 року, № 51/95-ВР «Про наукову та науково-технічну експертизу» [1, с. 28]. На жаль, в освіті офіційний статус експерта законодавчо не визначений, нормативно-правова база педагогічної експертизи не уніфікована, а експертна діяльність носить ситуативний характер.

В законодавчих актах з наукових та науково-технічної експертиз виписані такі права експерта:

- вільно викладати особисту думку з питань експертного аналізу;
- брати участь у проведенні експертного аналізу і оцінці об'єкта;

- вимагати додаткові матеріали, розрахунки, обґрунтування;
- одержувати стосовно об'єкта достовірні відомості, додаткові інформаційні матеріали;
- обнародувати у засобах масової інформації висновки, якщо це передбачено договором [1, с. 12].

Проблема формування та оцінки компетентності експерта не нова. В наукових виданнях та на шпальтах освітянської преси в останній чверті минулого століття науковці та педагоги-практики підняли проблему «підготовки методистів-експертів (спеціалістів з питань оцінки результатів освітніх процесів), які могли б на запрошення керівників шкіл здійснювати науково обґрунтовану оцінку діяльності педагогічного колективу і надавати допомогу з удосконалення певних ланок навчально-виховного процесу» (Л. Петренко). Запропоновано створення спеціальних експертних служб. Сучасна структура управління освітою містить функціонування регіональних експертних рад та лабораторій, атестаційних експертних груп.

Звернення до думок експертів продиктовано тим, що вони можуть дати «надійну і точну картину, яка не уступає достовірності масовим опитуванням» [2, с. 95].

Теоретичне підґрунтя щодо розуміння вимог та методів оцінки кваліфікацій експертів закладено, зокрема, в роботах вітчизняних та зарубіжних науковців таких, як: С. Братченко, І. Підласий, А. Єрмола, С. Бешелєв, Ф. Гурвич, Л. Євланов, В. Кутузов, В. Черепанов, в яких даються різні визначення поняття «експерт», розроблені моделі ідеального експерта, пропонуються методики оцінки його компетентності.

Поняття *експерт* загальновідоме: експерт – від лат. *ekspertus* – компетентна особа, яка запрошується в спірних питаннях; фахівець, котрий робить експертизу. Однак, тлумачення поняття «експерт» і далі розширюється, зокрема сьогодні це: «кваліфікований спеціаліст з визначеної галузі, який залучається до дослідження, консультування, вироблення суджень, висновків, пропозицій, проведення експертизи» (Б. Райзберг),

«спеціаліст у певній сфері, компетентний у рішенні даної задачі чи проблеми» (В. Полонський), «дослідник, який володіє експертною методологією і має відповідні здібності», «людина, яка за роки навчання і практики навчилася ефективно вирішувати задачі в конкретній предметній галузі» (В. Оноприєнко). Російські вчені Я. Плінер, В. Бухвалов навіть пропонували називати експертами звичайних учителів, у яких, як правило, один, два або декілька підходів до викладання свого предмета.

Вивчаючи феномен експерта, зауважують, що експертна діяльність пов'язана з творчістю, тому крім знань експерту необхідна досвід, інтуїція, почуття такту та відповідні моральні якості, тому переважно експерта не готують у вузі, а відбирають за професійними ознаками та готують до конкретного виду експертизи.

Однак наукові підходи щодо навчання та сертифікації експерта в освіті ще не вироблені. Як пояснює С. М. Кучер, ця проблема пов'язана з вибором концепції відповідної наукової експертної школи і філософської платформи, тобто, що вибирати: істиннісний монізм (визнання об'єктивної природи об'єкта чи істиннісний плюралізм (прийняття суб'єктивного характеру істини); науково обґрунтований інструментарій чи вірити інтуїції, передбаченням чи іншим проявам когнітивно-діяльнісної сфери суб'єктів; залучати тільки високопрофесійних авторитетних експертів чи враховувати думки всіх учасників експертного дослідження [4].

Виклад основних результатів дослідження. З метою розширення спектру освітніх послуг у Тернопільському обласному комунальному інституті післядипломної педагогічної освіти впроваджуються короткотермінові динамічної форми навчання, спрямовані на освоєння нових функцій у сфері освітньої діяльності, серед яких: авторські творчі майстерні, майстер-класи, творчі групи, тимчасові наукові об'єднання, експрес-курси тренерів зі створення мережевих спільнот тощо. У відповідь на прийняття нової редакції Порядку державної атестації дошкільних, загальноосвітніх, позашкільних навчальних закладів з січня 2015 року у план проведення

курсів підвищення кваліфікації інституту включено три групи для підготовки експертів освітньої галузі.

У різних галузях людської діяльності до компетентності експерта ставляться специфічні вимоги. Ще не сформовані відповідні вимоги до експертів, що здійснюють атестацію навчальних закладів. Тому експрес-курси з підготовки експерта освітньої галузі інституті проходили в апробаційному режимі. Головною метою таких занять – сформувані експертну компетентність у керівників освіти у сфері організації атестації навчальних закладів, розвинути оцінні уміння, вдосконалити досвідні навички щодо укладання експертних висновків та пропозицій у контексті атестації навчальних закладів.

Організаційні аспекти пов'язані з технікою відбору претендентів, відбором груп, підготовкою викладачів для роботи у групах технологією навчання та навчально-технічним забезпеченням. Відбір груп було зроблено за принципом рівневої диференціації, який полягав у тому, що для групи для підготовки експертів сформовано з представників різних рівнів управління освітою в регіоні. Перша група – спеціалісти відділів освіти та методисти РМК, що відповідають за організацію моніторингових та експертних досліджень, друга – директори загальноосвітніх навчальних закладів, третя – заступники керівників ЗНЗ.

За програмою передбачено було передбачено 76, годин з них 24 аудиторні, 52 – для самостійної роботи. Заняття проходили в інтегрованому варіанті у формі міні-лекцій та тренінгів.

Зміст занять для кожної групи був інший. Однак вивчення теорії і практики застосування експертних технологій проводилось у ракурсі нового Положення про атестацію загальноосвітніх навчальних закладів. У першу групу входили менеджери-експерти, які організовують атестаційні процедури, і експерти-аналітики, що залучаються для оцінювання освітньої діяльності закладу. Тому для тренінгу їм було запропоновано розробити систему похідних показників за параметрами, які визначені у новому

Порядку державної атестації, проведено тренінг щодо апріорного аналізу показників та їх оптимізації, формування репрезентативного списку показників. Для скорочення множини показників експерти використовували методи фільтрування. Під час занять був вибудований алгоритм підготовчого, організаційного та узагальнюючого етапів атестації навчальних закладів.

Навчання експертів-директорів було спрямоване на з'ясування специфіки атестації, технологій якості освіти та підготовки навчального закладу до атестації, зокрема розробку презентації щодо ефективності та результативності навчального закладу. Тренінги для директорів включали розробку програми управління професійним розвитком педагогів, моделювання структури аналітико-експертної діяльності у навчальному закладі, підготовка звіту адміністрації закладу у ракурсі атестаційної презентації із залученням громадським експертів. Тобто функціями директора експерта в проведенні атестації методом мозкового штурму було визначено: вибір команди для підготовки презентації, розподіл обов'язків, закріплених наказом та іншими розпорядчими документами, укладання показників, які формують імідж закладу; виокремлення основних здобутків у функціонуванні закладу, вибір форми представлення результатів; якісне і кількісне оформлення результатів освітньої діяльності; обговорення матеріалів; вибір суб'єктів для презентації досягнень; оптимізація матеріалу для презентації.

Група експертів з числа заступників директорів ЗНЗ займалась проблемами організації внутрішнього моніторингу, статистичними методами обробки інформації про результати навчальних досягнень учнів, методами порівняльної статистики при зіставленні результатів ЗНО та річними оцінками, серед яких прийоми конвертації балів, обчислення абсолютної та відносної похибок та використання табличного процесора EXCEL. Лекції та тренінги з експертного оцінювання проводила доцент О. Боднар.

Крім цього, експерти отримали знання та практичний досвід з використання технологій Веб 2.0 (доцент С. Алілуйко); з технології укладання тестів (доцент Ю. Буган); педагогічного аналізу та моделювання нормативних документів (викладач Г. Свінних); нормативно-правового забезпечення функціонування навчальних закладів (викладач Ю. Іванечко); з психологічного супроводу навчально-виховного процесу (викладач В. Кавецький).

Сертифікат експерта освітньої галузі учасники отримають 23 червня 2015 року після тестування, яке проводитиме завідувач навчально-методичним відділом підвищення кваліфікації І. Ящишин. Крім цього, на підсумковій конференції будуть представлені роботи слухачів курсів.

Таким чином, у системі післядипломної освіти можна підготувати експерта освітньої галузі, який:

- орієнтований на співпрацю з органами управління освітою, експертною комісією і педагогами;
- володіє рівнем самосвідомості, достатнім до відповідальної самокерованої поведінки під час експертної діяльності;
- прагне до самоствердження та самореалізації у сфері експертної діяльності;
- націлений на задоволення своїх потреб, мотивів і рішення важливих життєвих й професійних проблем і конкретних цілей, тому отримавши певний обсяг знань, здатний самостійно розширювати свій кругозір;
- володіє достатнім соціальним, практичним і професійним досвідом, який може бути використаний ні тільки при його навчанні, але і в процесі навчання своїх колег;
- має певний рівень підготовки в галузі експертизи і може їх застосувати до практики проведення атестації навчальних закладів;
- прагне до оволодіння у короткі терміни актуальними знаннями, уміннями, навиками, якостями, які б він зміг застосувати невідкладно й

негайно до життя та експертної діяльності;

Однак для того, щоб впровадити систему підготовки експерта освітньої галузі не тільки на регіональному, але й на державному, необхідно розробити такі організаційні механізми:

- вивчити досвід підготовки спеціаліста експертної кваліфікації в різних галузях в Україні та за її межами;
- розробити концепцію підготовки такого експерта на регіональному та державному рівнях, окреслюючи моделі компетентності для кожної категорії працівників освіти;
- визначити форми проведення підготовки експертів, включаючи засоби Інтернет-ресурсів;
- організувати взаємообмін досвідом підготовки експертів для різних нагальних освітніх потреб, викликаних законодавчими, структурними чи змістовими реформами;
- оптимізувати та уніфікувати зміст програми підготовки експертів;
- розробити науково-методичний супровід (посібники, лекції, практикуми, інструментарій оцінки експертної компетентності тощо);
- організувати он-лайн консультування в регіоні для оцінювання різних педагогічних об'єктів.

Висновки. Таким чином, сьогодні система післядипломної педагогічної освіти адекватно реагує на життєво важливі виклики освіти України. Оскільки в освітньому просторі ще не сформована стаціонарна інституція з підготовки освітнього експерта, а практика управління навчальними закладами нагально потребує спеціалістів – саме інститути післядипломної освіти можуть взяти на себе функцію підготовки експертів. У перспективі – відкриття різних форм навчання громадських експертів, оскільки за новою концепцією проведення атестації навчальних закладів до експертної роботи будуть залучати представників громадських організацій, батьківської спільноти та органів місцевого самоврядування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бюлетень законодавства і юридичної практики України. – 2002. – №6: Експертизи в Україні. – 448с.
2. Докторов Б. З. Экспертный опрос как метод изучения общественного мнения / Б. З. Докторов // Социологические исследования. – 1985. – № 4. – С. 94–97.
3. Клепко С. Ф. Наукова робота і управління знаннями : навч. посібник / С. Ф. Клепко – Полтава : ПОППО, 2005. – 201 с.
4. Кучер С. Идеальный эксперт в образовании / С. Кучер // Народное образование. – 2008. – № 5. – С. 102–107.
5. Петренко Л. М. Педагогічна експертиза: технологія експертного оцінювання результатів навчальних досягнень учнів / Л.М. Петренко. – Х. : Вид. група “Основа”, 2007. – 176 с.

***Кравченко Г. Ю., к.пед.н.,
старший викладач кафедри Харківського
національного політехнічного університету
«ХПІ» м. Харків***

Методи адаптивного управління розвитком

Анотація. У статті розглядаючи адаптивне управління, враховуючи його специфіку, розкрито поняття «методи управління»; визначено методи теоретичного та практичного рівнів адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти; виділено критерії, які визначають загальні методи адаптивного управління; специфічні методи адаптивного управління; методи розвитку кафедр і кафедральної системи в контексті адаптивного управління.

Ключові слова: адаптивне управління, методи управління, методи теоретичного та практичного рівнів адаптивного управління розвитком, критерії адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Кравченко Анна Юрьевна

Методы адаптивного управления развитием

Аннотация. В статье рассматривая адаптивное управление, учитывая его специфику, раскрыто понятие «методы управления»; определены методы теоретического и практического уровней адаптивного управления развитием кафедральной системы институтов последипломного педагогического образования; выделены критерии, которые определяют общие методы адаптивного управления; специфические методы адаптивного управления; методы развития кафедр и кафедральной системы в контексте адаптивного управления.

Ключевые слова: адаптивное управление, методы управления, методы теоретического и практического уровней адаптивного управления развитием, критерии адаптивного управления развитием кафедральной системы институтов последипломного педагогического образования.

Kravchenko Hanna

Methods of adaptive management development

Annotation. The article considering adaptive management, taking into account its specificity, disclosed the concept of "management practices"; defined methods of theoretical and practical levels of development of the adaptive management cathedral system institutes of post-education; highlighted the criteria that define general methods for adaptive management; specific methods of adaptive management; methods of development departments and the cathedral, in the context of adaptive management.

Keywords: adaptive management, management methods, methods of theoretical and practical levels of adaptive management development, development of criteria for the adaptive management cathedral system institutes of post-education.

Вступ. Розвиток будь-якої організації в соціально-педагогічній сфері останнім часом пов'язується з адаптивним управлінням. Для забезпечення успішного розвитку інститутів післядипломної педагогічної освіти, система управління повинна враховувати, що заклад функціонує в умовах постійних змін як внутрішнього, так і зовнішнього середовища і своєчасно реагує на ці зміни. Використання адаптивного управління в системі інститутів післядипломної педагогічної освіти дозволяє розробити відповідні заходи щодо вдосконалення та підвищення якості управління організацією.

На сьогодні вже напрацьовано засоби для вирішення багатьох завдань, що постають перед адміністрацією у процесі управління структурними підрозділами в умовах інститутів післядипломної педагогічної освіти (ІППО).

Одними з таких засобів визначено методи адаптивного управління.

У наукових дослідженнях управління адаптивними системами у сфері освіти *виділені особливості управління адаптивною школою* (Т. Шамова, Т. Давиденко, Е. Ямбург); *сформоване поняття про адаптивне управління, виокремлено його закономірності та принципи* (Г. Єльникова, А.Моїсєєв); *напрацьовані матеріали з адаптивного управління педагогічними системами* (П. Третьяков, С. Мітіна, Н. Бояринцева); *розроблені педагогічні технології адаптивної школи* (Н.П.Капустін) і *питання технології адаптивного управління* (Г. Єльникова, Н. Ковш, Г. Полякова, В. Петров, З. Рябова та ін.). Методи адаптивного управління потребують дослідження.

Мета даної статті – розглянути методи адаптивного управління розвитком та визначити відповідні критерії адаптивного управління розвитком кафедральної системи інститутів післядипломної педагогічної освіти.

Постановка проблеми. Адаптивне управління у сфері післядипломної педагогічної освіти залишається на стадії дослідження.

Науковці по-різному трактують *поняття адаптивного управління*. М. Лейн зазначає, що адаптивне управління є інтераційним («адаптивним»), і включає в себе опис методів збору інформації, планування, управління та оцінки [1].

К. Мюррей і Д. Марморек визначали *адаптивне управління* як: гнучке управління логічним, систематичним процесом, щоб допомогти керівникам знайти упевненість в своїх рішеннях і підвищити шанси на досягнення бажаних цілей [1].

Серед головних характеристик адаптивного управління Г. Єльникова виділяє такі: визнання пріоритету розвитку об'єкта; діалогічна адаптація всіх різнодіючих впливів, яка виявляється у відпрацьовуванні реалістичної мети в умовах ситуації додаткової орієнтації; сполучення функцій управління і самоуправління; прийняття рішень на кооперативній основі і діалогічного узгодження через сполучення дій управлінців та виконавців [3]. Враховуючи це

можна зазначити, що адаптивне управління впливає на розвиток організації і потребує постійного вдосконалення **методів управління**.

Виклад основного матеріалу. У науковій літературі з теорії управління є різні визначення поняття «**метод управління**».

«*Методи управління* – це система прийомів для реалізації цілей, принципів, змісту управління в процесі взаємодії на керований об'єкт. Методи управління можна також визначити як засоби реалізації функцій управління» [2].

Під «*методами управління*» зазвичай розуміють методи управління керівника. Це засоби впливу суб'єкта на об'єкт, або способи взаємодії між суб'єктом і об'єктом для досягнення спільної мети. Так, за В. Пікельною, це система дій з організації відносин у колективі, взаємопов'язана з системою прийомів впливу на виробничий процес, учасників процесу управління [5]; за Є. Хриковим – упорядковані засоби пізнання та перетворення керованої підсистеми [7]; за Г. Єльніковою – це система прийомів для реалізації цілей, принципів, змісту управління в процесі взаємодії з керованим об'єктом [3].

Аналізуючи теорію соціального управління, теорію менеджменту, роботи з управління освітою, можна знайти різні підходи до виділення груп методів управління.

Методи теоретичного рівня забезпечують проектування суб'єктом управління ідеального уявлення (моделі) його діяльності для досягнення мети (аналіз, планування, моделювання, підбір критеріїв, способів визначення й вимірювання результату та запобігання можливим деструктивним впливам тощо). Процес проектування передбачає наявність певних управлінських знань про мету та результат діяльності (ціль, яку можна виміряти), про спосіб діяльності, засоби, об'єкт управління тощо [3].

Методи практичного рівня забезпечують реальний вплив на об'єкт управління для досягнення визначеної мети й потребують певних управлінських умінь щодо організації діяльності колективу (підбір і розстановка працівників, організація, стимулювання і матеріально-технологічне

забезпечення їх діяльності, створення сприятливого мікроклімату, стабілізація та соціальний розвиток колективу, оптимальне використання наявних ресурсів тощо) [3].

Аналіз наукової літератури показує, що класифікація методів управління здійснюється за різними ознаками:

- *за характером джерела інформації*: вербальні, дослідницькі, ілюстративно-показникові, техніко-технологічні [4, с. 227];

- *за типом керівників і стилем їх роботи* [8, с. 40-47]:

починаючий керівник ⇨ стартовий метод (метод проб і помилок);
керівник–автократ ⇨ автократичний метод (максимально можливий прибуток при низькому соціальному забезпеченні працюючих); керівник–популіст ⇨ популістський метод (для завоювання популярності на першому плані – забезпечення соціальних благ працюючим, інтереси виробництва – на другому плані); керівник–демократ ⇨ демократичний метод (постійна орієнтація керівника на підлеглих, вироблення колегіальних рішень, забезпечення високої продуктивності праці, спрямування інтересів працюючих на досягнення мети організації); керівник–ліберал ⇨ ліберальний метод (більша зацікавленість забезпеченням власного становища в організації, ніж проблемами виробництва і підлеглих); керівник–апаратник ⇨ апаратний метод (формальний метод, керівник прагне уникнути відповідальності, ухилитися від рішення, зовні «маскується» під демократа);

- *за критеріями примусовості або переконання* [3, с. 20-21].

Ми розглядаючи адаптивне управління, враховуючи його специфіку, визначили **методи теоретичного та практичного рівнів адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІППО**, що передбачає виділення її напрямків, визначення мети і завдань, вибір засобів, способів і прийомів їх вирішення (рис. 1).

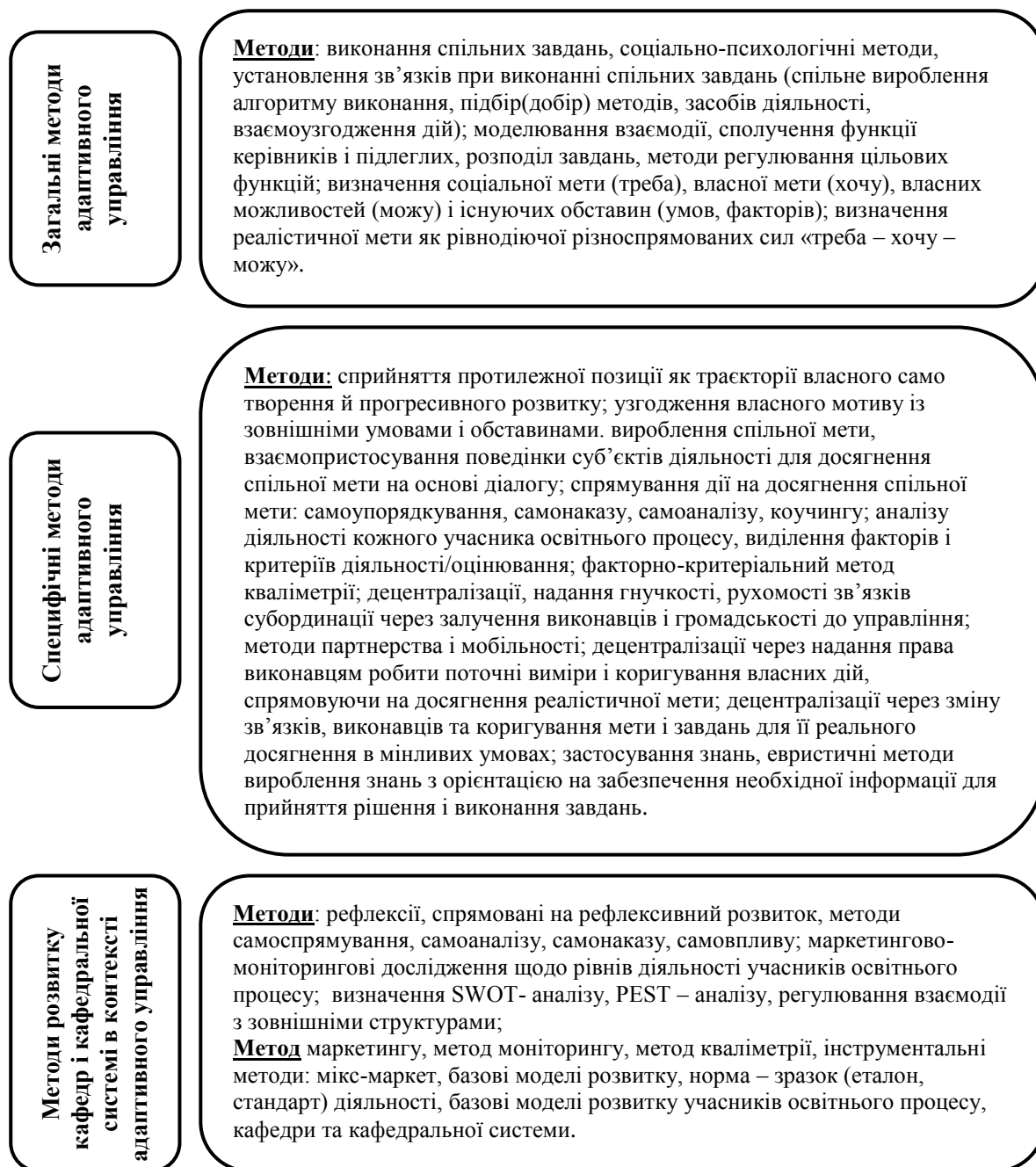


Рис. 1. Методи теоретичного та практичного рівнів адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІППО.

Основним призначенням *загальних методів адаптивного управління* є *підтримка існуючої системи у напрямі її розвитку*: поєднання зусиль при досягненні спільної мети, взаємоузгодження цільових установок, створення діалогічної основи, взаємовпливу тощо. *Специфічні методи адаптивного управління* включають спеціальні дії при адаптивному управлінні розвитком: діалогічну адаптацію, спрямовану самоорганізацію, критеріальне моделювання,

субординаційно-проміжне партнерство, поточне коригування дій для їх спрямування на спільновизначену мету, гнучкість для досягнення мети в змінних мінливих умовах, ситуацію додаткової орієнтації, відкритість взаємодії та природовідповідність змін. *Методи розвитку кафедр і кафедральної системи ІППО складаються із методів: рефлексії, спрямованих на рефлексивний розвиток, методів самоспрямування, самоаналізу, самонаказу, самовпливу; маркетингово-моніторингових досліджень; методів забезпечення якості діяльності кафедр і кафедральної системи.*

У зазначені групи входять інтерактивні методи прийняття управлінського рішення в адаптивному управлінні; соціально-психологічні методи, зокрема коучингу як механізму адаптивного управління (за Т. Боровою) та ін. Серед інтерактивних методів прийняття управлінського рішення перелічуються моделювання взаємодії, метод експертних оцінок, метод Дельфі, метод «кінгісе», ін. Методи соціально-психологічні методи – це методи розвитку колективу, зняття психологічного захисту людини; забезпечення відкритості взаємодії для здійснення нужних змін, введення системи соціального регулювання і стимулювання, ін.

Отже, за вказаними вище ознакам адаптивного управління можна виділити **критерії адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІППО**, які визначають загальні методи адаптивного управління; специфічні методи адаптивного управління; методи розвитку кафедр і кафедральної системи в контексті адаптивного управління (табл.1).

Таблиця 1

Співвідношення характерних ознак, критеріїв та методів адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІППО

<i>Характерні ознаки адаптивного управління</i>	<i>Групи методів та власне методи адаптивного управління</i>
<i>Загальні особливості адаптивного управління</i>	<i>Загальні методи адаптивного управління (АУ)</i>
1. Взаємовплив	Методи: виконання спільних завдань, соціально-психологічні методи, установлення зв'язків при

	<i>виконанні спільних завдань (спільне вироблення алгоритму виконання, підбір(добір) методів, засобі діяльності, взаємоузгодження дій).</i>
2. Взаємоприспосадовування поведінки	<i>Методи: врахування інтересів керівників і виконавців як партнерів діяльності, метод «рівний-рівному».</i>
3. Поєднання зусиль при досягненні спільної мети	<i>Методи: моделювання взаємодії, сполучення функції керівників і підлеглих, розподіл завдань, методи регулювання цільових функцій.</i>
4. Взаємоузгодження цільових установок керівника і підлеглих	<i>Методи: мотивації, діалогу, переконання, перспективного розвитку.</i>
5. Створення діалогічної основи	<i>Методи: комунікації: бесіда дискусія; методи взаєморозуміння, спільне розуміння виконання завдань; установлення ситуації «доброї волі».</i>
6. Самоспрямування	<i>Методи самоаналізу, рефлексії, самонаказу, спрямування власних дій на досягнення спільної мети, коучингу.</i>
7. Реалістична мета	<i>Методи визначення соціальної мети (треба), власної мети (хочу), власних можливостей (можу) і існуючих обставин (умов, факторів); визначення реалістичної мети як рівнодіючої різноспрямованих сил «треба – хочу – можу».</i>
<i>Спеціальні дії при адаптивному управлінні</i>	<i>Специфічні методи адаптивного управління</i>
1. Діалогічна адаптація	<i>Методи сприйняття протилежної позиції як траєкторії власного само творення й прогресивного розвитку; узгодження власного мотиву із зовнішніми умовами і обставинами. вироблення спільної мети, взаємоприспосадовування поведінки суб'єктів діяльності для досягнення спільної мети на основі діалогу.</i>
2. Спрямована самоорганізація	<i>Методи спрямування дії на досягнення спільної мети: самоупорядкування, самонаказу, самоаналізу, коучингу.</i>
3. Критеріальне моделювання	<i>Методи аналізу діяльності кожного учасника освітнього процесу, виділення факторів і критеріїв діяльності/оцінювання; факторно-критеріальний метод кваліметрії.</i>
4. Установлення субординаційно-проміжного партнерства	<i>Методи децентралізації, надання гнучкості, рухомості зв'язків субординації через залучення виконавців і громадськості до управління; методи партнерства і мобільності.</i>
5. Поточне коригування дій для їх	<i>Методи децентралізації через надання права виконавцям робити поточні виміри і коригування</i>

спрямування на спільно визначену мету	<i>власних дій, спрямовуючи на досягнення реалістичної мети.</i>
6. Забезпечення гнучкості для досягнення мети в змінних мінливих умовах	<i>Методи децентралізації через зміну зв'язків, виконавців та коригування мети і завдань для її реального досягнення в мінливих умовах</i>
7. Створення ситуації додаткової орієнтації	<i>Методи застосування знань, евристичні методи вироблення знань з орієнтацією на забезпечення необхідної інформації для прийняття рішення і виконання завдань.</i>
8. Установлення відкритості взаємодії	<i>Соціально-психологічні методи зняття психологічного захисту людини; методи забезпечення відкритості взаємодії для здійснення потрібних змін (перспективний розвиток).</i>
9. Забезпечення природовідповідності змін при адаптивному управлінні	<i>Методи усвідомлення життєважливих цілей.</i>
<i>Спрямування на природовідповідний розвиток</i>	<i>Методи розвитку кафедр і кафедральної системи в контексті адаптивного управління</i>
10. Управління розвитком через самоуправління (використання коучингу)	<i>Маркетингово-моніторингові дослідження щодо рівнів діяльності учасників освітнього процесу (визначення віртуального працівника кафедри інституту). Методи рефлексії, спрямовані на рефлексивний розвиток, методи самоспрямування, самоаналізу, самонаказу, самовпливу.</i>

Продовження таблиці 1

11. Оперативне реагування на зміни оточуючого середовища	<i>Маркетингові дослідження, визначення SWOT-аналізу, PEST – аналізу, регулювання взаємодії з зовнішніми структурами.</i>
12. Рівновага з оточенням, визначення балансу інтересів	<i>Методи опитування, анкетування, експертна оцінка, узгодження методом Дельфі; методи забезпечення якості діяльності кафедр і кафедральної системи (моніторинг, маркетинг, вимірювання динаміки рівня діяльності персоналу), зміна структури, оптимізація напрямів діяльності із зміною назви кафедри, підсилення якості діяльності, оптимізація структури КС.</i>
13. Маркетингово-моніторингові процедури	<i>Метод маркетингу, метод моніторингу, метод кваліметрії, інструментальні методи: мікс-маркет, базові моделі розвитку, норма – зразок (еталон,</i>

	<i>стандарт) діяльності, базові моделі розвитку учасників освітнього процесу, кафедри та кафедральної системи.</i>
14. Рефлексивний розвиток	<i>Метод самоаналізу, порівняння власних результатів із результатами колег, визначення ситуації «я серед інших», діалог, метод змагальності, самоспрямування діяльності на власний розвиток.</i>

З метою оперативного регулювання спільної діяльності кафедр та методичних підрозділів кафедральної системи, адміністрація та керівники мають володіти вміннями цільового добору й системного використання зазначених вище методів адаптивного управління розвитком. На основі системного аналізу їх взаємодії з оточуючим середовищем та з метою своєчасного виявлення і нейтралізації деструктивних впливів на розвиток всієї організації, методи адаптивного управління сприяють оптимізації процесів функціонування та розвитку кафедральної системи.

Узагальнюючи, зазначимо, що адаптивне управління має природний характер походження, що потребує певних змін в управлінні розвитком кафедральної системи ІППО. Постійні зміни стимулюють розвиток кафедральної системи, для чого й необхідно постійно вдосконалювати методи адаптивного управління розвитком.

Визначені методи адаптивного управління розвитком кафедральної системи ІППО потребують подальшого дослідження та наукових напрацювань.

Література

1. Гаєвський Б. А. Основи науки управління: [навч. посібник] / Б. А. Гаєвський. – К.: МАУП, 1997. – 112 с.
2. Вікіпедія. Вільна енциклопедія [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://uk.wikipedia.org>
3. Єльнікова Г. В. Наукові основи адаптивного управління закладами та установами загальної середньої освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Г. В. Єльнікова – К., 2005. – 641 с.

4. Островерхова Н. М. Ефективність управління загальноосвітньою школою: соціально-педагогічний аспект / Н. М. Островерхова, Л. І. Даниленко. – К.: Школяр, 1996. – 302 с.

5. Пикельная В. С. Теория и методика моделирования управленческой деятельности (школоведческий аспект): дис... докт. пед. наук: 13.00.01 / В. С. Пикельная. – Кривой Рог, 1993. – 374 с.

6. Третьяков П. И. Адаптивное управление педагогическими системами : учеб. пособие для студ. высших учеб. заведений / Третьяков П. И., Митин С. Н., Бояринцева Н. Н. ; под ред. П. И. Третьякова. – М. : Центр «Академия», 2003. – 368 с.

7. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є. М. Хриков. – К. : Знання, 2006. – 365 с.

8. Шакуров Р. Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив / Р. Х. Шакуров. – М.: Просвещение, 1990. – 208 с.

Яцинік Алла Вікторівна
Пошукувач кафедри теорії і
методики професійної освіти
Харківського національного
педагогічного університету імені
Г. С. Сковороди, Харків, Україна

ПЕДАГОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ КЕРІВНИКІВ ДОШКІЛЬНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

У статті розкрито суттєві положення, які лежать в основі розробки педагогічної технології розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти. Уточнено етапи педагогічної технології як активізація мотиваційно-ціннісної сфери керівників дошкільних навчальних закладів, організація засвоєння знань і опанування вміннями організаційної культури, коригування навичок організаційної культури в процесі самоосвіти. Теоретично розроблено науково-методичне забезпечення реалізації педагогічної технології з використанням інтерактивних прийомів, методів, акмеологічних технологій у роботі зі слухачами магістратури.

Ключові слова: організаційна культура, керівник дошкільного навчального закладу, педагогічна технологія, інтерактивні прийоми і методи.

Вступ – постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Інститут післядипломної освіти Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди готує фахівців з повною вищою освітою з присвоєнням відповідної кваліфікації (спеціаліста, магістра) за напрямом перепідготовки та підвищення кваліфікації. У межах дослідження нас цікавили керівники дошкільних навчальних закладів і вихователі, які планують працювати на посаді керівника, котрі навчаються в магістратурі денної і заочної форм за

спеціальністю «Керівник навчального закладу». Доцільно зазначити, що в системі післядипломної освіти навчаються цілеспрямовані дорослі люди, однак не всі вони володіють організаційною культурою. І тому ми обрали такий напрям дослідження, як формування організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів, а також розробляли та впроваджували відповідну педагогічну технологію.

Останні дослідження та публікації, на які спирається автор, виділення невирішених частин загальної проблеми, котрим присвячується дана стаття. У наукових працях [3; 5] обґрунтовується загальна ідея розробки педагогічної технології, вимоги, що висувуються до її розробки, наводяться чимало прикладів педагогічних технологій, доводиться потреба в пошуках нових педагогічних технологій, експериментальній перевірці на практиці. Останнім часом науковці і практики [2; 6; 7] значну вагу приділяють інтерактивним технологіям, оскільки усамітнення молодих людей біля комп'ютера, при наявності безліч інформації, яка нерідко не має наукових доказів, негативно впливає на комунікативність людини, потреби в спілкуванні, розумінні потреб іншої людини, а загалом на результати педагогічної взаємодії. У освітянському просторі поширюються акмеологічні ідеї розвитку особистості впродовж життя [1; 4]. Не зважаючи на сказане вище та посилаючись на власний досвід роботи в дитячому садочку, в системі післядипломної освіти, засвідчимо відсутність розробленої технології розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у працях Р. Черновол-Ткаченко, Р. Шаповала [8; 9].

Завданнями статті є: розкриття суттєвих положень, які лежать в основі розробки педагогічної технології розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти; уточнення етапів педагогічної технології, а саме: активізація мотиваційно-ціннісної сфери керівників ДНЗ, організація засвоєння знань і опанування вміннями організаційної культури, коригування навичок організаційної культури в процесі самоосвіти; теоретичне обґрунтування науково-

методичного забезпечення реалізації педагогічної технології з урахуванням акмеологічних підходів, інтерактивних прийомів і методів у роботі зі слухачами магістратури.

Виклад власне матеріалу дослідження. На основі вивчення науково-теоретичних засад освітніх технологій (Н. Байбекова, Л. Рибалко, Г. Селевко, С. Ісоєва, С. Ступіна, О. Пометун, Л. Пироженко, Р. Шаповал та ін.) теоретично розроблено *технологію розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти*. Її визначено як цілеспрямовано організовану взаємодію учасників педагогічного процесу на засадах співпраці й сприятливої атмосфери для самовдосконалення та саморозвитку, що реалізується на етапах: *активізації* мотиваційно-ціннісної сфери керівників ДНЗ (виявлення мотивів розвитку організаційної культури, інтересу до управлінської діяльності, прагнення покращувати способи педагогічної роботи з дітьми дошкільного віку, педагогічним колективом, батьками); *організації* засвоєння знань і опанування вміннями організаційної культури (формування знань і вмінь організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів в процесі інтегрованого освоєння педагогічних прийомів, методів, форм та управлінських прийомів, методів, форм); *коригування* навичок організаційної культури в процесі самоосвіти (стимулювання саморозвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у процесі самоосвітньої діяльності).

Нині педагогічні дослідження переповнені розробленими педагогічними технологіями, які призводять до певного шаблону проведення експериментальної роботи. Запобігаючи шаблонному відтворенню елементів технології, визначимо деякі положення, що обумовили розробку технології розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти.

По-перше, технологія розрахована на дорослих – керівників ДНЗ, проте вони працюють не лише з педагогічними працівниками, з іншим персоналом,

але й з дітьми дошкільного віку. І тому розвиток організаційної культури не замикається лише на особистості керівника ДНЗ. Оволодіваючи прийомами, методами, формами педагогічної взаємодії, керівник буде передавати набутий досвід у педагогічному колективі.

По-друге, технологія має бути спрямована на зовнішній результат взаємодії, тобто створення сприятливих, гармонійних відносин у педагогічному колективі, упередження й усунення конфліктних ситуацій, утвердження гуманних, добропорядних традицій у дитячому садочку. Однак, такий результат не можна швидко помітити і тому технологія розрахована на тривалий час.

По-третє, технологія має будуватися на співпраці керівника ДНЗ, педагогічних працівників, іншого персоналу, батьків та дітей дошкільного віку. Лише у такому педагогічному колективі, де цінуються людські доброчинності (товариськість, відповідальність, співдружність, колективна праця), можна досягти високого рівня сформованості організаційної культури керівника ДНЗ. Отже, організаційна культура керівників дошкільних навчальних закладів розвивається в процесі спільної діяльності, досягнення загальних цілей.

З урахуванням сказаного вище, навчально-методичне забезпечення технології розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти представимо як прийоми, методи, форми, засоби впливу на свідомість, почуття, поведінку керівника ДНЗ.

У практичних доробках Н. Гонтаренко знаходимо рекомендації [3, с. 15-19], урахування яких допоможе керівникові ДНЗ побудувати загальну стратегію розвитку організаційної культури в педагогічному колективі, а саме:

1. Робота має бути організована так, щоб кожна дитина брала в ній участь із бажанням, виявляла ініціативу, відчувала свою значущість.

2. Підтримуйте самостійність дітей. Потрібно вміти допомогти дитині, не виконуючи роботи замість неї.

3. Залучайте до участі в проекті сім'ї вихованців, зміцнюючи як внутрішні сімейні зв'язки, так і зв'язки батьків із навчально-виховним закладом.

4. За потреби допомагайте вихованцям у пошуку джерел, що є необхідними для них в роботі над проектом.

5. Ставтесь до роботи дітей серйозно, хваліть їх за найменші досягнення.

6. Не акцентуйте увагу на помилках дитини, а допоможіть їй знайти та виправити їх.

7. Виявляйте доброзичливість, зацікавленість щодо дитячих досліджень.

8. Розвивайте дитячу фантазію, не обмежуйте її межами «дорослих стереотипів».

9. Ураховуйте вікові та індивідуальні особливості дітей.

10. Упроваджуйте інтерактивні методи спілкування вихователя та вихованців, а також дітей між собою.

Як вважає С. Сисоєва, «інтерактивне навчання дорослих здійснюється з урахуванням їхніх інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду, у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетенцій у спільній діяльності у змодельованій реальності, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання, у якому учасники знаходять для себе сферу застосування набутого досвіду [6, с. 4]».

Як вважають О. Пошетун, Л. Пироженко, під час співробітництва або кооперації індивідууми прагнуть одержати результати, що є вигідними для них самих і для всіх членів групи. Кооперативне навчання за характером організації сприяє тому, що кожен учасник бере активну участь у виконанні

завдання, разом обговорюються варіанти його виконання, всі учасники прагнуть до взаємної вигоди. У результаті виграють усі («Твій успіх іде на користь мені, а мій – на користь тобі»), учні усвідомлюють, що всі члени групи приречені на загальну долю («Або ми потонемо, або вплинемо, але - разом»). Успіхи кожного визначаються не тільки ним самим, але й зусиллями його товаришів («Ми не можемо обійтися без тебе»). Усі члени групи пишаються успіхами один одного і разом святкують перемогу, коли один із членів групи удостоюється похвали за особисті досягнення («Ми всі вітаємо тебе з успіхом»). У ситуаціях кооперативного навчання існує позитивна взаємозалежність цілей, що досягаються учнями: вони розуміють, що можуть досягти особистих цілей тільки за умови, що їхні товариші по групі також досягнуть успіху [2].

На нашу думку, структурні елементи співробітництва є близькими до організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів. Учені О. Пошетун, Л. Пироженок та ін. називають такі структурні елементи співробітництва, як: позитивна взаємозалежність; взаємна підтримка; індивідуальна і групова підзвітність; навички міжособистісного спілкування і спілкування в невеликих групах; обробка даних про роботу групи. Позитивна взаємозалежність згуртовує педагогічний колектив ДНЗ, дозволяє кожному учаснику колективу зрозуміти цінність успіху, взаємного досягнення поставлених завдань. «Коли позитивна взаємозалежність вибудована міцно, для всіх стає абсолютно зрозумілим, що: зусилля кожного члена групи потрібні і незамінні для успіху всієї групи; кожен член групи вносить унікальний вклад у спільні зусилля групи завдяки його/ її можливостям і/чи ролі й обов'язку при виконанні завдання. Це породжує відданість і зацікавленість не тільки у власному успіху, а й в успіху інших членів групи, що і є суттю навчання у кооперації [2, с. 28]».

Взаємна підтримка є важливою у формуванні й виявленні організаційної культури керівника, забезпечує позитивний імідж ДНЗ, який посилює внутрішню єдність і зовнішню привабливість освітнього закладу в

очах співробітників і громадськості. На думку Р. Черновол-Ткаченко, «інструментом утвердження позитивного іміджу є колективна відповідальність за результати та високу ефективність навчально-виховного процесу, всебічний розвиток і використання індивідуального та групового потенціалу персоналу» [8, с. 23]. Індивідуальна і групова підзвітність у педагогічному колективі підсилюють відповідальність і контроль кожного учасника педагогічної дії. Кожен працівник такого колективу не лише офіційно складає звіт про виконану роботу, але й оцінює внесок до групової звітності.

У такий спосіб слід говорити про акмеологічну компетентність учителя, керівника, яку О. Гречаник розкриває як «інтегративне особистісне новоутворення, що характеризується: усвідомленим постійним прагненням самовдосконалення в процесі професійної педагогічної підготовки/перепідготовки; педагогічними й акмеологічними знаннями та вміннями, спрямованими на розвиток особистості вихованця; розвиненими індивідуально-психологічними якостями (схильність до ризику, здатність до емпатії й самооцінки, виявлення типу поведінки, тривожності, лояльності до установи), що сприяють успішній самореалізації вчителя й набуттю професіоналізму в педагогічній діяльності [1, с. 5]».

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Таким чином, технологія розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти передбачає таку організацію взаємодії, завдяки якій розкривається управлінський, професійно-педагогічний потенціал керівника, відбувається мотиваційно-ціннісне орієнтування керівника на особистість дитини, педагогічного працівника, батьків.

Перспективами подальшого дослідження є виявлення ефективності розробленої технології розвитку організаційної культури керівників дошкільних навчальних закладів у системі післядипломної освіти, яка впроваджується в експериментальних групах.

Список використаних джерел

1. Гречаник О. Є. Формування акмеологічної компетентності вчителя в системі післядипломної педагогічної освіти [Текст] : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / О. Є. Гречаник. – Харків, 2012. – 20 с.
2. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник [Текст] / О. І. Пометун, Л. В. Пироженко; за ред. О. І. Пометун. – К. : Вид-во А. С. К., 2004. – 192 с.
3. Проектні технології в дошкільній освіті : метод. посібник [Текст] / Гонтаренко Наталія Василівна. – Катеринопіль, 2013.
4. Рибалко Л. С. Акмеологічні тренінги як засіб формування готовності майбутніх психологів до консультативної діяльності [Текст] / Л. С. Рибалко, Н. Р. Байбекова // Матеріали наук.-практ. конф. виклад., докт. і аспір. каф. заг. педаг. та пед. вищ. шк. «Кафедра педагогіки в системі підготовки майбутнього вчителя» (м. Харків, 20 жовт. 2015 р.). – Х., 2015. – С. 65-66.
5. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие [Текст] / Г. К. Селевко. – М., Народное образование, 1998. – 256 с.
6. Сисоєва С. Інтерактивні технології навчання дорослих [Текст] / С. Сисоєва // Рідна школа. – № 11 (листопад). – 2010. – С. 3-8.
7. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе : учеб. пособие [Текст] / С. Б. Ступина. – Саратов : Наука, 2009. – 52 с.
8. Черновол-Ткаченко Р. І. Техніка управлінської діяльності [Текст] / Р. І. Черновол-Ткаченко. – Х. : Вид. група «Основа», 2013. – 304 с. – (Серія «Абетка керівника»).
9. Шаповал Р. В. Формування управлінської компетентності керівника дошкільного навчального закладу [Текст] : автореф. дис. на здобуття канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Р. В. Шаповал. – Х., 2009. – 20 с.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ
ОРГАНИЗАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
ДОШКОЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ В ПОСЛЕДИПЛОМНОМ
ОБРАЗОВАНИИ**

В статье раскрыты существенные положения, которые лежат в основе разработки педагогической технологии развития организационной культуры руководителей дошкольных учебных заведений в системе последиplomного образования. Уточнение этапы педагогической технологии как активизация мотивационно-ценностной сферы руководителей дошкольных учебных заведений, организация усвоения знаний и овладения умениями организационной культуры, корректировки навыков организационной культуры в процессе самообразования. Теоретически разработаны научно-методическое обеспечение реализации педагогической технологии с использованием интерактивных приемов, методов, акмеологических технологий в работе со слушателями магистратуры.

Ключевые слова: организационная культура, руководитель дошкольного учебного заведения, педагогическая технология, интерактивные приемы и методы.

**EDUCATIONAL TECHNOLOGY LEADERS OF ORGANIZATIONAL
CULTURE PRE-SCHOOLS IN POSTGRADUATE EDUCATION**

The article reveals the essential provisions that underlie the development of educational technology leaders of the organizational culture of pre-schools in the system of postgraduate education. Specified stages of educational technology as the activation of motivational-value sphere leaders Regulations, organization learning and mastering skills of organizational culture, organizational culture

adjustment skills in the process of self-education. In theory developed scientific methods of implementation of educational technology using interactive techniques, methods, technologies acmeological work with students in graduate school.

Keywords: organizational culture, head kindergarten, educational technology, interactive techniques and methods.