І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ВИРОБНИЦТВІ

УДК 377.354:37.046
Н. Ничкало, м. Київ

Професійне навчання на виробництві як складова системи неперервної освіти

Питання професійної освіти в міжнародних документах

В останній чверті двадцятого – на початку двадцять першого століття у світі утвердилася тенденція неперервної освіти – освіти впродовж життя. Положення, що цього стосується, теоретично обґрунтовано у Доповіді Міжнародної комісії з освіти для XXI століття, поданій ЮНЕСКО. «Освіта: невідомий скарб» – так образно, багатозначно й прогностично названо цю доповідь. У дев'яти розділах цього справді історичного й унікального документа червоною ниткою проходить ідея освіти впродовж усього життя як провідної проблеми суспільного розвитку. Автори цієї Міжнародної доповіді роблять висновок: «освіта впродовж життя є багатостороннім діалектичним процесом, що побудований на повсякденному досвіді й позначений… інтенсивними зусиллями для розуміння складних даних і фактів. Він передбачає повторення або імітацію різних дій та операцій, а також являє собою процес особистої творчості та оволодіння особливими навичками. У ньому поєднуються неформальні й формальні знання, розвиток вроджених здібностей та оволодіння новими навичками. Цей процес передбачає зусилля й водночас радість, пов'язану з відкриттям нового. Як індивідуальний досвід кожного, він є також найбільш складним видом соціальних відносин, оскільки стосується одночасно культури, праці і громадянськості» [8, 105].

В обґрунтованих рекомендаціях зазначено, що Концепція освіти впродовж усього життя є ключовою. Вона виходить за рамки традиційних відмінностей між початковою і неперервною освітою й поєднується з іншою, котра часто пропонується концепцією суспільства, в якому все має служити оволодінню знаннями й розквіту талантів. Неперервна освіта, як зазначається в Доповіді Міжнародної комісії, має вийти за рамки, котрі вже існують у розвинених країнах, а саме: підвищення кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі. Вона має відкрити можливості для при цьому різні цілі, чи то

надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або вдосконалення і розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, включаючи практичну підготовку [8].

Означені ідеї тісно пов'язані з положеннями, викладеними в матеріалах Другого Міжнародного Конгресу ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти «Освіта і підготовка впродовж усього життя: лист у майбутнє», зокрема щодо політики навчання, системного розвитку та організації. Наведемо лише один з висновків Конгресу, що має прогностичне значення для всіх країн-членів ЮНЕСКО: «Сила уряду полягає в його здатності розвивати політику і регулювальні рамки для системи навчання. Компонентами цієї системи, необхідними для співпраці приватного і державного секторів, є:

- забезпечення інформації щодо вимог ринку праці на основі індикаторів та оцінювання потреб у навчанні на національному та у галузевих рівнях;
- обґрунтування, визначення політики і створення законодавчих засад для системи навчання;
- розробка стандартів якості, включаючи оцінювання і сертифікацію для забезпечення послідовності і наступності;
- розробка інституційної структури та операціональних механізмів;
- мобілізація зацікавлених сторін на досягнення максимальної участі у впровадженні системи через відповідні стратегії, заходи і стимули;
- планування організації навчання;
- вдосконалення навчальних планів і програм, навчання викладачів і керівників;
- забезпечення фінансування системи навчання;
- забезпечення професійної інформації, орієнтації і консультування;
- оцінювання загального функціонування системи;
- забезпечення практичної підготовки на робочому місці в різних формах;
- забезпечення рівних прав у доступі до навчання» [6, 45].

Аналіз змісту кожного з цих компонентів підтверджує їх важливе значення для розв'язання проблем професійного навчання на виробництві.

Світові тенденції спонукають «по-новому подивитися на можливості налагодження більш тісного партнерства на інших засадах розподілу відповідальності та взаємної підтримки між державою та підпри-

ємствами в галузях, що мають стратегічне значення для обох сторін, не тільки в організації навчання, але й в усіх аспектах розвитку вмінь» [6, 34-35]. Отже, мова йде про нове партнерство, що виникає в результаті пошуку інноваційних підходів до оновлення системи навчання. Вони сприяють переосмисленню ролі держави і приватного сектора в розвитку вмінь, зокрема, держава може заохочувати й зміцнювати партнерство та ініціативу підприємств. Підприємства мають зробити стратегічно важливий внесок у забезпечення відповідності, ефективності і результативності системи навчання шляхом більш тісної її адаптації до потреб ринку праці і підвищення якості навчання. Поряд з цим у рекомендаціях Конгресу наголошено, що держава може сприяти підвищенню ефективності навчання шляхом створення комфортного навколишнього середовища і прийняття широких і довгострокових перспективних документів у галузі освітньої політики. Більш широка участь підприємств у забезпеченні підготовки кадрів може сприяти використанню можливостей держави в тих галузях, котрі нині одержують менше підтримки і уваги.

На основі викладених положень у документі обґрунтовано такий висновок: «Тісне партнерство між державою і підприємствами у формуванні системи навчання є бажаним не тільки в інтересах держави, але також і підприємств для розвитку конкурентоспроможності трудових ресурсів, що необхідно для національної економіки в умовах глобалізації. Саме тому підприємницькі зусилля щодо створення партнерства сприяють використанню переваг обох сторін для їх взаємної вигоди» [6, 35]. За висновком заступника Генерального директора ЮНЕСКО Коліна Н. Пауера, добре навчена й кваліфікована робоча сила є найважливішою складовою зусиль будь-якої країни домогтися сталого розвитку. У зв’язку з цим учасники Конгресу схвалили такі рекомендації:

- включення технічної і професійної освіти та навчання (ТПОН) як складової частини до програм розвитку всіх країн, а також як важливої і невід’ємної складової розвитку людських та освітніх ресурсів;
- включення питань екології до всіх програм ТПОН з метою реалізації концепції сталого розвитку;
- посилення значення та ролі підприємницьких навичок, творчого підходу до трудової діяльності, навичок спілкування та роботи в колективі як складової ТПОН;
- посилення уваги до програм навчання у сфері туризму та відпочинку, що має значний потенціал для створення робочих місць та економічного зростання в країнах, що розвиваються [6, 72].

Водночас вважаємо за доцільне наголосити на винятковій важливості вивчення Конвенцій та рекомендацій Міжнародної організації праці, починаючи з Конвенції «Робочий час у промисловості», прийнятої на першій сесії МОП ще у 1919 році у Вашингтоні [11]. Безумовно, за 87 років, що минули відтоді, відбулися справді революційні зміни у різних соціально-економічних сферах. Значних перетворень зазнали усі галузі промисловості, сільського господарства і сфері послуг.

Як зазначає філософ В.В. Ільїн, ні для кого не секрет, що чим ближче до нашого сьогодення, тим більш прискорено відбувався суспільний розвиток. Достатньо згадати концепцію ***Е. Тоффлера*** **«трьох хвиль» цивілізації, де перша хвиля тривала близько десяти тисяч років, друга – приблизно три століття, і третя – трохи більша ста років.** Але *Е. Тоффлер* створював свою концепцію з розрахунком на певну єдність об'єкта і суб'єкта. Проте за останні десятиліття, в результаті «кремнієвих революцій» (*Т. Стоунер*) і не тільки їх, співвідношення між об'єктивним і суб'єктивним вже остаточно порушилося на користь останнього. Все нові й нові відкриття в інформаційних технологіях, промисловості, сервісному забезпеченні (в найширшому розумінні цього слова), науці тощо остаточно суб'єктивізують розвиток суспільства, оскільки та ж сама людина сьогодні як ніколи зацікавлена в прискоренні часу. В його динаміці вона хоче більше споживати, більше встигнути, більше побачити, більше зробити, а тому старі темпи життя аж ніяк не відповідають її сучасним вимогам, потребам і запитам, які випереджають навіть стандарти сьогодення [3, 119].

Цей історично-філософський фрагмент із праці В.В. Ільїна спонукає до роздумів, до нових творчих пошуків і досліджень щодо особливої ролі в соціально-економічному розвитку в XXI столітті «тієї людини, яка ще не втратила здатності мислити і впевнена в силі інтелекту, знання, науки, освіти, мудрості» [3].

Ринок праці і професійне навчання

Аналізуючи сучасний ринок праці в Україні, наголосимо, що за 15 років державної незалежності пройдено складний шлях. Наведемо лише деякі офіційні дані, що підтверджують цю тезу.

У 1990 році Дойче Банк опублікував експертний прогноз «Радянський Союз: на роздоріжжі». Українські можливості після набуття незалежності оцінювалися в ньому серед 15 республік як найвищі. На жаль, цей прогноз не знайшов позитивного розв'язання, як і багато інших сподівань на швидкі зміни.

Натомість Україна продемонструвала рекордний рівень інфляції (1993 рік), найбільший у Центральній і Східній Європі тіньовий сектор

економіки, посіла передостаннє місце в Європі за рівнем оплати праці (2004 рік). Суха статистика унаочнює всю глибину економічної і соціальної кризи в Україні в 1990-1999 рр., падіння ВВП майже вдвічі, скорочення тривалості життя, зменшення чисельності населення, зростання рівня злочинності [1, 3].

За висновками авторів доповіді «Про внутрішнє і зовнішнє становище України в 2005 році», Україна є молодою державою, якими були США та Італія в 1800-х роках, Польща, Угорщина і Чехословаччина – у 1920-1930 роках. В історично-порівняльному контексті український приклад дає підстави для поміркованого, але обґрунтованого оптимізму. Українське суспільство демонструє нехай повільну, але незворотну тенденцію до досягнення загальнонаціонального консенсусу у фундаментальних питаннях, що визначають майбутнє країни. Вже зараз чітко окреслилися базові пункти загальнонаціональної згоди [1, 4].

Важливо також наголосити, що в Україні відбулися принципові зміни форм власності. Так, станом на 1 січня 2005 р. загальна кількість об'єктів Єдиного державного реєстру підприємств та організацій України (ЄДРПОУ) становила 1 023396 (а в 1997 р. їх було 615 686). За формами власності на 1 січня 2005 р. діяло підприємств та організацій: 903024 – приватної форми власності, 43 164 – державної та державної корпоративної, 77 208 – комунальної та комунальної корпоративної [13, 61]. Значне зростання кількості підприємств та організацій приватної форми власності спостерігається у сільському господарстві, мисливстві та лісовому господарстві, промисловості (добувній та обробній), будівництві; оптовій і роздрібній торгівлі, торгівлі транспортними засобами; готельному і ресторанному бізнесі; транспорті і зв'язку, охороні здоров'я та соціальній допомозі [13, 59-61]. Відбулися також зміни в структурі об'єктів Єдиного державного реєстру підприємств та організацій України (ЄДРПОУ) (рис. 1).

Як бачимо, у структурі об'єктів ЄДРПОУ за видами економічної діяльності станом на 1 січня 2005 р. на першому місці була оптова й роздрібна торгівля, що становила 26%, на другому – операції з нерухомістю та послуги (22%), на третьому – промисловість, будівництво, транспорт і зв'язок (20%), на четвертому – державне управління, освіта та охорона здоров'я (10%). Сільське господарство й мисливство становили 8%, інші види економічної діяльності – 14%.

Розвиток ринку праці, динаміка змін на ньому значною мірою залежать від сукупності соціально-економічних, психолого-педагогічних, управлінських, зовнішніх і внутрішніх чинників.

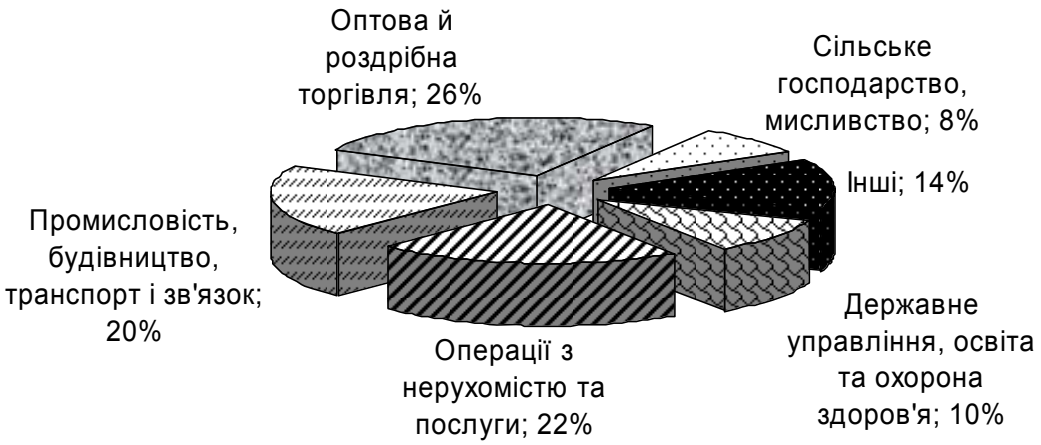


Рис. 1. **Структура об'єктів ЄДРПОУ за видами економічної діяльності** (станом на 1 січня 2005 р.)

За висновками експертів, **сучасна структура зайнятості в Україні як за секторами економіки, так і за професійним статусом далека від стандартів економічно розвинених країн.** Найбільша кількість зайнятих – майже 5 млн осіб або близько чверті загальної кількості зайнятих – сконцентрована у сільському господарстві, мисливстві, лісовому та рибному господарстві. Більше половини з них працюють в особистих селянських господарствах, де зберігається патріархальний спосіб виробництва, заснований на простій фізичній праці. Це свідчить про низьку продуктивність їхньої праці та неефективне використання трудового потенціалу. Натомість надто низькою є частка зайнятих у будівництві та обробній промисловості, зокрема у виробництві машин та устаткування, електричного та електронного устаткування, транспортного устаткування, тобто у тих видах діяльності, які забезпечують інвестиції в економіку країни [1, 74].

Досить тривожним є й те, що майже кожний п'ятий працівник з вищою освітою обіймає посаду, котра не відповідає рівню й профілю його освіти. Наприклад, кожен третій працівник з вищою освітою зайнятий у різних галузях на роботах, що не потребують такого рівня освіти. Результатом гонитви багатьох навчальних закладів недержавної форми власності (приватних), а також і державних за підготовкою бакалаврів, спеціалістів і магістрів на платних (комерційних) засадах стало значне зростання обсягів підготовки фахівців з економіки та права. Статистичні дані свідчать, що впродовж 5 років (2000-2005) ці показники зросли в півтора раза. Що стосується випускників вищих навчальних закладів інженерного профілю, то їхня кількість зросла лише на 8%. І це тоді, коли саме вони мають впроваджувати на вироб-

ництві найновіші технології, реалізовувати нові моделі інформаційно-технологічного розвитку.

Не можна також не бачити ще однієї тривожної тенденції, яка полягає в тому, що **серед економічно активного населення скорочується частка працівників з професійно-технічною освітою.** Статистичні дані свідчать, що майже третина економічно активного населення не має ніякої професійної освіти, а 7% не здобула навіть повної загальної середньої освіти [1, 74]. Зрозуміло, що це призводить до зменшення пропозиції кваліфікованих представників робітничих професій на ринку праці.

Основними причинами безробіття, як зареєстрованого, так і за методологією МОП, найчастіше виступають: звільнення за власним бажанням (33,9%); вивільнення з економічних причин (32,9%); неможливість знайти роботу після закінчення навчального закладу (18,0%) [1, 18].

З об'єктивного аналізу статистичних даних випливає висновок: **рівень безробіття населення працездатного віку,** що визначався на основі Методології міжнародної організації, майже в два рази перевищував рівень зареєстрованого безробіття, розрахованого за традиційною методикою (тобто по відношенню до економічно активного населення працездатного віку). Як свідчать наведені статистичні дані, особливо помітним таке перевищення є серед чоловіків та серед міського населення [1, 18].

Останніми роками в Україні намітилася позитивна тенденція щодо зростання потреб підприємств та організацій різних форм власності у працівниках. Одним із підтверджень цього є те, що станом на 1 січня 2005 р. кількість вільних робочих місць та вакантних посад (у порівнянні з даними на 1 січня 2004 р.) зросла на 20% і становила 166,5 тис. осіб. Загальне зростання попиту на робочу силу зумовило певні зміни у навантаженні зареєстрованого незайнятого населення на одне робоче місце (вакантну посаду). Так, станом на 1 січня 2005 року цей показник характеризувався такими даними: 6 осіб на одне місце (проти семи рік тому), для робітників – 4 особи, службовців – 5, на місця, котрі можуть бути укомплектовані працівниками, які не потребують спеціальної підготовки – 18, працівників сільського господарства – 31 особа [1, 19].

Одним із стратегічних заходів активного державного регулювання стану ринку праці, як відомо, є збільшення кількості нових робочих місць. Однак українська статистика свідчить, що кількість робочих місць, котрі щорічно вводяться в дію, не відповідає реальним обсягам безробіття. У 2004 р. з метою здобуття нової робітничої професії або спеціальності в навчальні заклади різних типів було направлено 145,2 тис. безробітних осіб (а в 2003 їх було 134,6 тис.). Отже, лише за один рік відбулося збільшення цього показника на 10,2%.

Мобільність робочої сили – ще один важливий показник, який впливає на динаміку змін на ринку праці. В Україні рівень мобільності кадрів впродовж останніх років залишався високим. Щороку загальна кількість прийнятих осіб і тих, які вибули з підприємств та організацій різних форм власності, коливалася в межах 6,3-6,4 млн осіб. Згідно із статистичними даними, для чоловіків характерна більш висока мобільність на ринку праці: як за рівнем прийому, так і за рівнем звільнення з роботи, зазначені показники серед чоловіків є значно вищими, ніж серед жінок. Так, у 2004 році із кожних 100 працівників більше половини прийнятих та звільнених складали чоловіки.

Для забезпечення об'єктивності аналізу слід звернутися і до такого аспекту цієї складної проблеми як **неповна зайнятість.** Як відомо, неповна зайнятість має місце в таких двох формах: добровільно обрана та вимушена (з ініціативи адміністрації підприємства чи організації). Статистичні дані свідчать, що в 2004 р. (в порівнянні з 2003 р.) кількість працівників, переведених з ініціативи адміністрації на скорочений робочий день (тиждень), зменшилась на 24,8%, а в промисловості – на 25,5%. На 41,4% скоротилася кількість працівників, яким надавались вимушені адміністративні відпустки, у промисловості відповідно – на 37,4%.

З метою створення належних умов для забезпечення реалізації права громадян на працю та отримання за неї гідної заробітної платні в Україні передбачається здійснити комплекс заходів. Вони спрямовуватимуться на удосконалення ринку праці та системи працевлаштування, випереджувального зростання зайнятості в малому і середньому бізнесі, а також у сфері послуг, що забезпечить створення до 2009 р. 5 млн нових робочих місць з гідним рівнем оплати праці. Міністерством праці і соціальної політики запропоновано нову редакцію Закону України «Про зайнятість населення» та Державну програму зайнятості населення на період до 2009 р.

Для того, щоб заплановані заходи стали реальністю, в Україні визначено десять першочергових напрямів діяльності, зокрема:

- запровадження системи довгострокових прогнозів попиту на робочу силу за професіями і формування за результатами прогнозування державного замовлення на підготовку кваліфікованих кадрів;
- розвиток співпраці між навчальними закладами і підприємствами (роботодавцями) з метою формування, відтворення та збереження кадрового потенціалу, підвищення його кваліфікації;
- запровадження системи підготовки кваліфікованих робітничих кадрів на підприємствах;

- гарантування надання першого робочого місця випускникам професійно-технічних навчальних закладів різних ступенів акредитації, підготовлених за державним замовленням;
- розробка механізмів стимулювання підприємців до створення нових робочих місць;
- створення системи тимчасового житла, включаючи мережу гуртожитків з метою спрощення умов трудової міграції в межах країни;
- формування механізмів стимулювання підприємців до інвестицій у види діяльності, найбільш важливі для економіки країни;
- впровадження моніторингу впливу на рівень зайнятості заходів економічної політики уряду, зокрема у сфері лібералізації ринків, цінового регулювання тощо;
- забезпечення на державному рівні захисту інтересів громадян, які працюють за межами країни;
- стимулювання громадян, які працюють за межами України, до повернення [1, 75-76].

До причин дисбалансу на ринку праці дослідники відносять вплив особистісних чинників, поряд з іншими, про які мова йшла вище, зокрема таких:

- відсутність у молоді мотивації до оволодіння робітничими професіями, переважно негативне ставлення в суспільстві до професійно-технічних училищ як типу навчального закладу;
- низький рівень поінформованості абітурієнтів, студентів та випускників шкіл про стан і динаміку ринку праці та попит на конкретні професії;
- вплив мотивів «моди», «престижності», одномоментних переваг при виборі спеціальності без урахування реальних можливостей працевлаштування;
- зниження у молоді мотивації до праці, бажання одержати високооплачуване перше робоче місце.

Як показують результати опитування, близько 70% випускників загальноосвітніх шкіл зорієнтовані на навчання у вищих навчальних закладах. Із загальної кількості тих, що закінчили навчальні заклади, випуск з ВНЗ становить 68%, професійно-технічних – 32%, тоді як потреба економіки країни у висококваліфікованих робітниках майже вдвічі перевищує потребу у фахівцях з вищою освітою [2, 6].

Коли мова йде про динаміку формування ринку робочої сили на сучасному етапі, то передусім слід враховувати винятково важливе значення таких основних чинників, як:

- посилення конкуренції серед найманих працівників за робочі місця з високою заробітною платою, доданими соціальними пільгами, перспективою просування по службі;
- зростання тиску на ринок робочої сили підприємництв малого і середнього бізнесу;
- зміна складових у структурі трудових ресурсів унаслідок зростання чисельності висококваліфікованих працівників;
- зменшення частки працездатного населення в його загальній кількості за рахунок старіння, інвалідності, ранньої втрати здоров'я з різних причин (екологія, важкі умови життя і праці, травматизм, природні катаклізми);
- ускладнення форм трудової діяльності та трудових процесів [1, 41].

Вивчення динаміки формування ринку робочої сили спонукало до психолого-педагогічних досліджень проблем трудової поведінки громадян. Зрозуміло, що її мотивація, характер, спрямування й динаміка змін мають суттєві особливості у різних категорій населення кожної держави, в тому числі й України.

Вивчення цих економічних явищ, на нашу думку, потребує опрацювання дидактичних підходів, пов'язаних з професійною педагогікою, з педагогікою неперервної освіти – освіти впродовж життя. Якщо зробити спробу спрогнозувати умови, необхідні для розв'язання нових завдань, пов'язаних із змінами на ринку праці з урахуванням динаміки формування робочої сили, то необхідно поєднати економічні й психолого-педагогічні підходи у роботі з різними категоріями населення. Наприклад, специфічною є робота з учнівською і студентською молоддю, з випускниками навчальних закладів, які вливаються в сучасний ринок праці і нерідко одразу ж стають безробітними. Зовсім іншими мають бути і зміст, і форми організації навчання, і психологічні засади роботи з працівниками різних галузей промислового, сільськогосподарського виробництва і сфери послуг, яким необхідно перенавчатися, оволодівати новими професіями.

Отже, **проблема професійного навчання має розглядатися з позиції розвитку якості робочої сили як ключового чинника розвитку людських ресурсів.**

Розглядаючи ринок праці як педагогічну категорію, наголосимо, що динаміка змін на ринку праці впливає на розвиток системи професійної освіти, на її модернізацію і, відповідно, на якість підготовки виробничого персоналу.

Варто звернутися до висновків, викладених у Білій книзі Європейської комісії, зокрема, до положень щодо:

- **гуманізації** підготовки працівника і громадянина, всебічного розвитку особистості, підготовки до участі в культурі, в життєдіяльності суспільства, що навчається;
- **інтеграції** науки, технології і змісту навчання, за умов якої технологія навчання наближається до технології виробництва відповідної продукції, до інтеграції змісту у професійних навчальних закладах, на виробництві та інших осередках;
- **глобалізації** – розвитку наукових і технологічних мереж, котрі поєднують дослідницькі осередки, центри з підприємствами всього світу й не виключають з того процесу неперервне навчання;
- **співпраці та кооперації** того, хто навчається, з оточенням, професійної школи і підприємства, професійних навчальних закладів різного типу в процесі навчання людини, а також розширеної мережі осередків такої співпраці;
- **інтенсифікації** – впровадження гнучких мультимедійних технологій навчання, навчальних пакетів, методик дидактичних вимірювань, оцінювання й самооцінювання;
- **мобільності** – забезпечення високого рівня базової підготовки, широкопрофільності (із спрямованою спеціалізацією), компатибільності здобутих кваліфікацій (їх відповідності на міжнародному рівні);
- **неперервності** – навчання і вдосконалення впродовж життя; навчитися вчитися; впровадження гнучких систем навчання і вдосконалення;
- **креативності** – відповідальності за свою професійну кар'єру; не енциклопедизм, а підготовленість до творчої побудови майбутньої кар'єри, конкурентоспроможність, творча реалізація завдань;
- **якості – ретельності, сумлінності** у виконанні виробничих завдань, обґрунтування і реалізації продуктивних завдань на виробництві та у сфері послуг понад вимоги стандартів [7, 13].

Як бачимо, ці положення є актуальними не тільки для країн–членів ЄС, а й для Української держави, котра стала на шлях європейської інтеграції. У змісті Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України вони враховані [5, 2-5].

Внутрішньофірмова підготовка виробничого персоналу

У розвитку неперервної освіти – освіти впродовж життя винятково важливу роль відіграє організація професійного навчання персоналу на виробництві. На початку XXI століття особливої актуальності набу-

ло питання відновлення та подальшого розвитку навчання кадрів на виробництві, що є суттєвим чинником підвищення якості робочої сили.

Яскравим прикладом системного підходу до організації внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу є Новокраматорський машинобудівний завод (НКМЗ). В основі підходу – прогностичне бачення розвитку машинобудівної галузі з урахуванням світових і західноєвропейських тенденцій, розуміння того, що інвестиції в довгостроковий розвиток людського капіталу – це найефективніший шлях розвитку. За таких умов посилюється мотивація працівників (від робітника – до інженера, технолога, конструктора) до професійного зростання, оволодіння новими знаннями, технологіями, новітньою технікою. Водночас мотивація до постійного професійного самовдосконалення спонукає трудівника до інноваційної діяльності на виробництві, гуманізує працю, формує відповідальне ставлення до її результатів.

Упродовж останніх років Академія педагогічних наук України, Інститут педагогіки і психології професійної освіти налагодили тісні контакти з цим машинобудівним заводом. Аналізували різні аспекти досвіду підготовки кадрів (особливо психолого-педагогічні), його ключові ідеї, заслуховували наукові доповіді на загальних зборах Академії, на засіданнях Відділення педагогіки і психології професійної освіти, публікували відповідні матеріали у педагогічній пресі.

Однак цього недостатньо для того, щоб збагнути й об’єктивно оцінити значення напрацьованого досвіду не тільки для сьогодення, а й для майбутнього розвитку підприємства-гіганта, машинобудівної галузі і в цілому – економіки держави. Не випадково кажуть: краще один раз побачити, ніж сто разів почути.

У лютому 2006 року автор побувала на цьому великому сучасному підприємстві. Вразили не тільки масштаби виробничої діяльності машинобудівного заводу, а передусім – наукові, прогностичні підходи до її організації. Торкнемося лише деяких аспектів цього досвіду.

Загалом в усіх структурних підрозділах Новокраматорського машинобудівного заводу працює понад 16 тис. фахівців, діє 42 цехи (в т. ч. 21 – механозбиральний, 10 – металургійних, 3 – зварювальних та металоконструкцій). Загальна площа підприємства – 339 га. Є своя внутрішня залізниця – 133 км. Щорічний загальний обсяг виробництва машинобудівної продукції понад 68,8 тис. тон.

За цими короткими відомостями приховані глибокі якісні характеристики, що характеризують ефективність діяльності сучасного підприємства. НКМЗ – найбільший на європейському континенті інжиніринговий і виробничий комплекс, що спеціалізується на проектуванні, виготовленні та комплексному постачанні гірничорудного, металур-

гійного, прокатного, ковальсько-пресового, підйомно-транспортного та гідротехнічного обладнання. Цикл виробництва замкнутий: від виплавки рідкого металу до випуску готових виробів. Це унікальне гігантське підприємство має міцну науково-дослідну, експериментальну, виробничу базу, що формувалася впродовж 72-х років (дата його заснування – 28 вересня 1934 р.).

Науково-виробничий потенціал НКМЗ був переконливо продемонстрований під час здійснення космічних програм, виготовлення гребних валів для атомних гідравлічних штампувальних процесів (силою 75 і 65 тис. тонн для радянської та французької авіаційної промисловості), гідростатів для випробування батискафів, елементів для підводних човнів та ін.

У чому ж таємниця успіху цього машинобудівного підприємства? Відповідь дуже коротка і, здавалося б, досить проста.

Система якості – ключова концептуальна ідея НКМЗ. Вона пронизує весь виробничий комплекс – від дослідження до монтажних робіт і технічного обслуговування. Система якості заводу відповідає вимогам міжнародних стандартів ISO 9001 (EN 29001), що підтверджено сертифікатами незалежного технічного наглядового товариства TUV NORD (Німеччина).

Особливості виробничої діяльності НКМЗ полягають у тому, що вона базується на науково-дослідній та експериментальній роботі, спрямована на індивідуальні підходи й рішення з метою забезпечення потреб замовників найбільш ефективним способом. У результаті реалізації такого підходу підприємство виконує замовлення 50 країн світу. Завод є конкурентоспроможним на європейському і світовому ринках праці.

Безумовно, цьому сприяють різні чинники. Одним із ключових є система неперервної професійної освіти, впроваджена на підприємстві. Тут концептуально обґрунтовано, розроблено і впроваджено внутрішньофірмову систему неперервної професійної підготовки, вдосконалення і сертифікації виробничого персоналу.

Фундаментальне обґрунтування корпоративної культури й створення системи неперервної освіти на виробництві (по вертикалі та горизонталі) з урахуванням специфіки машинобудівного профілю – провідна характерна ознака досвіду Новокраматорського машинобудівного заводу.

Потреба теоретико-методологічного та організаційно-педагогічного обґрунтування, розробка і впровадження такої системи зумовлена стрімкою інформаційно-технологічною модернізацією виробництва,

докорінним переозброєнням цехів підприємства відповідно до стратегії прискореного еволюційного розвитку Акціонерного товариства НКМЗ. Організатори такої інноваційної діяльності враховували те, що нове найскладніше обладнання потребує нового знання. Так, конструкторам і технологам знання технологічних можливостей нового сучасного обладнання та програмування необхідні для підвищення технологічності машин, що проектуються, та для мінімізації їх собівартості, керівникам цехів – для прийняття оптимальних рішень, що забезпечують прискорене виконання виробничих завдань.

Ми переконалися в тому, що процес навчання новокраматорців з цього напряму став значно ефективнішим завдяки створенню у відділі розвитку персоналу НКМЗ Центру підготовки спеціалістів, верстатників і майбутніх інженерів (за програмою «3–2–1») і Центру підготовки робітничих кадрів (ЦПРК).

У спеціальних центрах, створених на НКМЗ, використовуються навчальні програми, що дають можливість на екрані персонального комп'ютера імітувати та візуалізувати роботу систем ЧПУ. У Центрі підготовки робітничих кадрів є верстати з ЧПУ, на яких за програмами, розробленими тими, хто навчається, обробляються реальні деталі.

Ще одна особливість полягає в тому, що навчальний процес у ЦПРК спрямований на підготовку фахівців, які мають полівалентну кваліфікацію. Кожен із тих, хто навчається, зможе опанувати роботу не на одному верстаті, а на верстатах усіх видів: розточувальному, токарному, фрезерному. А це стає основою для освоєння нових сучасних верстатів з ЧПУ. У Центрі створено два навчальні класи, де верстатники оволодівають теоретичними знаннями.

Заслуговує на увагу те, що лінійний персонал цехів здійснює моделювання та відпрацювання нової наукової системи управління цехом, використовуючи як модель дільницю Центру з автоматизованими системами управління.

На думку президента закритого акціонерного товариства НКМЗ Г.Скударя – доктора економічних наук, народного депутата України, відкриття нових центрів підготовки виробничого персоналу вкрай необхідне підприємству. Він вважає, що одна з найважливіших умов досягнення сміливої мети НКМЗ – вийти до 2015 року на рівень провідних світових виробників індустріальної техніки – це оснащення цехів сучасними верстатами з ЧПУ та обробними центрами. До кінця 2006 року буде запущено вже 118 одиниць металорізального обладнання такого рівня, а до 2015 року – не менше 250. Зрозуміло, що для роботи на такому новітньому обладнанні потрібні спеціалісти, які володіють найсучаснішими знаннями, вміннями та навичками, кваліфікація яких

відповідає міжнародним стандартам, а також корпоративним вимогам НКМЗ.

На нашу думку, заслуговує високої оцінки створення в структурі НКМЗ відділу розвитку персоналу, в якому працюють 30 висококваліфікованих фахівців (науковців, програмістів, викладачів, інструкторів). Цей підрозділ підприємства є справжньою серцевиною неперервної освіти. Тут створено 8 навчальних класів, що обладнані комп'ютерами, засобами навчання, технікою останнього покоління. Впродовж одного календарного року в цьому відділі за різними програмами навчаються від семи до десяти тисяч осіб, що становить 45-65% від загальної кількості працівників підприємства [9].

Відділ розвитку персоналу НКМЗ очолює І.Тупік – талановитий організатор професійного навчання ва виробництві, автор концепції внутрішньофірмової системи неперервної професійної освіти персоналу [12, 29-31]. Відділення педагогіки і психології професійно-технічної освіти АПН України неодноразово запрошувало І.Тупіка на свої розширені засідання, науково-практичні конференції, а також на загальноакадемічний методологічний семінар з проблем неперервної професійної освіти. Інноваційний досвід діяльності Відділу розвитку персоналу НКМЗ схвалено академічним відділенням, а також Міжгалузевою радою з проблем професійного навчання на виробництві при Міністерстві праці і соціальної політики України. Відповідно до міжнародних стандартів, згідно з якими організовано навчально-виробничий процес і неперервне професійне навчання персоналу на НКМЗ, заслуговують на увагу пропозиції щодо розширення навчального комплексу відділу розвитку персоналу, відкриття нових підрозділів з метою впровадження інноваційних технологій професійного навчання.

На нашу думку, заслуговує позитивної оцінки і Програма професійного розвитку молодих спеціалістів, розроблена фахівцями Новокраматорського машинобудівного заводу та Донбаської державної машинобудівної академії (ДДМА). Мета програми полягає в забезпеченні умов для підготовки студентів технічних факультетів ДДМА до повноцінної реалізації своїх здібностей на великому машинобудівному підприємстві після закінчення вищого навчального закладу. Запропонована система має назву «3–2–1». Що ж означають ці три цифри? Три дні на тиждень студенти навчаються в академії, два – працюють на верстатах у цехах підприємства й один день вчаться в спеціалізованих навчальних класах відділу розвитку персоналу Новокраматорського машинобудівного заводу. Відповідно до теоретично обґрунтованої концепції навчання за такою схемою починається на третьому курсі Донбаської державної машинобудівної академії. Воно триває на четве-

ртому та п’ятому курсах. Слід зазначити, що до початку навчання за програмою «3–2–1» здійснюється відбір студентів за спеціальною комплексною методикою.

Згідно з навчальною програмою на третьому курсі передбачено оволодіння студентами теоретичними знаннями й практичними навичками роботи на сучасних верстатах (на цьому етапі вони опановують професію верстатника). Ті студенти, комплексні оцінки яких повністю відповідають корпоративним вимогам заводу, продовжують навчання за системою «3–2–1» на четвертому курсі. На цьому етапі особлива увага надається формуванню у майбутніх фахівців навичок управління сучасними верстатами з ЧПУ. Вони працюють допоміжними робітниками і водночас навчаються складанню керуючих програм, які реалізують технологію механічної обробки на відповідних центрах та верстатах з ЧПУ. Після третього року навчання ці студенти щомісяця отримують заробітну плату (як працівники заводу, пропорційно до відпрацьованого табельного часу). Що ж стосується студентів, котрі після відбору продовжують навчання на п’ятому курсі, то вони на завершальному році навчання опановують систему організації робіт на високотехнологічному металорізальному обладнанні за технологіями, за якими на верстатах виготовляються реальні деталі.

Така система навчання в умовах Новокраматорського машинобудівного заводу сприяє оволодінню студентами технологічними можливостями нових верстатів і програмування. Після закінчення академії молоді спеціалісти працюють на заводі. Їм не потрібно перенавчатися, адаптуватися до конкретних умов машинобудівного виробництва. Етап професійної адаптації вони пройшли під час здобуття вищої освіти. Відповідно до навчальної програми їм треба відпрацювати не менше трьох років як спеціалістам на сучасних верстатах. Наголосимо, що такий підхід відповідає західноєвропейським тенденціям: в найкращих західних фірмах тільки той фахівець може працювати технологом чи конструктором, котрий не менше трьох років працював на верстатах останнього покоління.

На підприємстві розроблено програму професійного розвитку молодих спеціалістів, мета якої – якісне кар’єрне зростання. Так, у 2004-2005 навчальному році у Донбаській державній машинобудівній академії за новою програмою навчалися 59 студентів третього курсу та 41 студент четвертого та п’ятого курсів за чотирма спеціальностями: «Технологія машинобудування», «Інструментальне виробництво», «Металорізальні верстати», «Автоматизація виробничих процесів». Аналогічні програми професійного розвитку фахівців розроблені також і для студентів металургійних та зварювальних спеціальностей.

Таким чином, у навчально-науково-виробничому комплексі НКМЗ здійснюється випереджувальна підготовка висококваліфікованого персоналу. Цьому сприяє система неперервного професійного розвитку персоналу та формування інтелектуального потенціалу фірми. Саме це є ключовою умовою завоювання лідерських позицій Новокраматорським машинобудівним заводом та іншими підприємствами України.

Отже, на цьому конкретному прикладі маємо змогу переконатися, що **нові концептуальні підходи до підготовки сучасного виробничого потенціалу, його неперервного вдосконалення з урахуванням зрослих потреб інформаційно-технологічного розвитку на початку XXI століття – запорука успіху.** Прогностичні підходи дали змогу теоретично обґрунтувати, розробити й впровадити на Новокраматорському машинобудівному заводі Концепцію неперервного розвитку персоналу.

Обговоренню унікального досвіду цього заводу було присвячено Міжнародний науково-практичний семінар «Сучасні проблеми управління персоналом на підприємствах і в організаціях: розвиток, мотивація, досвід і рішення», що проводився в лютому 2006 р. на базі Новокраматорського машинобудівного заводу з участю вчених та підприємців України, Франції і Німеччини.

Зарубіжні партнери особливу увагу приділили проблемам реструктуризації підприємств та їх впливу на розв'язання проблем управління персоналом, стратегічного управління персоналом та сучасної методології управління компетенціями. Представлені ними концепції побудовані на ідеях неперервної освіти – освіти впродовж життя, формування креативної культури, випереджувального підходу до організації внутрішньофірмової підготовки виробничого персоналу. Реалізація цих концепцій потребує забезпечення підготовки педагогічного персоналу, який володіє педагогікою і психологією роботи з фахівцями, що мають соціальний і виробничий досвід і потребують подальшого професійного вдосконалення. Ось чому у підготовці сучасного виробничого персоналу особливого значення надається психолого-педагогічному компоненту.

Управління виробничим персоналом на підприємствах в західноєвропейських країнах здійснюється в комплексі з неперервною професійною освітою з урахуванням результатів інформаційно-технологічного розвитку та динаміки змін на ринку праці.

На нашу думку, зарубіжний досвід формування корпоративної культури, внутрішньофірмової неперервної професійної освіти потребує цілісного порівняльно-педагогічного дослідження з метою виявлення його прогресивних ідей, пошуку шляхів побудови інноваційних

методик їх впровадження з урахуванням вітчизняного досвіду, нових соціально-економічних потреб, прогностичних підходів розвитку України в контексті європейської інтеграції.

Отже, досвід Новокраматорського машинобудівного заводу, який є яскравим прикладом інноваційної діяльності, спрямованої на реальне підвищення якості робочої сили, спонукає до роздумів. Чому керівники інших підприємств, роботодавці не вкладають кошти в професійне навчання, вдосконалення і перенавчання виробничого персоналу?

Відповіддю на це питання може бути думка досвідченого державного діяча А. Кінаха: «Важливою характеристикою при розгляді освітньої активності підприємств України є витрати коштів на навчання своїх працівників. Розвиток персоналу для підприємства є істотним елементом виробничих інвестицій і нерідко саме підприємства стають найефективнішими виробниками людського капіталу. Як свідчить досвід розвинених країн та провідних вітчизняних підприємств, оптимальними є витрати на професійне навчання в обсязі 3-4% від фонду заробітної плати. Досвід успішних вітчизняних і зарубіжних компаній свідчить, що інвестиції в персонал, створення умов для професійного зростання працівників та підвищення їхньої готовності вирішувати проблеми дають високу віддачу. Середній розмір витрат власних коштів підприємств на професійне навчання одного працівника, який проходив навчання, становить 192,2 грн., на виробництві – 91,1 грн., у навчальних закладах 344,13 грн. на рік. Такі малі суми затрат свідчать про вкрай мізерні обсяги фінансування професійного навчання найманих працівників. Роботодавці практично не несуть відповідальності за забезпечення належного рівня кваліфікації найманої робочої сили» [4, 7].

Безумовно, розв’язання сучасних завдань відродження і подальшого розвитку виробничого персоналу на підприємствах різних галузей потребує передусім законодавчого забезпечення, постійного контролю з боку органів державної влади і управління, стимулювання роботодавців до конкретної участі в цій діяльності, а також розвитку соціального партнерства.

Перспективи

Науково-методичне забезпечення професійного навчання на виробництві – ще одна важлива складова й водночас ключова умова досягнення позитивних результатів. Сучасний стан інформаційного та науково-методичного забезпечення розв’язання цієї проблеми в Україні не можна вважати задовільним. Безумовно, свій внесок роблять періодичні видання, засновані державними та громадськими організаціями, зокрема: «Бюлетень Інституту підготовки кадрів державної служби

зайнятості України», що видається з 1 квітня 2002 р., журнал «Роботодавець», засновником якого є Спілка орендарів і підприємців України. Чимало підприємств самостійно видають різні брошури, буклети та інші інформаційні матеріали.

Позитивною в цьому напрямі є діяльність відділу дидактики професійної освіти Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України. З його ініціативи створено експериментальний педагогічний майданчик на базі навчального центру ВАТ «Українське Дунайське пароплавство», проведено дві міжнародні науково-практичні конференції. У 2003 р. вперше було видано збірник наукових праць «Професійне навчання на виробництві», який присвячено 10-ій річниці Інституту педагогіки і психології професійної освіти АПН України [10].

Завдяки об'єднаним зусиллям науковців-ентузіастів на чолі з членом-кореспондентом АПН України В. Радкевич підготовлено другий випуск збірника наукових праць «Професійне навчання на виробництві». У чотирьох розділах – «Теоретико-методологічні засади професійного навчання на виробництві», «Зміст і форми організації професійного навчання на виробництві», «Формування професійної компетентності фахівців», «Вітчизняний і зарубіжний досвід професійного навчання на виробництві» – систематизовано науково-методичні матеріали, проаналізовано досвід, запропоновано перспективні шляхи розв'язання цієї важливої загальнодержавної проблеми.

Другий випуск збірника наукових праць «Професійне навчання на виробництві» – ще один крок, спрямований на допомогу тим, хто досліджує ці проблеми або ж впроваджує в практику результати наукових досліджень з урахуванням потреб ринку праці.

Проблема професійного навчання на виробництві, як бачимо, багатоаспектна. Її розв'язання потребує реальної державної політики, насамперед законодавчого забезпечення комплексу завдань, спрямованих на підвищення кваліфікації виробничого персоналу, вдосконалення його структури, створення належних умов для професійного зростання.

Література:

1. Доповідь «Про внутрішнє і зовнішнє становище України у 2005 році». – Київ, 2006. – С. 3-76.
2. *Іванова Н.* Враховувати потреби ринку праці // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 2. – С. 4-6.
3. *Ільїн В.* Постлюдина. Перспективи гуманізму // Агора. – 2006. – № 3. – С. 119.
4. *Кінах А.* Стан і перспективи розвитку трудового потенціалу України // Професійно-технічна освіта. – 2005. – № 3. – С. 2-8.

5. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 3. – С. 2–5.
6. Материалы Второго Международного Конгресса ЮНЕСКО по техническому и профессиональному образованию «Образование и подготовка на протяжении всей жизни: мост в будущее». г. Сеул, Республика Корея, 26–30 апреля 1999 г. – Астана, 1999 г. – С. 34-72.
7. *Ничкало Н.* Науково-методичне забезпечення – ключова умова розвитку системи // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 2. – С. 12-14.
8. Образование: Сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Издательство ЮНЕСКО. – С. 105.
9. Персонал – технології XXI сторіччя: NKMZ. – Краматорськ, 2006. – 26 с.
10. Професійне навчання на виробництві: Зб. наук. пр.: Вип. I / Ред. кол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін. – К.: Наук. світ, 2003. – 162 с.
11. Робочий час у промисловості: Конвенція, прийнята на першій сесії МОП, Вашингтон, 1919 р. // Міжнародна організація праці: Конвенції та рекомендації, ухвалені Міжнародною організацією праці. 1919-1964. Т. I. Міжнародне бюро праці. – Женева. – 777 с.; 1965-1999. – Т. II. – 779-1560.
12. *Тупік І.Я.* Високий професіоналізм персоналу – запорука конкурентоспроможності // ПТО. – 2002. – № 3. – С. 29-31.
13. Україна у цифрах 2004: Статистичний довідник. – К.: Видавництво «Консультант», 2005. – С. 59-61.

УДК 377:316.324.8

А. Новиков, г. Москва

Профессиональное образование в постиндустриальную эпоху

Говоря о новых проблемах образования, необходимо обратиться к тому обстоятельству, что во второй половине XX в. индустриальная революция, наконец, решила глобальную задачу человечества – накормить людей. С достижением материального благополучия, с появлением изобилия продовольствия, одежды, обуви, бытовой техники, как следствие, был совершен переход человечества в совершенно новую постиндустриальную эпоху своего развития. В последние десятилетия произошла цепь событий, радикально преобразивших мир. Энергетический кризис. Технологическая революция. Электронно-коммуникационная революция. Прекращение гонки вооружений. Интеграция миро-

вой экономики. Гигантские экологические катастрофы. Все эти события говорят о том, что человечество оказалось в совершенно новой эпохе.

Коренным образом изменилась и идеология человечества. Ведь, начиная с XVIII века, с эпохи Просвещения, на протяжении двухсот лет основной идеей во всем мире, доминирующей силой и главным двигателем политики была вера в спасение человечества посредством справедливого общественного устройства. Она принимала различные формы и создала различные политические течения. Общим у всех этих течений была вера в построение такого общества, в котором его совершенство приведет к совершенству отдельного человека, что социальные акции способны создать идеальное общество, что посредством общественного устройства можно кардинально переделать Человека.

Но жизнь оказалась куда сложнее. Выяснилось, что с ростом благосостояния растут и потребности людей. Таким образом, во всем мире за двести лет истории нового унифицированного «Адама» создать не удалось. То, что приемлемо для всех, то, что приемлемо для большинства, оказалось непрогрессивным и негуманным. Стало, наконец, понятно, что все люди разные, люди различаются между собой больше, чем общественно-экономические формации. Теперь все больше осознается та истина, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность.

Переход человечества в новую эпоху существования вовсе не означает, что мир стал проще. Появились новые проблемы. Развиваются мощные национальные движения во многих странах мира. Усиливается международный терроризм, религиозные течения. Происходят быстрые изменения условий жизни и труда людей, нарастание стрессовых ситуаций, рост психических заболеваний, суициды, наркомания и т. п.

В связи с переходом человечества в новую эпоху своего существования, в течение нескольких последующих десятилетий образование, очевидно, изменится больше, чем за все триста с лишним лет, прошедших с момента возникновения, в результате книгопечатания, школы современного типа. Общество, в котором образование становится подлинным капиталом и главным ресурсом, предъявляет новые, притом жесткие требования к образовательным учреждениям в смысле их образовательной деятельности и ответственности за нее. Необходимо заново осмыслить, что такое учение, воспитание, и что такое обученный и воспитанный человек. В том числе непрерывное образование должно рассматриваться как образование, ориентированное на форми-

рование готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Обобщая специфику постиндустриального образования, следует выделить его черты: открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях.

В индустриальном обществе система образования является своего рода поточной системой. Массовое образование служит целям индустриального производства, готовит работоспособные элементы индустриального механизма и само является или стремится быть хорошо отлаженным механизмом, индустрией по производству кадров. Система массового образования строится по образу и подобию индустриального производства и делит с ним его достижения и неудачи.

Переход от образовательной парадигмы индустриального общества к образовательной парадигме постиндустриального общества означает, в первую очередь, отказ от понимания образования как получения готового знания и представления о педагоге как носителе готового знания. На смену приходит понимание образования как достояния личности, как способ ее самореализации в жизни, как средства построения личной карьеры. А это изменяет и цели обучения и воспитания, и его мотивы, и нормы, и формы, и методы, и роль педагога и т. д.

Сравнение основных компонентов образовательных парадигм в индустриальном и постиндустриальном обществе в нашем понимании приведено в таблице.

Таблица

Смена образовательных парадигм

Компоненты парадигм	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество
Ценности	- учение для общественного производства;	- учение для самореализации человека в жизни, для личной карьеры;
Мотивы	- учение обучающихся как обязанность; - деятельность педагога как исполнение профессионального долга	- заинтересованность обучающихся в учении, удовольствие от достижения результатов; - заинтересованность педагога в развитии обучающихся, удовольствие от общения с ними;
Компоненты парадигм	Индустриальное общество	Постиндустриальное общество

Продолжение таблицы

Нормы	- ответственность за учение обучающихся несет педагог; - авторитет педагога держится за счет соблюдения дистанции, требуя от обучающихся дисциплины и усердия	- обучающиеся принимают на себя ответственность за свое учение; - авторитет педагога создается за счет его личностных качеств;
Цели	- направленность учения на приобретение научных знаний; - учение в молодости как «запас на всю жизнь»;	- направленность учения на овладение основами человеческой культуры и компетенциями (учебными, социальными, гражданскими, профессиональными и т. д.); - учение в течение всей жизни;
Позиции участников учебного процесса	- педагог передает знания; - педагог над обучающимися;	- педагог создает условия для самостоятельного учения; - педагог вместе с обучающимися, взаимное партнерство;
Формы и методы	- иерархический и авторитарный методы; - стабильная структура учебных дисциплин; - стабильные формы организации учебного процесса; - акцент на аудиторные занятия под руководством педагога;	- демократический и эгалитарный (построенный на равенстве) методы; - динамичная структура учебных дисциплин; - динамичные формы организации учебного процесса; - акцент на самостоятельную работу обучающихся;
Средства	- основным средством обучения является учебная книга;	- учебная книга дополняется мощнейшими ресурсами информационно-телекоммуникационных систем и СМИ;
Контроль и оценка	- контроль и оценка производятся преимущественно педагогом.	- смещение акцента на самоконтроль и самооценку обучающихся.

Как видим, весь образовательный процесс должен существенно измениться в новых социально-экономических условиях.

Поэтому обучение на протяжении всей жизни в целях личностного общего и профессионального развития, смены рода занятий, овладения широкопрофильной квалификацией в соответствии с предложением и спросом на высококвалифицированные кадры имеет решающее значение. Это касается доступности образования, его целей, содержания образовательных программ, структуры учебных заведений, охвата

областей деятельности, типа и продолжительности программ, форм организации учебного процесса, используемых методов, приемов и кадров, привлекаемых к педагогической работе, способности учебных заведений быстро откликаться на возникновение новых потребностей, предугадывать их, создавать гибкие и восприимчивые к переменам структуры, менять критерии доступа к образованию.

Непрерывное образование предполагает возможность и необходимость для всех людей любого возраста обновлять, дополнять и применять ранее приобретенные знания и умения, постоянно расширять свой кругозор, повышать культуру, развивать способности, получать специальность и совершенствоваться в ней, приобретать новую специальность.

Можно констатировать, что на современном этапе во всех странах происходит реформирование национальных образовательных систем, которое обусловлено следующими тенденциями мирового развития:

- ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного ноосферного мышления у молодого поколения и всего населения в целом;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;
- рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80% национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

Проводимые за рубежом образовательные реформы ориентированы на текущие и перспективные потребности общества, эффективное

использование ресурсов, в том числе самих систем образования. В условиях России, других стран СНГ необходимость перемен в сфере образования связана с рядом внутренних важнейших социально-экономических и социокультурных тенденций.

Во-первых, наши специфические проблемы вызваны сменой системы ценностей, социальных приоритетов и обусловлены переходом к правовому государству, демократическому обществу и рыночной экономике, т. е. экономическими и политическими трудностями этого перехода. В этих условиях к образованию предъявляются принципиально новые духовно-нравственные и социально-экономические требования.

Во-вторых, школа – в широком смысле этого слова – должна стать важнейшим фактором гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности. Развивающемуся обществу нужны современно образованные, нравственные, предприимчивые люди, которые могут самостоятельно принимать решения в ситуации выбора, способны к сотрудничеству, отличаются мобильностью, динамизмом, конструктивностью, готовы к межкультурному взаимодействию, обладают чувством ответственности за себя, свою семью, за судьбы страны, ее социально-экономическое процветание. Значит, и система образования должна быть способна к тому, чтобы готовить людей, умеющих не только жить в гражданском обществе и правовом государстве, но также создавать и развивать такое общество и государство.

В-третьих, на современном этапе развития стран СНГ образование в его неразрывной, органичной связи с наукой становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, что делает его одним из важнейших условий национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина. Образование призвано использовать свой потенциал для консолидации общества, сохранения единого социокультурного пространства страны, для преодоления этнонациональной напряженности и социальных конфликтов на началах приоритета прав личности, равноправия национальных культур и различных конфессий, ограничения социального неравенства.

В-четвертых, проблема образованности общества связана не только с развитием экономики, повышением ее эффективности и конкурентоспособности. В общемировой ситуации перехода к постиндустриальному обществу, становления новой государственности и демократического гражданского общества обновление образования выступает

как решающее условие формирования у населения системы современных социально значимых ценностей и общественных установок. Именно образование должно объединить эти ценности и установки с передовыми отечественными традициями в новую ценностную систему общества – систему открытую, вариативную, духовно и культурно насыщенную, диалогичную, толерантную, обеспечивающую становление подлинной гражданственности и патриотизма.

В-пятых, системе образования надлежит обеспечить равный доступ молодых людей к полноценному образованию, независимо от материального достатка семьи, места проживания, национальной принадлежности и состояния здоровья, использовать свои возможности для социальной защиты детей и подростков, лишенных попечения родителей. Важной ее задачей также является формирование профессиональной элиты, выявление и целевая поддержка наиболее одаренных, талантливых детей и молодежи.

В-шестых, в условиях ограниченных финансовых возможностей стран СНГ система образования должна обеспечить эффективное использование своих ресурсов – человеческих, информационных, материальных, финансовых, а государство – гарантировать приоритетную поддержку образования.

Непрерывное образование рассматривается как система получения общего и профессионального образования, повышения уровня общей культуры, воспитания нравственности и гражданской ответственности. Потребность в образовании и главным образом в непрерывном профессиональном образовании связана не только со все ускоряющимся процессом накопления научно-технической информации человеком в современной техногенной среде, но еще и с тем, что и в гуманитарной сфере, в сфере человеческой культуры процесс приращения знаний идет не менее интенсивно, хотя зависимость между процессом увеличения гуманитарного знания и трудовой (производственной) деятельностью человека не столь очевидна. Таким образом, потребность в образовании может рассматриваться как всеобщая потребность постиндустриального общества, необходимое условие его жизнедеятельности.

УДК 377
В. Ягупов, м. Київ

Концептуальні основи особистісно орієнтованої професійної освіти

Перед вітчизняною системою професійної освіті стоять надзвичайно актуальні та перспективні завдання, від оптимального розв'язання яких насамперед залежить економічна потужність та високий кадровий потенціал нашої держави. З огляду на це на сучасному етапі виникають такі закономірні запитання:

Що має бути результатом функціонування вітчизняної системи професійної освіти?

Кого вона має формувати: фахівця чи особистість фахівця?

Що має бути на першому місці у функціонуванні професійного навчального закладу: знання, навички та вміння учня (студента) чи ефективна технологія його навчальної діяльності, культура самоактуалізації та самовдосконалення?

Характер відповідей на ці запитання безпосередньо формує призначення, основні завдання, зміст і суть функціонування сучасної професійної освіти в Україні. Безперечно, професійна освіта покликана формувати інтелектуальний потенціал нашої держави і забезпечувати виробництво висококваліфікованими фахівцями, творчими особистостями, які спроможні оптимально самоактуалізуватися в умовах професійної діяльності. Все це пов'язано з екологічними, ядерними та іншими глобальними проблемами сучасного світу, які загрожують існуванню людства і тому потребують докорінної зміни стратегії людської діяльності, переоцінки розуміння смислу людського буття.

Для оптимального розв'язання цих глобальних проблем необхідно переосмислити концептуальні основи функціонування системи професійної освіти, змінити ціннісні орієнтації учня (студента), його світосприймання і світорозуміння, сформувати активну життєву позицію, що забезпечило б йому адекватне сприймання й усвідомлення світу та реалізацію ним нової стратегії професійної діяльності. Яка ж суспільна організація має формувати таку особистість майбутнього фахівця? Безперечно, основна відповідальність, поза сумнівом, покладається на систему професійної освіти.

Відповідно, результатом функціонування вітчизняної системи професійної освіти має бути творча особистість майбутнього кваліфікованого фахівця. Це потребує перебудови функціонування професійних закладів, які основну увагу мають приділяти формуванню його особистості. Для цього навчально-виховний процес має бути орієнто-

ваний на формування в учнів (студентів) ефективної технології творчого учіння й самовдосконалення, творчої культури самоактуалізації у повсякденній навчальній і майбутній професійній діяльності.

Закономірно виникає запитання: «Чи формує сучасна система професійної освіти таку особистість фахівця?» Відповідь, на жаль, не завжди позитивна. Ця система не тільки не готова, а й не спроможна в переважній більшості країн, у тому числі й в Україні, до розв'язання цього важливого завдання. Зважаючи на це, ЮНЕСКО обґрунтовано констатує загальносвітову кризу в освіті XXI століття проголошено «століттям освіти» і намагається розробити сучасну ефективну освітню модель. «Сучасна криза освіти – не криза навчальних закладів. Логіка розвитку системи освіти передбачає орієнтацію на нові цільові установки і реалії, які визначають життя навчальних закладів. Вирішити кризу сучасної системи освіти можна лише шляхом її модернізації, послідовної реалізації культурологічно орієнтованої концепції, розглядаючи не окремо початкову, середню, середню спеціальну і вищу освіту, а систему в цілому, як цілісне явище» [1, 12].

Цю кризу можна подолати, орієнтуючись на гуманістичну філософську методологію. Як відомо, філософські концепції складають методологічну основу педагогіки і дають змогу внести в педагогіку епістемологічний, аксіологічний і особистісний смисл, тобто філософія покликана дати педагогові відповіді щодо мети освіти в суспільстві, цілей і змісту функціонування навчальних закладів, акцентувати увагу на тому, як і чому вчити майбутніх фахівців, виходячи з конкретних цілей виховання українських громадян.

На наукове розв'язання цих завдань спрямована нова галузь – філософія освіти, яка нині активно розвивається в зарубіжній і вітчизняній науці. *Гуманістична філософія освіти* має бути, на думку багатьох сучасних науковців (Г.О.Балл, І.Д.Бех, Б.С.Гершунський, І.А.Зязюн, М.Коул, В.С.Лутай, С.О.Черепанова та ін.), методологічною основою культуротворчої освітньої діяльності XXI ст.: «Гуманістична концепція освіти холістична, тобто позбавлена статистичного, безособистісного підходу до людини, яка постає при цьому не сукупністю окремих пізнавальних процесів і психічних властивостей, а цілісною особистістю. Найважливіше у цьому підході не формування в учнів окремих нормативних знань, а механізмів самоучіння, саморозвитку, самовиховання з урахуванням максимального вияву індивідуальних здібностей кожного учня» [4, 8-9].

Ми підтримуємо цю думку і вважаємо її методологічною основою розвитку і функціонування сучасної вітчизняної системи професійної освіти. У нашому випадку вибудовується така методологічна логіка її

ефективного функціонування – гуманістична філософія освіти – гуманістична парадигма професійної освіти – гуманістичні принципи педагогічної діяльності.

Отже, з ***позицій гуманістичної філософії освіти проаналізуємо актуальні проблеми вітчизняної системи професійної освіти***, сучасний етап якої характеризується тим, що старі механізми вже не діють («авторитарно-імперативні» – Ш.О.Амонашвілі), а нові (гуманістичні) – ще не виникли. Як відомо, в Європі існує дві орієнтації в організації освіти: перша – орієнтація на учня, згідно з якою виховання без примусу має бути підпорядковане автономному розвиткові особистості; друга – орієнтація на знання, згідно з якою освіта – це передусім передача програмованих знань, навичок і вмінь. Наші професійні навчальні заклади, на жаль, значно менше орієнтовані на особистість учня. Результатом їх діяльності є опанування учнями як об'єктами навчання (на жаль, не як суб'єктами учіння) певної сукупності професійних знань, навичок і вмінь. Ця освіта має авторитарний характер і спрямована на професійну соціалізацію учня (студента) з позицій його максимальної суспільної корисності; тобто це – освіта інформаційного типу, яка продукує професійні знання, навички та вміння.

Чому так відбувається? Впродовж останніх століть у науці панувала і, практично, продовжує панувати система мислення, яка ґрунтується на «ньютоно-картезіанській парадигмі» (І.А.Зязюн), що «править балом» і у сфері педагогіки і психології, які безпосередньо наповнюють конкретним змістом мету, принципи, зміст, технологію і результати освітньої діяльності різних навчальних закладів у суспільстві. Згідно з цією парадигмою, система професійної освіти є, практично, «безособистісною» і «бездітною». У дидактичних системах є місце для будь-яких обґрунтувань, де, мовби, все науково правильно і виважено. Але в них немає найголовнішого – людини – особистості учня (студента) з її світосприйняттям і світорозумінням, радощами та проблемами, активною життєвою позицією та майбутньою перспективою. На думку І.А.Зязюна, освіта «...залишається такою і в наш час. Окресленням такого підходу дитина залишається об'єктом, а не суб'єктом навчально-виховних впливів» [4, 5].

Слід акцентувати увагу на самоактуалізації особистості учня спочатку в навчальній, а згодом і в майбутній професійній і повсякденній діяльності. Таке ставлення до професійної освіти означає її ***гуманізацію***, орієнтацію на особистість майбутнього фахівця, повагу його індивідуальності, права на помилку, виявлення довіри до нього, розуміння його потреб і інтересів, не лише підготовку до професійної діяльності, але й забезпечення повноцінного особистісного та суспільного життя в

усіх сферах упродовж усього життя. *Гуманізація професійної освіти зумовлюється кількома причинами:*

інтеграцією української національної системи освіти в європейський освітній простір;

гуманітаризацією і демократизацією національної системи освіти;

істотними змінами в політичному, економічному та духовному просторі українського суспільства;

підвищенням ролі особистісного фактора в усіх сферах виробничого, суспільного та інтелектуального виробництва, необхідністю формування творчої особистості фахівця.

Відповідно, в контексті гуманізації смислу людського буття метою професійної освіти має бути Людина у постійному (впродовж життя) розвитку, духовне становлення майбутнього фахівця, гармонія його відносин із собою та іншими людьми, зі світом. У такий спосіб професійна освіта створює умови для розвитку – саморозвитку, виховання – самовиховання, навчання – самонавчання кожного учня (студента) як творчої особистості та майбутнього фахівця. Система професійної освіти має створюватися для людини, функціонувати і розвиватися в її інтересах, слугувати повноцінному розвитку особистості майбутнього фахівця. Тому її призначення в ідеалі – щастя людини, формування її особистісного, професійного та загальнонаукового видів компетентності. Зважаючи на це, кінцевим результатом професійної освіти є професійна та особистісна компетентність фахівця, його внутрішній стан на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні і духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем, бути індивідуальністю.

Отже, на основі гуманістичної філософії освіти поступово має відбуватися перехід сучасної системи професійної освіти на нову – гуманістичну парадигму, в центрі якої особистість учня (студента) в усіх її взаємозв'язках і опосередкуваннях: «Це антропологічний, педоцентричний підхід, і його основні складові – ідеї, моделі, цінності, як матеріальні, так і духовні, спрямовані на піднесення індивідуальності, її самовиявлення і розвиток» [5, 106].

З цього випливає наступна проблема – *оптимістичне мислення педагога щодо особистісних спрямувань і життєвих орієнтирів учнів (студентів) як особистостей*, ставлення до них як до активних суб'єктів учіння та навчальної діяльності, спроможних вчитися ефективно не тільки з примусу, а й добровільно, за власним бажанням, вільним вибором, на основі внутрішньої мотивації.

Таким чином, в основі реалізації гуманістичної парадигми є ви-

знання педагогами права учня (студента) бути суб'єктом учіння та первісне прийняття його таким; усвідомлення ними надзвичайної важливості цього підходу має стати наріжним каменем освітньої ідеології в Україні на сучасному етапі розвитку національної системи професійної освіти. Ефективним шляхом реалізації такої ідеології є встановлення суб'єкт-суб'єктних взаємин між педагогами і суб'єктами учіння у навчальному процесі. І.А.Зязюн підкреслює, що «важливим і складним завданням є переведення змісту освіти у внутрішній світ особистості. Для цього необхідно організувати психологічно обґрунтовану діяльність двох рівнозначних у відносинах суб'єктів: учитель – учень, прагнучи актуалізувати формування в учнів внутрішньо-особистісної мотивації при задоволенні їхніх сутнісних (існуючих і формованих) потреб. Йдеться про освітню технологію – внутрішню організацію змісту, тобто про логіку і структуру змісту в контексті взаємовідношень учасників освітньої, зокрема і педагогічної дії» [1, 15].

Суб'єктність – це право учня (студента) на власну активність, самобутність, самостановлення, самовизначення, самореалізацію і, врешті-решт, на самоактуалізацію в житті, використовуючи власну життєву і професійну траєкторію. Потреба суб'єктності учня (студента) виявляється в його прагненні до незалежності, творчої активності, самостійного вирішення проблем, рішучої реалізації своїх потреб і прагнень, презентації своїх можливостей, творчого розвитку особистості та активного відстоювання власних поглядів, ставлень і потреб.

Для забезпечення їх суб'єктності вітчизняній системі професійної освіти необхідно:

визнати учня (студента) суб'єктом учіння, навчальної діяльності та активної життєдіяльності;

обрати об'єктом і предметом різноманітних педагогічних впливів особистість учня (студента) в цілому, всі сфери його психіки в сукупності та кожну її складову окремо;

поважати індивідуальність, самоцінність і самобутність кожного з них, як активного носія суб'єктивного досвіду;

створювати умови для активної участі кожного суб'єкта учіння у дидактичному процесі та життєдіяльності навчального закладу;

враховувати індивідуальні потреби, інтереси та мотиви кожного суб'єкта учіння та створити оптимальні умови для їх задоволення, забезпечувати їм індивідуальний і диференційований підхід у процесі навчання;

сприяти їх повній реалізації в учінні, навчальній і повсякденній діяльності;

інтегрувати виховання, навчання і розвиток особистості учня

(студента) як суб'єкта діяльності в навчальному процесі взагалі та в їх навчальній діяльності, зокрема;

формувати в кожного суб'єкта учіння внутрішню мотивацію навчальної діяльності і надати первинну компетенцію (знання, навички та вміння) для самостійного керування власним розвитком та професійним самовизначенням;

сформувати у нього творчу методику учіння, навчальної та майбутньої професійної діяльності, а згодом – самоосвіти, самоконтролю, самооцінювання та самовдосконалення;

спонукати, а згодом сформувати у нього творче, системне і критичне мислення та здатність самостійно приймати оптимальні рішення в умовах виробничої діяльності;

сформувати почуття власної гідності, сукупність умінь пізнавати та розуміти себе й інших, розвивати культуру творчого співробітництва з іншими учнями (студентами), педагогами тощо;

створювати оптимальні умови суб'єктам учіння для повної самоактуалізації спочатку у навчальній, а згодом і професійній діяльності на основі особистісного й професійного самовизначення, саморозвитку.

Для цього система професійної освіти має ***демократизуватися та гуманітаризуватися***. Які ж дидактичні системи сприяють її демократизації? До них насамперед належать педагогіка співробітництва, гуманістична педагогіка і особистісно-орієнтоване навчання. На нашу думку, тільки творче, комплексне і системне використання основних ідей і технологій цих дидактичних систем та методик проблемного навчання сприятиме якісному розв'язанню актуальних завдань системи професійної освіти щодо забезпечення суб'єктності учня (студента) у навчальному процесі, розвитку його особистості у навчальній діяльності, і тоді він творчо поєднуватиме особисті інтереси з інтересами українського суспільства, вмітиме правильно визначати життєві орієнтири, компетентно обиратиме цілі, принципи, зміст, методи, форми та засоби професійної діяльності та особистісного життя. У зв'язку з цим *демократизація системи професійної освіти є наступною проблемою*. В.Г. Кремень так підкреслює актуальність цієї проблеми: «Гуманітарний вимір освіти відкриває перспективу справжнього демократизму освітянського процесу. Як педагоги, так і учні є повноправними суб'єктами системи освіти. Основою навчання повинен бути рівноправний діалог між тими, хто навчає, і тими, хто навчається. Потрібна принципово нова демократична освітньо-педагогічна ідеологія» [2, 11].

За таких умов основу педагогічної діяльності педагога має становити усвідомлення цінності людського буття та людської особистості, визнання суб'єктності учня (студента) у процесі навчання, всебічне

сприяння його самоактуалізації у навчальній діяльності. Для цього педагог має його розуміти, сприймати, ідентифікувати, співпереживати і допомагати йому, підтримувати у процесах учіння, навчальної діяльності, професійного та особистісного самовизначення, саморозвитку та самоактуалізації.

Така взаємодія, передусім, спрямована на формування особистості учня (студента) у процесі навчальної діяльності та інших активних форм участі в життєдіяльності навчального закладу. Таким чином, у цій взаємодії оволодіння ним певною сукупністю професійних знань, навичок і вмінь, його розумовий розвиток та когнітивна компетентність відходять на другий план, вони підпорядковані головній цілі навчально-виховного процесу – формуванню і розвитку його творчої, всебічно і гармонійно розвиненої особистості майбутнього фахівця, який вміє вчитися, бути, жити та вміє самоактуалізуватися спочатку в навчальній, а згодом у професійній діяльності. Отже, виховна і розвивальна функції навчального процесу виходять на перший план, а освітня – на другий. Це методологічне положення кардинально змінює ідеологію розвитку системи професійної освіти, стиль, технологію і методику функціонування всієї виховної системи.

Відповідно, *наступною проблемою є суттєве вдосконалення змістовного компоненту професійної освіти,* кардинальним шляхом якого є гуманітаризація: «Загальна ідея цілісного навчального змісту, незалежно від його ідейно-змістовної специфічності як засобу морально-особистісного розвитку школяра, стала нині предметом теоретичного осмислення і експериментально-прикладної реалізації. Ця ідея конкретизується за такими напрямами: а) створення особистісної форми змісту в контексті організації навчальної діяльності школярів; б) покладання вчителя не тільки у ролі предметника, а й у ролі педагога-особистості» [3, 42].

Відповідно, ***зміст професійної підготовки учнів (студентів)*** має включати такі компоненти:

ціннісний компонент, що має їм дати сукупність ціннісних орієнтацій для майбутньої професійної діяльності, забезпечувати усвідомлення і сприйняття ними норм і правил цієї діяльності, культури професійного етикету;

пізнавальний – має формувати у них системи професійних знань;

діяльнісний – має сприяти формуванню і постійному вдосконаленню в них творчих методів, прийомів, форм та культури професійної діяльності;

особистісний – має сприяти самопізнанню учнем (студентом) себе

як творчої особистості, допомогти в самоактуалізації, самовизначенні, самореалізації і самоутвердженні спочатку в навчальній, в згодом – у майбутній професійній діяльності.

Останній компонент є інтегральним у гуманістичному навчанні, оскільки він, по-перше, забезпечує творчу взаємодію всіх інших компонентів і їхню повну реалізацію; по-друге, орієнтує систему професійної освіти на формування творчої особистості майбутнього фахівця і розвиток її здібностей до професійної діяльності. Отже, він формує особистісну компетентність майбутнього фахівця. Оптимальним шляхом реалізації цього компонента є створення особистісної форми змісту навчального матеріалу.

Є два варіанти його створення. «Перший – це конструювання спеціальних текстів (письмових і усних), моделей життєвих ситуацій, де ті чи інші положення, ідеї, закономірності, поняття, уявлення подаються не у формально-абстрактному вигляді, а через життя, долю особистостей – творців цих культурних здобутків. Класичним прикладом може бути виклад Гегелем у його «Лекціях з історії філософії» цілого періоду історії Афін через особистість Сократа, над яким був учинений суд…

Другий варіант полягає в залученні школяра до символічної діяльності, спрямованої на виявлення в навчальному предметі особистісного змісту, з плавним переходом її в діяльність із засвоєння мови культури » [3, 43].

Відповідно, педагог має бути, насамперед, не транслятором готової інформації, а має здійснювати «особисте спілкування засобами морального компонента знання, попередньо виростивши особистісний зміст знання в безпосередній взаємодії з дітьми. За таких умов особистісна форма навчального змісту стає ціннісно-смисловою системою педагога і не може бути відчуженою від нього» [3, 43].

Отже, сучасна професійна освіта має нести безпосередню відповідальність не лише за засвоєння учнями (студентами) програмного матеріалу, опанування певної спеціальності і здобуття праці, а, насамперед, за формування комплексу видів основних компетентностей майбутнього творчого фахівця – особистісної, загальнонаукової, методичної чи технологічної, професійної, необхідних йому для самоактуалізації у повсякденному житті та професійній діяльності в нинішніх складних соціально-політичних і економічних умовах. Методологічною основою такої освіти є гуманістична парадигма як конкретний вияв гуманістичної філософії освіти, кінцева мета якої полягає у вихованні духовно багатої, національно свідомої особистості українського громадянина – суб’єкта повноцінної творчої професійної діяльності.

Література:

1. Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць / Ред. кол.: І.А. Зязюн (голов. ред.), С.О. Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, В.Г. Скотний та ін. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4. – 360 с.
2. *Кремень В.Г.* Національна освіта як соціокультурне явище // Учитель. – 1999. – № 11. – С. 11-17.
3. *Кремень В.Г.* Особистісно-розвивальне навчання як науковий пріоритет // Рідна школа. – 1998. – № 11. – С. 36-43.
4. *Зязюн І.А.* Сучасна освіта у контексті гуманістичної філософії // Діалог культур: Україна у світовому контексті. Філософія освіти: Зб. наук. праць / Ред. кол.: І.А. Зязюн (голов. ред.), С.О.Черепанова (упоряд. і відп. ред.), Н.Г. Ничкало, В.Г. Скотний та ін. – Львів: Світ, 1999. – Вип. 4. – С. 5-12.
5. *Сухомлинська О.В.* Цінності у вихованні дітей та молоді: стан розроблення проблеми // Педагогіка і психологія. – 1997. – № 1. – С. 105-111.

УДК 377.354

В. Савченко, м. Київ

Проблеми професійного навчання персоналу на виробництві в умовах ринку праці

Економічне зростання країни потребує підвищення якості трудового потенціалу суспільства, його професійного і кваліфікаційного рівнів, збереження та примноження людського капіталу кожної особистості. Це вимагає переорієнтації всієї системи професійного навчання персоналу підприємств, пристосування її до потреб економіки. Особливо актуальним нині є вдосконалення управління системою професійного навчання на виробництві, підвищення зацікавлення роботодавців і найманих працівників у професійному розвитку персоналу підприємств.

Спад обсягів виробництва, валового внутрішнього продукту в Україні у 1990-1999 рр., невиважена кадрова та фінансова політика останніх років справили негативний вплив на розвиток системи професійного навчання персоналу на підприємствах, зумовили до скорочення обсягів і якості навчання. У державі чисельність працівників, які були навчені нових професій на виробництві за 1985-1999 рр., скоротилася з 1265 тис. осіб у 1985 р. до 278,3 тис. осіб у 1999 р., або майже в 4,5 рази.

Припинення економічної кризи в 2000 р. та перші ознаки виходу на стабільний економічний поступ перервали цю негативну тенденцію. Зростання реального ВВП у 2000-2001 рр. значною мірою зумовило деяке збільшення підготовки працівників за галузями економіки.

Попри те, що починаючи з 2000 р. спостерігається тенденція до збільшення масштабів професійного навчання персоналу на виробництві, у 2002 р. тільки 1259,5 тис. осіб було навчено на виробництві [1, 102, 108]. Питома вага працівників, які пройшли навчання на підприємствах країни, склала лише 10,3% до облікової кількості штатних працівників. Ситуація не змінилася суттєво на краще й нині. Так, в Україні у 2003 р. було навчено на виробництві уже 1206,1 тис. осіб [2, 98, 104]. Питома вага тих, хто пройшов професійне навчання на виробництві, до облікової кількості штатних працівників знизилася до 10,2%. Якщо обсяги первинної підготовки і перепідготовки персоналу в 2003 р. відносно 2002 р. збільшилися на 3,9%, то обсяги підвищення кваліфікації працівників за цей час, навпаки, скоротилися на 6,6%.

Таким чином, темпи росту обсягів професійного навчання персоналу на виробництві не відповідають темпам зростання обсягів валового внутрішнього продукту і промислового виробництва. Вказані два показники в Україні у 2003 р. порівняно з 2002 р. збільшилися відповідно на 9,3% та 15,8% [4, 6]. Подальша стагнація професійного навчання персоналу на виробництві у найближчій перспективі може стати на перешкоді сталому економічному зростанню, підвищенню продуктивності праці, якості продукції чи наданих послуг. У 2004 р. порівняно з 2003 р. зростання валового внутрішнього продукту і обсягів промислового виробництва відповідно дорівнювали 12,0% та 12,5% [5, с. 1, 5].

Зараз в Україні практично відсутня неперервна освіта дорослого населення. Зокрема, довгострокове підвищення кваліфікації на багатьох підприємствах здійснюється епізодично, раз у 25–30 років. Між тим Положенням про професійне навчання кадрів на виробництві передбачено, що періодичність навчання робітників на курсах підвищення кваліфікації повинна становити не рідше одного разу на 5 років, а періодичність довгострокового підвищення кваліфікації керівних працівників та фахівців не менше одного разу на 5 років [6, 244].

Зазначена ситуація потребує вироблення нової стратегії розвитку системи професійного навчання персоналу на виробництві, котра б забезпечила високу якість підготовки робочої сили та відповідала сучасним економічним і науково-технічним вимогам, сприяла формуванню в Україні інноваційно-інвестиційної моделі розвитку економіки.

На основі аналізу сучасного стану професійного навчання кадрів

на виробництві і ефективності управління цією системою в процесі виконання в 2003 р. в НДІ праці і зайнятості населення НДР програми «Шляхи удосконалення системи професійного навчання кадрів на виробництві як суттєвого чинника підвищення якості робочої сили» розроблено проект «Примірного Положення про підрозділ професійного навчання кадрів на виробництві», обґрунтована Примірна навчальна програма психолого-педагогічного мінімуму навчання викладацьких кадрів, які залучаються до професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу підприємства.

Зростання ролі розвитку персоналу в забезпеченні конкурентоспроможності підприємства на ринку зумовлює те, що провідні фірми і компанії беруть безпосередньо на себе функції щодо професійного навчання персоналу, його виробничої адаптації, планування трудової кар‘єри робітників і фахівців, підготовки резерву керівників. Разом з тим в Україні на багатьох підприємствах все ще відсутні підрозділи, які б цілеспрямовано займалися професійним навчанням персоналу.

У великих багатонаціональних корпораціях існують спеціальні відділи професійного розвитку персоналу, очолювані керівниками в ранзі директора чи віце-президента. Це підкреслює їх важливість для організації. Про необхідність професійного розвитку персоналу свідчить той факт, що цілі у цій сфері входять до особистих планів (від виконання яких залежить розмір винагороди) вищих керівників багатьох корпорацій: президентів, регіональних віце-президентів, директорів національних компаній.

На великих вітчизняних підприємствах в умовах адміністративно-командної економіки, що була зорієнтована на екстенсивні методи господарювання, функції розвитку персоналу покладалися переважно на працівників відділів кадрів, а також відділів підготовки кадрів (технічного навчання). Так, Типовим положенням про відділ технічного навчання виробничого (науково-виробничого) об’єднання, підприємства, організації, затвердженим постановою Держкомпраці СРСР, Держпрофосвіти СРСР і Секретаріату ВЦРПС від 16 квітня 1982 р., передбачалось, що відділ технічного навчання є самостійним підрозділом та підпорядковується головному інженеру, а за відсутності у штаті такої посади – заступнику керівника підприємства [7, 56-57].

В обмежених обсягах на цих підприємствах виконувалися інші види робіт з розвитку персоналу відділами праці і заробітної плати (розрахунок професійно-кваліфікаційної структури працівників), плановими відділами (планування витрат на робочу силу, зокрема на професійне навчання); партійними комітетами (формування резерву керівників), службами головного технолога (здійснення операційного розподілу

праці і формування на цій основі вимог до рівня професійної підготовки персоналу).

Значна відокремленість один від одного вузькоспеціалізованих підрозділів організації, що управляли розвитком персоналу, істотно знижувала ефективність роботи з професійного навчання працівників, їх виробничої адаптації та професійно-кваліфікаційного просування, проведення атестації персоналу і формування резерву керівників. Поява на підприємствах в останні роки існування адміністративно-командної системи посади заступника генерального директора з кадрових питань відчутно не вплинула на поліпшення роботи з управління професійним навчанням персоналу, оскільки екстенсивні методи господарювання не спонукали роботодавців до розвитку працівників.

Низький рівень роботи з професійного навчання персоналу на середніх підприємствах зумовлювався, зокрема, відсутністю відділів технічного навчання. У них функції з професійного навчання працівників покладалися, як правило, на одного з працівників відділу кадрів (інженера з підготовки кадрів). Негативно на розвиток персоналу вплинула глибока економічна криза 1990-1999 рр., що викликала на багатьох великих підприємствах ліквідацію відділів технічного навчання, скорочення чисельності працівників з професійного навчання персоналу на середніх підприємствах.

У період сталого економічного зростання мова повинна йти про формування в організаціях багатофункціональної служби управління персоналом як єдиного цілого, про координацію всієї роботи структурних підрозділів у системі управління виробництвом, які тією чи іншою мірою зайняті роботою з людьми, під єдиним керівництвом. Лише за цих умов можна комплексно вирішити питання, пов‘язані з розвитком персоналу, його професійним навчанням.

За таких умов недоцільно підрозділ з професійного навчання кадрів підпорядковувати головному інженеру підприємства. Цей структурний підрозділ слід підпорядкувати керівнику служби управління персоналом або заступнику керівника підприємства по роботі з персоналом. Створення підрозділів з професійного навчання персоналу на виробництві потребуватиме відповідного кадрового забезпечення. З цією метою необхідно збільшити обсяги підготовки у вищих навчальних закладах спеціалістів та магістрів за спеціальністю «Управління персоналом і економіка праці».

Впровадження досягнень науково-технічного прогресу і посилення конкурентної боротьби між організаціями на ринку значно прискорює процес старіння професійних знань, умінь та навичок. Фахівці з вищою освітою і робітники повинні періодично проходити підвищення

кваліфікації чи перепідготовку. На сучасних підприємствах і фірмах цей процес набуває неперервного характеру. Тому управління професійним навчанням відіграє дедалі більшу роль у роботі лінійних менеджерів. Лише такий менеджер може мати детальну інформацію про зміну вимог до здійснюваної роботи, а також про знання, навички та уміння, потрібні його підлеглим.

Це не означає, що фахівці з навчання на підприємстві стають зайвими. Зростання потреб у професійному навчанні сучасного виробництва, розширення сфер, де навчання необхідне, форм і методів, за допомогою яких воно здійснюється, – все це веде до того, що саме працівники служби управління персоналом відіграватимуть дедалі більшу роль у процесі управління розвитком персоналу. Разом з тим, вони не зможуть ефективно виконувати свої функції, якщо не будуть тісно взаємодіяти з лінійними керівниками (начальник цеху, майстер, бригадир). З огляду на це у проекті «Примірного Положення про підрозділ професійного навчання кадрів на виробництві» повинні знайти своє відображення функції взаємодії працівників зазначеного підрозділу з працівниками інших структурних підрозділів щодо професійного навчання персоналу підприємства.

Зазначений підхід до управління розвитком персоналу з метою забезпечення його професійного навчання може бути реалізований на великому підприємстві, котре має можливість утримувати повноцінну службу управління персоналом, зокрема, створити відділ підготовки персоналу, ефективно використовувати таких фахівців, як інженер з підготовки кадрів, соціолог, психолог тощо.

Інша ситуація спостерігається на середніх і особливо на малих підприємствах. На середніх підприємствах функції з професійного навчання персоналу повинен виконувати інженер з підготовки кадрів служби персоналу. На малих підприємствах служби управління персоналом відсутні, їхні функції, як правило, виконує один фахівець (інколи бухгалтер чи секретар керівника) або безпосередньо власник малого підприємства. Крім того, малі підприємства порівняно з великими функціонують на ринку менш тривалий час, вони часто не мають достатніх коштів для професійного навчання персоналу.

Про це, зокрема, свідчать проведені вибіркові обстеження підприємств щодо вартості робочої сили у 1999 і 2001 рр. Так, у структурі витрат роботодавців на робочу силу в розрахунку на одного штатного працівника, за чисельністю працюючих на підприємствах 10–49 осіб витрати на професійне навчання в Україні у 2001 р. становили 0,1%, тоді як на підприємствах з чисельністю працюючих понад 1000 чоловік –

0,4%. За цих обставин доповненням до фахівців з управління персоналом, а також у тому разі, коли організація не має таких фахівців, можуть бути використані зовнішні працівники – консультанти з розвитку персоналу асоціацій малих підприємств, об‘єднань роботодавців, викладачі навчальних закладів тощо.

У регіонах України розширюється мережа інформаційно-консалтингових та інформаційно-інвестиційних центрів, бізнес-інкубаторів і бізнес-центрів. Так, бізнес-інкубатори надають консалтингову, методичну, юридичну й організаційну підтримку підприємцям у створенні власної справи, забезпечують професійне навчання, соціально-психологічний та аудиторський супровід малого й середнього бізнесу. У Німеччині для поліпшення справи з професійним навчанням персоналу малі і середні підприємства створюють міжзаводські навчальні центри. Навчанню персоналу малих підприємств можуть також сприяти асоціації роботодавців малого бізнесу.

Підвищення ефективності та якості первинної професійної підготовки робітників, їх перепідготовки і підвищення кваліфікації значною мірою залежить від рівня педагогічних знань працівників, які залучаються до професійного навчання робітників на виробництві. Однак багатьом фахівцям, які займаються організацією професійного навчання персоналу підприємств, бракує знань у галузі законодавчих та нормативно-правових актів, вимог навчально-методичної документації з професійно-технічного навчання, у тому числі за модульною системою.

Переважна більшість викладацьких кадрів, які залучаються до професійного навчання персоналу, за останні 10 років не підвищувала свою кваліфікацію. Керівники багатьох підприємств, посилаючись на економічні проблеми та реструктуризацію, фактично не виділяють у належних обсягах кошти на підвищення рівня кваліфікації фахівців, які займаються організацією професійного навчання кадрів на виробництві, розширення та вдосконалення матеріально-технічної бази і навчально-методичного забезпечення своїх навчальних підрозділів.

З огляду на це, важливого значення набуває розроблення Міністерством праці та соціальної політики за участю Міністерства освіти і науки України орієнтовного тематичного плану підвищення кваліфікації працівників, які залучаються до професійного навчання персоналу, з психолого-педагогічних знань. На вирішення цих завдань повинна бути спрямована Примірна навчальна програма психолого-педагогічного мінімуму навчання викладацьких кадрів, які залучаються до професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу підприємств.

Проект такої програми розроблений відповідно до Положенням

про професійне навчання кадрів на виробництві, затвердженим наказом Міністерства праці та соціальної політики і Міністерства освіти і науки України від 26.03.01 р. № 127/151, рекомендаціями щодо забезпечення належного рівня професійного навчання кадрів на виробництві і методичними рекомендаціями щодо розробки навчальних планів і програм для курсового професійно-технічного навчання за робітничими професіями.

Професійне навчання робітників на підприємстві здійснюють викладачі з числа керівників підприємства та фахівців з вищою освітою, а також педагогічні та науково-педагогічні працівники навчальних закладів; майстри виробничого навчання з числа кваліфікованих робітників підприємства.

Викладачі теоретичного навчання з числа керівних працівників та фахівців повинні мати вищу освіти та стаж роботи за спеціальністю не менше трьох років. До викладання теоретичних дисциплін можуть залучатися викладачі навчальних закладів, керівні працівники і фахівці інших підприємств, установ, організацій.

Інструктори виробничого навчання з числа кваліфікованих робітників повинні мати стаж роботи за професією не менше трьох років та високі виробничі показники.

Склад працівників, які залучаються до проведення професійного навчання робітників на виробництві, щорічно затверджується наказом керівника підприємства за погодженням із профспілковим комітетом.

Викладачі теоретичного навчання з числа керівних працівників та фахівців, інструктори виробничого навчання з числа кваліфікованих робітників мають попередньо або протягом року оволодіти основами педагогічних знань. Вони повинні добре знати основи педагогіки, творчо використовувати їх у процесі теоретичного і практичного навчання, виховання молодих робітників.

З цією метою підприємства на базі підрозділів професійного навчання кадрів на виробництві, а також професійно-технічних та вищих навчальних закладів повинні проводити тренінги викладачів теоретичного навчання та інструкторів виробничого навчання за програмою психолого-педагогічного мінімуму.

Навчальні групи слід комплектувати окремо для викладачів теоретичного навчання та інструкторів виробничого навчання з відривом і без відриву від основної роботи.

Семінари з вивчення основ педагогіки доцільно організовувати для одного підприємства за наявності достатньої чисельності тих, хто навчається, або кущові для декількох підприємств за їх згодою.

До проведення занять можуть залучатися працівники галузевих

методичних підрозділів, викладачі педагогічних вищих навчальних закладів, найбільш досвідчені викладачі, майстри виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів.

При проведенні навчання використовуються різні форми і методи роботи: лекції, семінари, бесіди, екскурсії, відвідання відкритих уроків, виконання практичних завдань (наприклад, розробка плану та конспекту заняття, аналізу тієї чи іншої навчальної програми і т. п.). Значне місце необхідно відводити вивченню методики підготовки викладачів, майстрів та інструкторів виробничого навчання до проведення занять і питань побудови і змісту навчальних програм.

Навчання викладачів та інструкторів завершується складанням заліку або письмової роботи (реферату).

Подальше вдосконалення педагогічних знань викладачів, майстрів та інструкторів виробничого навчання повинне здійснюватися у відповідності з Типовим положенням про атестацію педагогічних працівників України, затвердженим наказом Міністерства освіти України від 20.08.93 № 310.

Для сучасного періоду формування інноваційно-інвестиційної моделі розвитку економіки України характерна недооцінка роботодавцями значення високої якості робочої сили як чинника науково-технічного прогресу і фактора соціального захисту працівника на ринку праці. Зважаючи на це, важливого значення набуває вдосконалення та підвищення ефективності професійного навчання кадрів на виробництві, розроблення відповідних нормативно-правових і методичних напрямів з професійного розвитку персоналу на виробництві, стимулювання роботодавців до вкладання коштів у професійне навчання працівників підприємства.

Виходячи з цього, необхідно прискорити прийняття Верховною Радою України проекту Закону «Про професійний розвиток персоналу на виробництві». У ньому слід визначити систему професійного розвитку персоналу, розмежувати компетенції центральних органів виконавчої влади, територіальних органів влади, органів місцевого самоврядування, підприємств у сфері професійного розвитку персоналу. До компетенції підприємства у сфері управління розвитком персоналу доцільно віднести здійснення реалізації плану і програми професійного навчання персоналу, підбір, розстановку, атестацію та сертифікацію персоналу.

З метою підвищення ефективності навчання кадрів на виробництві Міністерству праці та соціальної політики України, іншим зацікавленим центральним органам виконавчої влади доцільно здійснити заходи щодо приведення Класифікатора професій ДК 003-95 і змісту кваліфі-

каційних характеристик у відповідність з вимогами сучасного виробництва та сфери послуг з урахуванням пропозицій роботодавців.

До останнього часу суттєво ускладнювала роботу підприємств щодо професійного навчання персоналу процедура ліцензування на право здійснення професійно-технічного навчання кадрів на виробництві. Це ж стосується видачі дозволів на професійну підготовку, перепідготовку та підвищення кваліфікації працівників, які залучаються до виконання робіт підвищеної небезпеки, відставання ринку освітніх послуг від потреб розвитку економіки країни.

Для вдосконалення професійного навчання кадрів Постановою Кабінету Міністрів України «Про ліцензування освітніх послуг» від 29 серпня 2003 р. № 1380 Міністерству освіти і науки доручено затвердити ліцензійні умови надання освітніх послуг. З огляду на це, Міністерству освіти і науки України спільно з Міністерством праці та соціальної політики, іншими зацікавленими центральними органами виконавчої влади необхідно вирішити питання щодо прийнятних умов ліцензування освітньої діяльності підприємств, які здійснюють професійне навчання персоналу безпосередньо на виробництві з урахуванням специфіки такого навчання. Зокрема, доцільно спростити саму процедуру ліцензування підприємств, установ та організацій, що надають послуги у сфері професійно-технічної освіти, ліцензувати слід не надання послуг щодо професійного навчання з окремої професії, а напрям професійної підготовки. Ліцензію підприємствам необхідно видавати на строк від 5 до 12 років.

Водночас доцільно внести зміни та доповнення з урахуванням пропозицій підприємств і професійно-технічних навчальних закладів до Положення про порядок кваліфікаційної атестації та присвоєння кваліфікації особам, які проходять професійно-технічне навчання.

Регіональним експертним радам з ліцензування й атестації освітньої діяльності слід включати до свого складу представників підприємств, які мають позитивний досвід професійного навчання кадрів на виробництві. Водночас необхідно рекомендувати навчально-методичним установам професійно-технічної освіти при управліннях освіти і науки обласних (міських) державних адміністрацій посилити надання методичної допомоги з професійного навчання кадрів на виробництві.

Державному комітету України з нагляду за охороною праці доцільно проаналізувати та вжити заходів щодо вдосконалення системи професійного навчання працівників з охорони праці, запровадження обґрунтованої вартості надання відповідних послуг територіальними центрами; недопущення перевищення повноважень представниками цих органів стосовно контролю за організацією, проведенням та якістю

професійного навчання; запровадження сучасних форм контролю знань персоналу підприємств з охорони праці.

Державному комітету України з нагляду за охороною праці доцільно організувати та провести «круглий стіл» за участю представників Міністерства освіти і науки, Міністерства праці та соціальної політики, інших зацікавлених центральних органів виконавчої влади з метою визначення шляхів урегулювання проблемних питань у сфері професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників, які залучаються до виконання робіт підвищеної небезпеки.

Для підвищення якості підготовки робітників на виробництві Науково-методичному центру професійно-технічної освіти Міністерства освіти і науки України слід здійснити організаційні заходи щодо формування та реалізації координаційного плану розробки типових навчальних планів і програм для курсового професійно-технічного навчання робітників. Підвищенню рівня кваліфікації працівників Науково-методичного центру сприятиме запровадження практики систематичного проведення семінарів з організації опрацювання типових навчальних планів та програм з їх розробниками. Науково-методичному центру слід також довести до регіонів держави інформацію про банк наявних типових навчальних планів та програм навчання робітничих кадрів.

Підприємствам, організаціям і установам доцільно ініціювати перед центральними та місцевими органами виконавчої влади питання про створення Української асоціації підприємств різних форм власності з підготовки кадрів на виробництві. Вона повинна тісно співпрацювати з органами державної влади, навчальними закладами різних типів, громадськими організаціями і об’єднаннями громадян, підприємствами.

Діяльність Української асоціації підприємств різних форм власності з підготовки кадрів на виробництві може здійснюватися за такими напрямами:

- визначення й узгодження інтересів, що належать до питань політики в професійному навчанні персоналу підприємств;
- лобіювання спільних інтересів у органах законодавчої та виконавчої влади;
- розроблення пропозицій щодо взаємоприйнятих кваліфікаційних вимог і стандартів;
- сприяння наданню пропозицій освітніх послуг;
- підготовка пропозицій з удосконалення навчальних планів і програм;
- сприяння визначенню вимог до змісту навчання та до підтвердження кваліфікації за наслідками іспитів;
- підвищення ефективності державного регулювання професійного навчання персоналу на виробництві.

Важливо більш повно використати потенціал соціальних партнерів для покращання ситуації з професійним навчанням персоналу на виробництві. Цьому сприятиме прийняття Верховною Радою України проекту Закону України «Про соціальне партнерство», розробка на підприємствах у колективних договорах розділу «Професійний розвиток персоналу».

Перспективним напрямом підвищення ефективності професійного навчання персоналу є запровадження гнучких модульних технологій навчання в тісній співпраці з Українським міжгалузевим центром модульного навчання.

З метою підвищення зацікавленості підприємств у виділенні коштів на професійну підготовку персоналу і протидії на цій основі тенденції зниження витрат роботодавців на навчання кадрів, в Україні доцільно розробити більш ефективний механізм стимулювання персоналу підприємств та роботодавців для посилення їх зацікавленості у неперервному вдосконаленні своїх знань і вмінь. Правовою основою для такого механізму має стати Закон України «Про професійний розвиток персоналу на виробництві.»

У майбутньому Податковому кодексі України та Законі України «Про професійний розвиток персоналу на виробництві» для підприємств необхідно передбачити зменшення їх витрат на професійне навчання персоналу. Суб‘єкти господарської діяльності повинні одержати право на мінімізацію податку на прибуток для компенсації витрат на професійне навчання персоналу підприємств у еквіваленті одного відсотка їх фонду оплати праці. Це сприятиме заохоченню попиту підприємств на навчання персоналу, формуванню конкурентоспроможного ринку освітніх послуг.

У проекті Закону України «Про професійний розвиток персоналу на виробництві» повинен знайти своє відображення порядок встановлення верхньої межі вартості навчальних послуг для персоналу підприємств, яка відповідала б потребам роботодавців стосовно звільнення їх від податку на прибуток. У межах цих лімітів підприємства матимуть право здійснювати професійне навчання у навчальних закладах чи безпосередньо на виробництві і зменшувати податок на прибуток, одержувати компенсацію в разі перевищення навчальних витрат податкових зобов‘язань підприємства.

Запропонований проект Закону повинен також містити права та обов‘язки працівників і роботодавців, соціальні гарантії персоналу щодо його професійного розвитку. Слід, зокрема, передбачити, що кожен працівник матиме право на професійну перепідготовку, періодичне підвищення своєї кваліфікації за рахунок коштів роботодавця,

кар'єрне просування після професійної перепідготовки чи підвищення кваліфікації і складання відповідних кваліфікаційних іспитів, участь у виборі форм та методів підвищення кваліфікації і професійно-кваліфікаційного просування.

Література:

1. Праця України 2002: Статистичний збірник / Державний комітет статистики України. – К., 2003. – 413 с.
2. Праця України 2003: Статистичний збірник / Державний комітет статистики України. – К., 2004. – 385 с.
3. Праця України 2004: Статистичний збірник / Державний комітет статистики України. – К., 2005. – 368 с.
4. Курс на інноваційну модель економіки // Урядовий кур'єр. – 2004. – № 46. – С. 6.
5. Економіка України за січень-грудень 2004 року // Урядовий кур'єр. – 2005. – № 15. – С. 1, 5, 6.
6. Професійна підготовка, перепідготовка та підвищення кваліфікації кадрів: Зб. нормативних та методичних матеріалів. – К.: Міжнар. ін-т інноваційних наукових та освітніх технологій, 2003. – 600 с.
7. *Гречаник Г.А.* Справочное пособие по профессиональному обучению рабочих на производстве. – М.: Высшая школа, 1984. – 327 с.

УДК 629.12.014.9

В. Михайлов, м. Київ

Професійна компетентність і якість морської освіти

Виникнення небезпеки для життя людей і суден при пересуванні по морю спричиняється тим, що людина не може змінити закони природи і, крім того, у процесі керування судном і його технічними засобами вона може робити помилки.

Важливим напрямом підвищення безпеки мореплавства є використання людського ресурсу в результаті поліпшення професійної підготовки та взаємодії членів екіпажу в екстремальних умовах. Глобальний характер і багатогранність проблем можуть бути вирішені на основі рівноправного партнерства всіх сторін, зацікавлених у безпеці перевезень на морському транспорті, тісного співробітництва в цій найважливішій галузі, що є запорукою взаєморозуміння на будь-якому рівні і допомагає знайти прийнятне рішення назрілих проблем.

Розглядаючи всі напрями діяльності морської галузі економіки України як основну концепцію забезпечення безпеки на морі, Київська

державна академія водного транспорту ім. гетьмана Петра Конашевича-Сагайдачного виступила ініціатором створення Всеукраїнської асоціації «Морська освіта», яка має намір спільно з зацікавленими сторонами вирішувати всі проблеми, що виникають на морському і річковому транспорті.

Основною метою діяльності Асоціації є сприяння підвищенню якості підготовки фахівців водного транспорту.

До завдань, що ставить перед собою Асоціація віднесено:

- сприяння удосконаленню національної системи підготовки фахівців екіпажів морських та річкових суден;
- участь в удосконаленні та підготовці проектів нормативних актів, стандартів, освітніх програм підготовки фахівців, інших документів з питань морської освіти, тренажерної підготовки, оцінки компетентності, дипломування плавскладу щодо забезпечення найбільш повного та ефективного виконання національних та міжнародних вимог з питань підготовки фахівців водного транспорту;
- участь у розробці документів, перспективних планів та програм розвитку виживання на морі;
- участь у розгляді та поданні рекомендацій щодо ведення аналітичних, довідкових, інформаційних, навчальних, методичних, науково-популярних та інших матеріалів з питань підготовки, оцінки компетентності та дипломування плавскладу;
- сприяння виконанню в Україні вимог міжнародних конвенцій та національних правил щодо безпеки судноплавства;
- сприяння внесенню у встановленому порядку пропозицій щодо підвищення рівня кваліфікації та професійної підготовки і дипломування фахівців морського і річкового транспорту, у тому числі судноводіїв маломірних суден.

Асоціація має індивідуальне та може мати колективне членство з рівними правами та обов'язками для її членів.

Індивідуальними членами Асоціації можуть бути громадяни України, громадяни інших держав, особи без громадянства, які досягли 18 років і поділяють мету, завдання та напрями діяльності Асоціації, визнають Статут Асоціації, виконують рішення статутних органів.

Колективними членами Асоціації можуть бути трудові колективи підприємств, установ і організацій, які визнають Статут Асоціації та сплачують щорічні внески. Колективні члени Асоціації беруть участь у роботі Асоціації в особі своїх працівників.

Прийом в Асоціацію та відрахування з неї індивідуальних членів

здійснюється Правлінням на підставі письмової заяви.

Прийом в Асоціацію та відрахувння з неї колективних членів здійснюється Правлінням на підставі рішення трудового колективу підприємства, установи та організації.

Члени Асоціації мають право:

- обирати і бути обраними до керівних органів Асоціації;
- одержувати будь-яку інформацію про діяльність Асоціації;
- подавати пропозиції з питань діяльності Асоціації на розгляд Загальних зборів Асоціації та Правління Асоціації;
- отримувати методичні матеріали і консультації, брати участь у всіх заходах, що проводяться Асоціацією у формах, передбачених Статутом;
- брати участь у засіданнях Правління Асоціації з правом дорадчого голосу;
- у будь-який час поставити питання про припинення своєї участі в Асоціації шляхом подання на розгляд Правлінню Асоціації відповідної письмової заяви або рішення трудового колективу.

Члени Асоціації зобов'язані:

- сприяти розвитку Асоціації, брати активну участь у її діяльності;
- дотримуватися вимог Статуту Асоціації, рішень Загальних зборів Асоціації та Правління Асоціації, сприяти роботі її керівних органів;
- сприяти розширенню зв'язків Асоціації та розповсюдженню інформації про її діяльність;
- надавати Асоціації інформацію, необхідну для її діяльності, сплачувати вступні та членські внески.

У січні 2006 року Асоціація провела свою першу установчу конференцію, на якій були розглянуті основні питання, які викликають найбільший інтерес морської громадськості, а саме:

- перспективи розвитку морської освіти;
- міжнародна діяльність України у сфері підготовки та дипломування моряків;
- про необхідність підвищення ролі науково-методичних комісій з напряму підготовки «Судноводіння й енергетика суден» у морській освіті України;
- підготовка фахівців з пожежної безпеки, у тому числі для транспорту;
- система якості при підготовці моряків;
- проблеми проходження практики при підготовці моряків;
- проблеми і перспективи професійної перепідготовки кадрів з

урахуванням вимог міжнародних конвенцій;

- підготовка і дипломування моряків в Україні;
- безпека судноплавства і людський фактор тощо.

На обговорення цих та багатьох інших питань були запрошені працівники Міністерства освіти і науки України, Міністерства транспорту та зв'язку України, Департаменту морського й річкового флоту України, Інспекції з питань підготовки та дипломування моряків, Регістру судноплавства України, Української асоціації приватних судновласників, фірм-виробників суднового устаткування і тренажерної техніки, вищих навчальних закладів водного профілю, розробники і виробники комп'ютерних тестових і навчальних програм, керівники професійних навчальних закладів і тренажерних центрів, судноплавних та крюінгових компаній.

Одним з найважливіших питань, що обговорювалися на конференції, було питання формування професійної компетентності рядового плавскладу при підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації, як у навчальних закладах професійно-технічного напряму, так і навчальних і навчально-тренажерних центрах на підприємствах.

Інститут економіки судноплавства в м. Бремен (Німеччина) вважає, що основними причинами помилкових дій екіпажу на судні є неадекватність і недостатність їхньої професійної підготовки, а також велике навантаження на моряків при роботі на стоянках судна у портах.

Правильна і успішна політика відносно організації професійної підготовки кадрів у морехідних школах доводить, що відповідно підготовлений персонал демонструє підвищення ефективності підготовки фахівців, бажання і готовність найкраще задовольнити запити замовника.

Прикладом цього є підготовка фахівців для морського флоту у Відокремленому підрозділі КДАВТ «Миколаївське ПТУ «Морехідна школа».

Підготовка плавскладу здійснюється за ліцензією Міністерства освіти і науки України від 24.03.2005 № 121980 та Протоколу про відповідність Інспекції з питань підготовки та дипломування моряків від 15.03.2004 р. № 14.

Організація навчального процесу у ПТУ «Морехідна школа» засновується на Концепції морської освіти, державних стандартах освіти та дотримання вимог Міжнародної Конвенції ПДНВ 78/95. Зміст освіти включає гуманітарну, фізичну, загально-технічну, професійно-теоретичну та професійно-практичну підготовку, індивідуальні та групові консультації, позакласну роботу. Школа здійснює підготовку учнів за державним замовленням та за контрактною формою навчання за професіями: матрос, моторист.

Якість професійної підготовки забезпечується:

– високим фаховим рівнем викладачів і майстрів, освіта і рівень кваліфікації яких відповідає напрямам підготовки кваліфікованих кадрів рядового плавскладу. Серед них – кандидат технічних наук, доцент, штурман всіх груп суден річкового флоту, капітан далекого плавання, механік 1-го розряду, вісім фахівців 1-ї категорії;
– належною матеріально-технічною базою, яка відповідає вимогам діючих навчальних планів та програм. Є виробничі майстерні, навчальні кабінети і лабораторії, які мають необхідне обладнання та устаткування. Виробниче навчання проводиться безпосередньо на навчально-тренувальному судні УТС-313, що належить школі і на суднах, які перебувають у портах м. Миколаєва. Весь навчальний процес забезпечений навчально-методичною літературою і відповідає вимогам охорони праці.

Після успішного закінчення школи учні отримують документ – свідоцтво державного зразка, на підставі якого проходять перевірку знань на фахову відповідність у регіональній Інспекції з питань підготовки та дипломування моряків, а після цього отримують робочий диплом.

На сьогоднішній день школа не має жодної рекламації щодо фахової підготовки рядового плавскладу. За висловом представника Міжнародного дослідницького центру моряків Кардіфського університету доктора Дж. Вега: «Система підготовки у морехідній школі КДАВТ дає реальні можливості увійти до Європейської системи підготовки рядового плавскладу і попиту на нього на міжнародному ринку морської праці».

Навчально-тренажерні центри морського профілю на перебувають під пильною увагою Морської адміністрації України в особі Інспекції з підготовки та дипломування моряків.

Інспекція у 2005 р. здійснила комплексну перевірку всіх центрів на предмет наявності навчально-виробничої бази, навчально-методичної документації, технічної і допоміжної літератури, організації навчального процесу з урахуванням вимог Міжнародного кодексу по керуванню безпекою суден і запобігання забруднення середовища (МКУБ) і Конвенції з підготовки та дипломування моряків і несенню вахти (ПДНВ 78) [1, 2] як складової частини єдиної програми підготовки моряків, застосування методології формалізованої оцінки безпеки для визначення ризику і керування ним на стадії прийняття рішень, а також впровадження стандартів ISO 9001-2001.

Особливу увагу при перевірках було приділено відповідності мінімуму обов'язкових знань і навичок, якими повинен володіти кандидат при одержанні посвідчення про успішне проходження процедури тре-

нажерної підготовки і системи перевірки і оцінки знань та навичок згідно з кваліфікаційними вимогами і вимогами професійної компетентності; тренажерному обладнанню, що використовувалося при підготовці кадрів; якості підбору інструкторсько-викладацького складу; наявності стандартів якості підготовки і системи забезпечення контролю за їхньою підтримкою.

На конференції зазначалося, що у наших моряків високий рівень професійної підготовки, але не завжди все гаразд з англійською мовою, що не дає їм змоги скласти відповідну конкуренцію на міжнародному ринку праці. Тому необхідно звернути увагу на це питання і здійснювати підготовку моряків таким чином, щоби в них були зацікавлені українські, а також іноземні компанії і вони могли б скласти конкуренцію морякам з інших країн на світовому ринку праці.

Також одним з найважливіших питань, які розглядалися на конференції, було питання про виробничу і плавальну практику курсантів, що навчаються за професіями морського профілю (матрос, моторист, кухар судновий, електрик судновий тощо). Учасники конференції відзначали низький рівень проходження практики. Є випадки, коли курсанти не повністю проходять практичний курс навчання відповідно до навчальної програми, але довідки з судна про виконання плавального цензу приносять. В основному це пов'язано з тим, що більшість навчальних закладів свого навчального судна не мають, а крюінгові компанії і судновласники бажають одержати підготовлений до роботи контингент, але кошти витрачати на підготовку кадрів особливо не поспішають.

Однак, без тісного зв’язку та взаємодії навчальних закладів з виробництвом та бізнесом на сучасному рівні неможливо підготувати обізнаного з новітніми технологіями конкурентноспроможного моряка. Висока якість професійної підготовки фахівців – це фінансові інвестиції за умови впровадження нових економічних відносин судновласників, крюінгових компаній та тих, хто здійснює підготовку морських фахівців.

Учасники конференції відзначили, що для вирішення порушених питань необхідна така суспільна організація як Всеукраїнська Асоціація «Морська освіта», яка створена вчасно і дозволить розширити взаємодію всіх структур, що беруть участь у роботі морської галузі України, та спільними зусиллями вирішити проблеми, які стоять перед морською спільнотою.

Литература:

1. Международная конвенция по подготовке, дипломированию моряков, и несению вахты 1978 г.
2. *Алексишин В.Г., Козырь Л.А., Короткий Т.Р.* Международные и национальные стандарты безопасности мореплавания. – Одесса: Латстар, 2002. – 257 с.

УДК 341

Л. Герганов, г. Измаил

Управление качеством профессиональной подготовки и повышения квалификации кадров плавсостава

Ориентация современного общества на повышение качества знаний – явление вполне закономерное и не требующее дискуссий. Особенно остро стоит этот вопрос, когда рабочие, подготовленные в учебных подразделениях производства, после завершения обучения пополняют персонал этого же производства и должны сразу выпускать или участвовать в выпуске продукции предприятия.

Поэтому, поднимая проблему качества обучения рабочих кадров на производстве, необходимо определить условия, способствующие становлению этих знаний в комплексе и, конечно же, провести сопоставление всех условий относительно определения критерия уровня качества.

Подготовка рабочих в условиях современного производства – задача непростая, если учесть тот факт, что предприятию большое внимание приходится уделять финансово-экономической стороне существования, но в конечном итоге мы опять возвращаемся к кадрам персонала и в первую очередь к их профессиональной компетенции и умению оперативно решать вопросы жизненноважные для данного предприятия.

Создание, внедрение и поддержание стандартов качества профессиональной подготовки и дипломирования моряков является одной из важнейших государственных задач, поскольку раздел A-I/8 Международной конвенции о подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1995 года (ПДМНВ-75) [1] прямо указывает на необходимость и обязательность внедрения подобных стандартов на национальном уровне.

Внедрение системы стандартов качества ложится тяжким финансовым бременем на судовладельцев, но цена человеческой жизни и катастрофических последствий аварий несоизмеримо выше, что и

заставляет искать новые пути их предотвращения.

Следует отметить, что сам процесс управления системой качества строится не только на научных разработках, но в основном на опыте выполнения уже существующих требований, а в большинстве случаев – на результатах изучения причин и обстоятельств аварий и аварийных случаев, поэтому аварийность флота является важным показателем качества работы всей структуры обеспечения безопасности мореплавания и отражает ее способность, с учетом развития общества, предотвратить аварии путем внедрения культуры безопасности, обучения кадров, повышения профессиональной компетенции командного и рядового состава судов.

Нынешнее состояние морского и речного украинского торгового флота характеризуется рядом негативных тенденций:

- сокращение количества торговых судов, в том числе под национальным флагом;
- уменьшение валютных поступлений, полученных от работы флота и, соответственно, уменьшене ассигнований на развитие системы морского образования;
- активное старение флота (средний возраст судов, поднадзорных Российскому морскому региону судоходства, составляет 21 год), что в свою очередь приводит к повышению требований к квалификации экипажей судов, расширению спектра освоения рядовым составом вторых и смежных профессий;
- снижение объемов участия украинского флота в перевозках внешнеторговых грузов, что ведет, кроме потери прибылей, к значительному привлечению «под флаги» иностранных судов украинских моряков, от которых требуется не только профессионализм, но и знание иностранного языка;
- внедрение в практику обслуживания судов сокращенным экипажем невозможно без серьезного пересмотра всего процесса подготовки морских специалистов в учебных заведениях отрасли.

Признание украинских морских дипломов и квалификационных свидетельств морским мировым сообществом свидетельствует о высоком качестве обучения, которое создавалось трудом многих поколений работников системы профессиональной подготовки моряков. Но для сохранения и укрепления позиции Украины в «белом списке» Международной морской организации (ИМО), для повышения конкурентоспособности украинских моряков на Мировом рынке необходимо не только выполнять требования международной конвенции ПДМВ-95, но и сделать национальную систему стандартов качества эффективной на всех уровнях подготовки и дипломирования моряков.

Работа Учебного центра ОАО «Украинское Дунайское пароходство» по внедрению системы качества ИСО-9001 версии 2000 г. в процесс профессиональной подготовки моряков, скорее всего, является исключением из общего состояния системы подготовки рабочих кадров на производстве.

В основном, за последние десять лет эта работа на предприятиях морехозяйственного комплекса практически сведена к нулю. Используя удобные формулировки о нехватке средств на содержание учебных подразделений на предприятии, об отсутствии производственных заказов, уменьшении потребности в кадрах рабочих профессий, предприятия практически разрушили хорошо слаженную и оправдавшую себя систему подготовки рабочих на производстве.

С другой стороны, качество работы судоходных компаний и государственных контролирующих органов обеспечения безопасности мореплавания оценивается показателями аварийности на флоте.

Статистические данные свидетельствуют о том, что за тот же период времени уровень аварийности судов увеличился в 4 раза и основной причиной этих аварий являлся человеческий фактор [2].

Однако, прежде, чем рассматривать возможность формирования системы качества в условиях профессиональной подготовки рабочих на производстве, необходимо обратиться к уже накопленному опыту в этой сфере в предыдущее время. Для этого рассмотрим и проанализируем, как формировалась данная система подготовки и повышения квалификации на производстве и какими критериями определялась профессиональная компетентность выпускников этой системы.

Наиболее активная работа по обучению рабочих на производстве началась после принятия постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 21 июня 1970 г. № 586. «О мерах по дальнейшему совершенствованию подготовки и повышению квалификации рабочих на производстве» и приказа Государственного комитета СССР по профессионально-техническому образованию от 8 июля 1981 г. № 100 «Об утверждении Инструкции о планировании и учете учебной работы при профессиональном обучении рабочих на производстве». Инициатором подготовки проектор этих документов был С.Я. Батышев.

В дальнейшем работа по обучению рабочих на производстве приняла целенаправленный характер, были разработаны соответствующие мероприятия, выделены для этой цели отдельные структурные подразделения (учебные комбинаты, пункты, отделы технического обучения и др.), что позволило от чисто формальной работы перейти к формированию стройной системы подготовки рабочих в условиях производства.

Новопринятые молодые рабочие для освоения профессии зачислялись в штат учебных подразделений учениками, где в течение шести месяцев проходили теоретическую подготовку под руководством инструкторов-наставников, после чего – аттестацию на квалификационной комиссии предприятия.

Рабочие, успешно выполняющие работу, требующую более высокой квалификации, но не имевшие достаточной теоретической подготовки, получили возможность посещать курсы повышения квалификации и в течение шести месяцев повысить свой профессиональный уровень и сдать экзамен на более высокий разряд.

Для освоения вновь приобретенного оборудования, новых технологических процессов, использования новых материалов и инструментов, изучения поступающей нормативно-технической документации, правил технической эксплуатации и охраны труда были организованы курсы целевого назначения, которые дали возможность обеспечить правильную эксплуатацию оборудования и внедряемых технологических процессов. Особое распространение получили школы передовых методов труда, где обучалась молодежь под руководством квалифицированных специалистов-наставников и осваивала такие приемы и методы работы, которые впоследствии позволили им повысить производительность труда и качество выпускаемой продукции.

Обучение рабочих вторым (смежным) профессиям было важным компонентом производственного цикла предприятия. Переход от выполнения узконаправленных работ специализированными бригадами к комплексным бригадам, имеющим законченный цикл работы, позволил преодолеть старые формы разделения труда, исключить возможность их механического перенесения в новые условия выполнения работ и потребовал соответствующей подготовки «комплексного» рабочего, т. е. квалифицированного рабочего широкого профиля и высокой квалификации.

На флоте эта тенденция также получила широкое распространение и особенно актуальна стала в настоящее время, когда внедряется обслуживание судов сокращёнными экипажами.

Педагогический процесс в этом случае является специфичным и не укладывается в рамки требований, определенных учебными заведениями профессионально-технического образования, т. к. требует глубокой проработки и оперативности в решении как практических, так и педагогических задач.

Поэтому основы научной организации педагогического процесса при обучении рабочих на производстве, разработанные С.Я.Батышевым, и по сегодняшний день являются основополагающими принципами

формирования высококвалифицированных рабочих в условиях развития промышленных предприятий Украины.

Сергей Яковлевич Батышев в своих работах [3, 4, 5] уделял особое внимание развитию системы подготовки рабочих на производстве как самостоятельному направлению в профессионально-техническом обучении рабочих кадров. Не уменьшая значения и роли подготовки рабочих кадров через систему профессионально-технических учебных заведений, С.Я. Батышев отмечал, что обучение их на производстве имеет большое значение и во многом зависит от конъюнктурных требований предприятия, а это, в свою очередь, требует изменения содержания профессионально-технического обучения и решения новых вопросов, связанных с выявлением предметов и объективных закономерностей обучения и воспитания с тем, чтобы поставить их на службу практике [5].

Особенно следует отметить предложенную С.Я.Батышевым теорию стадийного обучения [3, 4], которая дала возможность преобразовать содержание обучения на производстве применительно к новым требованиям технического прогресса с одной стороны, и условиям конкретного предприятия – с другой.

Сущность этой системы заключалась в том, что учебно-воспитательный процесс на производстве расчленялся на отдельные стадии обучения: основную (стабильную), специальную (динамичную) и дополнительную. Между программами основной, специальной и дополнительной стадий обучения имеется определенная органическая связь: предшествующие знания как бы пролагают путь к последующим, переходят в них. Такой подход к обучению представлял собой качественно новое явление в подготовке квалифицированных рабочих на производстве, что дало возможность осуществить координирование мероприятий по массовому обучению рабочих на новых началах. Особенно хотелось бы отметить выход в свет книги С.Я.Батышева «Производственная педагогика», которая была настольной книгой и руководством к действию для многих работников, занимающихся подготовкой кадров на производстве [5]. В ней в доступной форме излагались основы педагогики и методики профессионального обучения, использования учебно-методических материалов, наглядных пособий и технических средств обучения при проведении теоретических и практических занятий с рабочими на производстве.

В новое тысячелетие Украина вошла как государство, внесенное в «Белый список» ИМО, что означает признание национальной системы подготовки и дипломирования моряков международным сообществом, а также, что существующая система морского образования отвечает требованиям Конвенции и Кодекса STCW–78/95

Однако достигнутые позиции не так просто удержать, учитывая

очень жесткую конкуренцию на рынке труда.

Кроме этого, вводится в систему управления морским транспортом стандарт качества ISO 9000, который свидетельствует о том, что на предприятиях существует и действует система контроля качества продукции, выражающаяся в отслеживании качества на всех этапах производства и управления, в том числе и в системе подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров. Эта система направлена не на выявление и ликвидацию брака после его обнаружения, а на ликвидацию самих причин возникновения бракованной продукции.

И как одна из подсистем качества на повестке дня второй этап сертификации судоходных компаний, согласно резолюции А 741(8) «Международный кодекс по управлению безопасной эксплуатацией судов и предотвращению загрязнений» (МКУБ), с целью обеспечения гарантий безопасности на море предотвращения травм и гибели людей, загрязнения окружающей среды а также сохранности имущества.

Контроль и оценка качества подготовки морских специалистов – ключевая проблема морского профессионального образования. Отсутствие этого важнейшего элемента делает бессмысленным само понятие об управлении процессом качественной подготовки специалистов, беспредметными становятся любые рассуждения и выводы о качестве обучения и эффективности работы учебных заведений флота.

Неслучайно в Международной конвенции ПДМНВ 78/95 так много внимания уделено методам демонстрации и критериям оценки компетентности.

Контроль и оценка качества морского образования осуществляется на трёх уровнях:

- государственном – путем оценки потенциала морских учебных заведений с помощью системы их аттестации, аккредитации и лицензирования, определения перечня морских профессий и специальностей, сертификации образовательных программ;
- морских образовательных учреждений – методом контроля за исполнением требований государственных образовательных стандартов со стороны учебно-методических комиссий, преподавателей, инструкторов;
- личностном – путем контроля и оценки знаний и практических навыков каждого обучающегося.

Рассматривая систему морского образования в комплексе, которая, в конечном итоге, за определенный промежуток времени должна сформировать квалифицированного рабочего, следует особое внимание уделить вопросу последипломного образования плавсостава, а именно, прохождению обучения в учебно-тренажерных центрах по аттестации,

дипломированию и сертификации моряков.

В настоящее время в Украине создана довольно обширная сеть учебно-тренажерных центров при высших учебных заведениях, судоходных компаниях, частных и др., которые предоставляют широкую сферу услуг по подготовке и сертификации моряков согласно требованиям ПДМНВ–78/95.

Контроль за их деятельностью осуществляется Государственной инспекцией по контролю за подготовкой и дипломированием моряков, которая и проводит освидетельствование этих центров. Учебный центр ОАО «Украинское Дунайское пароходство» является одним из их представителей, который в феврале 2003 г. прошел освидетельствование соответствия требованиям МКУБ Российским морским регистром судоходства, а также после проверки экспертами Инспекции по подготовке дипломирования моряков получил разрешение на проведение обучения моряков по 36 видам профессий, согласно Конвенции ПДМНВ 78/95.

Учебный Центр ОАО «Украинское Дунайское пароходство» – одно из немногих учебных заведений на производстве, которое смогло устоять в сложные перестроечные времена. Правильно выбранная политика руководства пароходства и активная позиция коллектива Центра позволили сохранить основную направленность деятельности в обеспечении пароходства кадрами квалифицированных рабочих: матросами, мотористами, электриками, поварами и др.

Основное внимание, конечно, следует уделить сохранению и дальнейшему укреплению учебно-производственной базы, без которой невозможна подготовка квалифицированных рабочих.

В состав Учебного центра входят отдельное учебное здание (около 10 тыс. $м^2$), четыре тренажерных комплекса (радиолокационный тренажер, тренажер глобальной морской спутниковой связи при бедствии на море, тренажер «Медицинский уход на борту судна», тренажер «Личной выживаемости в аварийных ситуациях» и др.)

Все оборудование тренажёров выполнено согласно требованиям международных конвенций, а программы обучения на них сертифицированы и одобрены Инспекцией по подготовке, дипломированию и несению вахты моряков.

Для отработки практических навыков Центр обеспечен лабораториями (ДВС, СВМ) и учебными мастерскими (слесарная, токарная, такелажная). Для ознакомления и практической работы в условиях реального судна в учебный комплекс Центра входит учебно-тренажерное судно «Новый Донбасс», которое укомплектовано полным штатом (18 человек) и проводит работу со всеми обучающимися на курсах.

Согласно новым направлениям по обеспечению практических отработок учащимися основных правил конвенции ПДМНВ-95 в комплекс Центра передана гребная база пароходства, переоборудованная под отработку курсантами навыков управления плавсредствами.

Пройдя все этапы лицензирования и получив соответствующие разрешительные документы на проведение образовательной профессиональной деятельности по специальностям морского профиля, Учебному центру пришлось дополнительно подавать представления контролирующим органам морской администрации Украины для получения Свидетельства о признании на право деятельности. Таких специальных видов подготовки – 36.

Помимо этого, совместно с пароходством, Учебный центр получил признание на соответствие требованиям системы качества ИСО 9002: 1994 г. что дало возможность проводить подготовку кадров рядового плавсостава на уровне международных требований.

Предварительно проведенные международные форумы по данному вопросу, учредителем которых явилась ИМО (первый – встреча представителей 15 стран Европейского Союза, участниц программы гармонизации системы морского образования и мобильности моряков, второй – 11-я конференция Международной ассоциации морских лекторов (IMLA) по проблемам морского образования в XXI веке), уделили основное внимание таким темам:

- обмен информацией и опытом по вопросам системы образования и подготовки рядового состава судов морской отрасли;
- выполнение требований Кодексов по подготовке и дипломированию моряков и несению вахты (ПДМНВ–78/95) и управлению безопасности (ISM-Code);
- возможности объединения усилий специалистов разных стран для дополнительного повышения качества и гармонизации морского образования и разработки единых стандартов подготовки специалистов;
- организация практической подготовки моряков на судах и новые технологии подготовки, основанных на широком внедрении в практику тренажеров;
- человеческий фактор и проблемы коммуникации;
- стандарты качества в подготовке и оценке компетентности моряков.

Работа форумов показала, что проблема подготовки и повышения квалификации моряков становится все более интернациональной. Унификации стандартов образования и обеспечения мобильности

моряка диктуется особенностями международного рынка труда. Наиболее остро эта проблема стоит в странах Евросоюза. Секретарь BIMCO (Балтийского и Международного Совета) С. Петерсен, излагая результаты исследований, проведенных BIMCO ISF (Международной федерацией судоходства), в частности, отметил, что за последнее десятилетие существенно возросло влияние стран Восточной Европы и Китая. Всего в 2000 г. на мировом рынке морской отрасли работало примерно 404 тыс. человек командного и 823 тыс. рядового состава при потребности соответственно 420 и 599 тыс. Таким образом, дефицит командного состава составлял 16 тыс. человек, избыток рядового – 224 тыс. По прогнозам авторов исследований, в 2010 г. этот дефицит составит 46 тыс. человек командного состава, избыток же рядового сохранится на прежнем уровне. [4]

Основная конкурентная борьба разворачивается между странами Юго-Восточной Азии и Восточной Европы. По оценкам экспертов, около 41% общего количества моряков на международный рынок труда поставляют Филиппины, Индия, Индонезия и Китай, причем в этих странах разработаны программы государственной поддержки морского образования и продвижения моряков на международный рынок труда. Украина за последнее десятилетие не только уверенно заявила о себе как о государстве с высоким потенциалом подготовки квалифицированных морских специалистов, но и вышла на 3-е место в мире после Филиппин и России по количеству моряков, работающих под иностранными флагами.

Однако на сегодняшний день для осуществления дальнейшего расширения и укрепления позиции в сфере подготовки профессиональных кадров плавсостава недостаточно такого признания. Необходима полная аттестация Учебного центра по новому стандарту ИСО 9001:2000 «Система менеджмента качества. Требования». Эта работа включала в первую очередь разработку четкой политики в области качества, а именно:

1. Соответствие деятельности конечной цели организации;
2. Обязательство соответствовать требованиям международных конвенций и национальным стандартам подготовки кадров;
3. Создавать условия для постановки и анализа конкретных целей в области качества.
4. Политика должна быть понятна персоналу организации и доведена до его сведения.
5. Постоянно должны анализироваться соответствие и пригодность.

Следующим этапом работы в этом направлении является **процессуальный подход** с позиции стандартов качества, который основан на формуле:

План – Действие – Контроль – Совершенствование

Все виды действий, которые совершаются в сфере профессиональной подготовки кадров, были рассмотрены как отдельные процессы, представляющие собой логически упорядоченные последовательности этапов педагогической деятельности в процессе всего цикла обучения.

Для осуществления перехода на новые стандарты в Учебном центре ОАО «УДП» выполнена следующая работа:

1. Выявлена полная система процессов, оформленная отдельными процедурами (всего 14 процедур);
2. Определена последовательность, взаимосвязь и взаимодействие в системе процессов;
3. Определено лицо, ответственное за данный процесс, за его качество и достоверность;
4. Определен потребитель процесса и дано описание выхода процесса (конечный его результат);
5. Определены поставщики процессов и требования к элементам входа процесса;
6. Даны критерии эффективного управления отдельным процессом;
7. Определены для каждого вида процесса входные и выходные документы.

Для успешного функционирования управления процессами и получения положительного конечного результата нам еще предстоит:

1. Обеспечить информационные потоки, требуемые для эффективного менеджмента и мониторинга процесса;
2. Вести регулярную оценку, мониторинг и анализ данных по каждому процессу;
3. Систематически проводить корректирующие и предупреждающие действия, направленные на достижение целей процесса;
4. Определить порядок внесения в процесс изменений.

Таким образом, сочетание процессуального подхода с управленческим учетом, коллективной формой организации работ и проектным стилем построения всей системы профессиональной подготовки кадров – основа стабильной работы учебного заведения в соответствии с Международными требованиями к качеству подготовки моряков.

Литература:

1. Международная конвенция по подготовке и дипломировании моряков и несении вахты 1978/95 гг.

2. *Алексишин В.Г. Козырь Л.А., Короткий Т.Р.* Международные и национальные стандарты безопасности мореплавания. – Одесса: Ластар, 2002. – 257 с.
3. *Батышев С.Я.* Актуальные проблемы подготовки рабочих высокой квалификации. – М.: Педагогика, 1979. – 224 с.
4. *Батышев С.Я.* Подготовка рабочих кадров. – М.: Экономика, 1984. – *248 с.*
5. *Батышев С.Я.* Производственная педагогика: Учебник для работников, занимающихся профессиональным обучением рабочих на производстве. – 3-е изд. Перераб. и доп. – М.: Машиностроение, 1984. – 672 с.
6. *Батышев С.Я.* Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах – (Педагогическая наука – реформа школы). – М.: Педагогика, 1988. – 175 с.
7. *Качаев В.Х.* Человеческий фактор в обеспечении безопасности мореплавания. М.: в\о «Мортехинформреклама», сер. «Безопасность мореплавания», 1983. – № 1 (151).
8. *Колокошанский В.А., Щеголев В.И.* Тенденции в аварийности мирового морского флота // «Морской транспорт», сер. «Безопасность мореплавания», вып. № 3, «Мортехинформреклама», 1983/
9. *В.Кричевский*. «Почему гибнут корабли?» // Судоходство. – 2000. – № 9, С. 20-21/

УДК 159.9.07:377.354:347.793.7 *И. Стариков, г. Николаев*

Использование психологического тестирования в профессиональном обучении лоцманских кадров

Из статистических данных известно, что до 80% аварий, происходящих с морскими судами, связно не с техническими причинами, а с «человеческим фактором». Вот почему, начиная со второй половины прошлого века, во всех развитых странах началось активное изучение психологических особенностей профессиональной работоспособности специалистов, действующих в системе «судно–среда–человек». Чаще всего объектами таких исследований были наиболее массовые профессиональные группы морских профессий: судоводители, механики, мотористы и матросы. [8] В результате проведенных исследований были выявлены основные причины нарушений и аварийных ситуаций, возникающие в период плавания из-за ошибочных действий специали-

стов данных профессиональных групп. Так, оказалось, что, например, в работе судоводителей наибольшее удельное значение (36%) имеют ошибки, связанные с запаздыванием принятия решений и необходимых действий. На втором месте (31,6%) находятся причины, связанные с запоздалым обнаружением опасности. Третье место (16,2%) приходится на выполнение различных маневров на малых траверзных расстояниях и в неподходящих условиях. Как выяснилось, профессиональная надежность человека, действующего в таких условиях, складывается из множества наследственных, индивидуально-личностных психофизиологических и приобретенных качеств и их особенностей. [4] Исследования показали, что наиболее значимыми профессионально-важными качествами (ПВК) для успешного выполнения операторских функций судоводителей являются следующие:

- кратковременная и долговременная память;
- способность к преодолению утомления, которая тесно связана с подвижностью и инертностью нервной системы;
- скорость реакции на звуковые и световые раздражители;
- эмоциональная устойчивость к стрессовым раздражителям;
- типология направленности эмоциональных процессов (экстраверсивная или интроверсивная);
- особенности мотивации в принятии решений.

Однако чаще всего, описание этих качеств в психолого-физиологической литературе носит, так сказать, теоретический, качественный характер, а конкретные количественные показатели, характеризующие необходимый уровень их развития, отсутствуют.

Вот почему 25 ноября 1999 года была принята специальная резолюция ИМО А. 884 (21) «Поправки к кодексу по расследованию морских аварий и инцидентов» [1]. Она ставит своей задачей систематическое расследование человеческого фактора в морских авариях с целью накопления фактических данных для разработки и предоставления практических рекомендаций, направленных на предотвращение аварийных ситуаций.

Ведь без выявления количественных показателей уровня развития основных ПВК осуществлять научно обоснованный профотбор и совершенствовать профессиональную подготовку судоводительских кадров невозможно. Но если по наиболее массовым группам морских профессий были хотя бы описательные характеристики некоторых ПВК, то по лоцманским профессиям они вообще отсутствовали. Можно прямо сказать, что до создания ГП «Дельта-лоцман» такая задача даже и не выдвигалась. Хотя уже поверхностный сопоставительный анализ свидетельствует о наличии значительных психолого-педагогических различий между характером и содержанием труда даже таких близких

профессий, как капитан и морской лоцман. Причем эти отличия охватывают все элементы системы «судно–среда–человек». Так, если капитан длительное время взаимодействует с одним типом судна, то лоцману даже в течение одной смены приходится руководить проводкой судов разного типа, очень часто имеющих совершенно разные технические характеристики. Если у капитана значительное время круг общения ограничен составом команды судна и у него есть возможность довольно подробно изучить и учитывать личностные и профессиональные особенности своих подчиненных, то лоцман вынужден за короткое время входить в профессиональный контакт с незнакомыми людьми самого разного уровня квалификации и с разнообразными личностными особенностями. Наконец, если значительная длительность рейсов позволяет организму и психике капитана приспособиться к особенностям среды, то у лоцмана интенсивность изменений среды гораздо выше. Говоря техническим языком, главная особенность профессиональной деятельности лоцмана состоит в том, что его организм и психика действуют в условиях динамичных, циклических нагрузок. А ведь из теории материаловедения давно известно, что при циклических нагрузках усталость любого материала, изменения его механических и физических свойств, ведущих к необратимым деформациям, наступают быстрее, чем при статических усилиях. Нет сомнений, что эти же закономерности с еще большей интенсивностью проявляются на «человеческом материале», который отличается особой сложностью и требует повышенного внимания.

Следовательно, и ПВК, характерные для лоцманских профессий, должны существенно отличаться от тех, которые присущи другим морским профессиям. Проще говоря, это означает, что, к примеру, не всякий хороший капитан может успешно овладеть лоцманской профессией. Истинность этого теоретического вывода довольно часто подтверждается и морской практикой.

Неслучайно долгие годы секреты лоцманского дела передавались «из рук в руки» старыми лоцманами более молодым путем длительной стажировки в условиях реальной проводки судов. Использовался при этом, как говорится, «заплечный метод обучения», когда молодой специалист наблюдает за действиями более опытного и перенимает его способы работы путем проб и ошибок. Вот почему среди моряков довольно широко было распространено мнение, что лоцманом может стать не каждый, даже опытный судоводитель, что эта профессия дается человеку «от Бога».

Ясно, что при том увеличении интенсивности морских транспортных потоков, которое наблюдается сегодня, ужесточении международных требований к обеспечению безопасности морских проводок подо-

бные подходы к подбору и профессиональному обучению лоцманских кадров не отвечают современным требованиям. А успешно решать эту сложную задачу можно только при наличии научно обоснованного инструментария, позволяющего оценивать степень психологического соответствия и профессиональной перспективности лиц, решивших овладевать лоцманскими профессиями или повышать свою квалификацию в этой области, и соответствующей учебно-материальной базе.

Для решения этих проблем по инициативе руководства ГП «Дельта-лоцман» была организована творческая группа работников предприятия.[1]

Изучение отечественных и зарубежных литературных источников по данной проблематике позволило установить, что крупные фирмы развитых стран довольно широко практикуют создание специальных тестов для определения степени профессиональной пригодности лиц, претендующих на работу по основным специальностям. Однако конкретные результаты таких научно-практических поисков являются достоянием фирм-разработчиков, так как затраты на создание подобных тестов составляют, по зарубежным источникам, 10-15 тысяч американских долларов на одну профессию. Поэтому после завершения работ полученные данные, созданные методики и тестовые материалы становятся собственностью этих фирм и в открытую печать не попадают. В связи с этим большинство компаний вынуждено самостоятельно осуществлять такие работы с учетом особенностей тех профессий, которые являются профилирующими для их производственной деятельности.

Научно-практические разработки данного направления на ГП «Дельта-лоцман» проводились в несколько этапов. На **первом** этапе была сформирована группа экспертов из наиболее квалифицированных инструкторов учебно-тренажерного центра, имевших многолетний опыт работы в качестве государственных морских лоцманов и лоцманов-операторов служб регулирования движения судов.

В их задачу входило, исходя из собственного опыта, указать наиболее значимые ПВК личности, которые необходимы для успешной работы лоцмана, и оценить степень их важности по десятибалльной шкале. Затем, на **втором** этапе, информация, полученная от экспертной группы, была обработана с помощью методов математической статистики с целью отбора наиболее достоверных и значимых качеств, отмечаемых большинством экспертов.

В этот перечень вошло восемнадцать различных психологических

[1] В состав творческой группы вошли Бездольный В.В., Гончаров Е.И., Романов Г.С., д. п. н., проф., Стариков И.М., Якименко И.И.

качеств, характеризующих особенности коммуникабельности, эмпатии, объема и динамичности внимания, зрительной памяти и др. личностных характеристик специалиста.

Собранные данные позволили на **третьем** этапе работ приступить к подбору батареи тестов, используемых в отечественной и зарубежной психологической практике для измерения степени развития отмеченных характеристик личности и связанных с ними психологических процессов. На **четвертом** этапе для возможности оперативного сбора, хранения и обработки накапливаемой информации были разработаны компьютерные варианты всей батареи тестов и проведена пилотажная проверка возможности их использования в компьютерной системе мультимедийного учебного класса, оборудованного в тренажерном центре предприятия.

На **пятом** этапе, в соответствии с распоряжением директора предприятия, был осуществлен компьютерный опрос всего лоцманского персонала по всей батарее разработанных тестов. Собранные данные позволили получить количественные характеристики двадцати восьми различных психологических параметров, свойственных лоцманским профессиям. В результате было установлено, что многие из них имеют значительные индивидуальные отличия. Так, например, уровень развития коммуникативных качеств у представителей одной и той же специальности различается более чем в шесть раз. Показатель, характеризующий устойчивость внимания, отличается почти в восемнадцать раз, объем образной памяти в семь раз и т. д. Ясно, что столь значительные колебания не могут не сказываться на эффективности профессиональной деятельности, а определение этих зависимостей имеет очень важное практическое значение. Ведь именно этими различиями объясняется ненадежность функционирования «человеческого фактора». Для эффективного и правильного его использования очень важно найти, как и в какой мере личностные особенности специалиста связаны с уровнем его профессиональной квалификации.

Выяснение этих связей и определение их количественных параметров было проведено на **шестом** этапе исследований.

Для этой цели уровень профессиональной квалификации всего контингента протестированных специалистов предприятия был оценен по стобалльной шкале группой экспертов, хорошо знающих фактическое состояние их профессионального мастерства. Проведенный корреляционный анализ позволил разработать логико-математическую модель взаимосвязи между степенью развития рассматриваемых ПВК и уровнем соответствия личности психологическим особенностям лоцманских профессий [5; 6].

В результате появилась возможность количественно оценивать степень профессиональной перспективности лиц, претендующих на освоение профессии лоцмана, разделяя их по трем уровням: лица с высокой профессиональной перспективностью, средней и низкой.

Степень достоверности прогноза прошла практическую проверку и была одобрена специалистами. Кроме того, информация, получаемая в ходе входного тестирования, в дальнейшем передается инструкторам тренажерного центра и используется для индивидуализации учебно-тренировочного процесса. А это способствует повышению эффективности профессиональной подготовки лоцманских кадров. [2; 3; 7]

Опыт показал, что разработанные методики и тестовые материалы позволяют накапливать и оперативно обрабатывать богатый информационный материал о социально-психологических особенностях кадрового состава предприятия. Некоторые из этих характеристик дают возможность прогнозировать поведение человека и помогают принимать правильные решения при подборе и расстановке кадров.

Современное состояние развития компьютерных сетей позволяет использовать имеющиеся на ГП «Дельта-лоцман» методики для оптимизации подбора лоцманских кадров и на других родственных предприятиях путем автоматической передачи результатов тестирования или приобретения пакета необходимого программного обеспечения для индивидуального пользования.

Впечатления отечественных и зарубежных специалистов, посещающих ГП «Дельта-лоцман», успешные выступления членов творческой группы на международных конференциях свидетельствуют об отсутствии подобных методик в практике подготовки лоцманских кадров в других странах и ведущих компаниях. Это подтверждает возможность и целесообразность тиражирования созданных средств и технологий не только для распространения на все регионы Украины, но и за рубеж.

А методические подходы и программный инструментарий, апробированные в ходе внедрения данной научно-практической разработки, могут успешно использоваться для обеспечения надежности функционирования «человеческого фактора» за счет соответствующего его профподбора и совершенствования профессиональной подготовки и по другим ответственным специальностям, которые характерны как для Министерства транспорта и связи Украины, так и остальных отраслей страны.

Литература:

1. *Алексишин В.Г., Козырь Л.А., Короткий Т.Р.* Международные и национальные стандарты безопасности мореплавания. – Одесса:

Латстар, 2002. – 257 с.
2. *Бездольний В., Романов Г., Гончаров Є., Старіков І., Якіменко І.* Галузева система неперервної професійної підготовки лоцманських кадрів. – Неперервна професійна освіта: теорія і практика: Науково-методичний журнал. – К. – 2003. – Випуск 3-4. – С. 29-36.
3. *Бездольный В., Романов Г., Гончаров Е.* Отраслевая система непрерывной профессиональной подготовки лоцманских кадров. – Первые международные научные чтения, посвященные памяти академика С.Я. Батышева. – Николаев. – 2003. – С. 316-324.
4. *Бодров В.А.* Психология профессиональной пригодности. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – 511 с.
5. *Глас Д.Ж., Стэном Л.Ш.* Статистические методы в педагогике и психологии. – М., Прогресс. – 1976. – 495 с.
6. *Рукавшиников А.А., Соколова М.В.* Факторный личностный опросник Р. Кеттелла. – Санкт-Петербург: Госстандарт России. – 1995. – 95 с.
7. *Стариков И.М.* Автоматизированная система тестирования для подбора и профессионального обучения лоцманских кадров. – Материалы Черноморской региональной международной научно-практической конференции. – Николаев. – 2003. – С. 28-29.
8. Психофізіологічний професійний відбір плавскладу водного транспорту. – Методичні вказівки. – К.: 2002. – 26 с.

УДК 159.925

В. Ковальчук, м. Кіровоград

Людський інтелект: поняття, сутність і класифікація

В історії психологічних і педагогічних досліджень проблема інтелекту, з одного боку, найбільш досліджувана, з іншого – залишається найбільш дискусійною та нерозв'язаною. Наприклад, донині немає однозначного визначення інтелекту, хоча цим поняттям активно оперують у різних галузях науки: філософії, психології, математиці, кібернетиці, педагогіці, фізіології тощо. А. Дженсен – відомий спеціаліст у сфері інтелекту, приміром, пропонує в наукових цілях відмовитися взагалі від поняття «інтелект» [27].

По суті, прийняте диспозиційне трактування інтелекту – це спосіб поведінки людини у певній ситуації, схильність діяти в тих чи інших умовах інтелектуально. Наведемо кілька визначень інтелекту: напри-

клад, на думку Дж. Томпсона, інтелект – це не безпосередньо ідентифіційована характеристика, а абстрактне поняття, яке спрощує та підсумовує певні поведінкові характеристики [35]; за С.Боманом, інтелект – це «...не реальна властивість розуму..., а просто характеристика особистості разом з її власними діями» [17]. На думку окремих науковців, інтелект – це відносно стійка структура розумових здібностей індивіда; чи інтелект – розум, здатність мислити, проникливість, сукупність тих розумових функцій (порівняння, абстракція, утворення понять, судження, висновку і т. д.), що перетворюють сприйняття знання чи критично переглядають і аналізують уже наявні знання.

Його також ототожнюють із системою розумових операцій, зі стилем розв'язання проблем, з індивідуальним когнітивним стилем тощо. Відсутність однозначності у визначеннях інтелекту пов'язана з різноманітністю і багатогранністю його проявів. Однак для усіх цих проявів характерним є те загальне, що дозволяє відрізняти їх від інших особливостей поведінки людини, а саме активізація в будь-якому інтелектуальному акті всіх тих психічних функцій, які забезпечують пізнання навколишнього світу та самопізнання.

Інтелект (від лат. intellectus – розуміння, пізнання) – здатність людини до здійснення процесу пізнання і до ефективного вирішення проблем. Водночас існує ряд *принципово різних трактувань інтелекту*.

Наприклад, у *структурно-генетичному підході Ж. Піаже* інтелект трактується як вищий спосіб зрівноваження суб'єкта з середовищем [8]; при *когнітивістському підході* інтелект – як набір когнітивних операцій; а у *факторно-аналітичному підході* на основі великої кількості тестових показників знаходяться певні стійкі його фактори (Ч.Спірмен, Л.Терстоун, Г.Айзенк, Д.Векслер, Ф.Верном) [1, 2, 25, 28, 33, 34, 36-38].

Нині прийнято вважати, що існує **загальний інтелект** як *універсальна психічна здатність людини, в основі якої може лежати генетично зумовлена властивість нервової системи переробляти інформацію з певною швидкістю і точністю* (Г.Айзенк). Зокрема, у психогенетичних дослідженнях показано, що частка генетичних факторів, визначена дисперсійним методом на основі аналізу результатів виконання інтелектуальних тестів, досить велика; цей показник коливається від 0,5 до 0,8. При цьому найбільш генетично залежним є *вербальний інтелект*.

У психологічному словнику за редакцією А.В.Петровського та М.Г.Ярошевського інтелект розглядається як відносно стійка структура розумових здібностей індивіда [9, с. 142-143].

Ганс Юрген Айзенк (1916-1997) – англійський психолог – **виділяв три концепції інтелекту** [25]**.**

Біологічний інтелект – це фізіологічна, нейрологічна, біохімічна і гормональна основа пізнання, головним чином, пов'язана зі структурами і функціями кори головного мозку людини. Ще з часів *Френсіса Гальтона* (1882-1911) – англійського антрополога і психолога – існувало припущення, що високим інтелектом відрізняються люди, які мають яку-небудь природну, фізіологічну перевагу над іншими (наприклад, найшвидшу провідність подразника від рецепторів до мозку, або швидкість оброблення інформації, або низький (чи високий) поріг чутливості до різних подразників).

Також є гіпотеза про те, що рівень розумових здібностей людини залежить від кількості помилок, які виникають при обробленні і передачі інформації в корі головного мозку. Відповідно, чим більше таких помилок, тим нижче коефіцієнт інтелекту. Навіть якщо і не існує безпосередньої залежності психометричного інтелекту від біологічного, в сучасних психофізіологічних дослідженнях виявлена наявність кореляційного зв'язку між психометричним інтелектом, зумовленим стандартними тестами інтелекту, і такими фізіологічними показниками як рівень сенсорної чутливості, час реакції, а також рівень слухового розрізнення.

Г.Айзенк вважав, що саме вимірювання рівня біологічного інтелекту відповідає сучасній науковій парадигмі, бо всі інші види інтелекту, соціальний і психометричний, є лише наслідком, зовнішніми проявами біологічного інтелекту, що й є його основною детермінантою.

Психометричний інтелект, який визначається стандартними тестами вимірювання коефіцієнта інтелекту (IQ) та діагностується ними. На нашу думку, в психометричному визначенні є зміст, оскільки факторний аналіз безлічі тестів щодо діагностування спеціальних здібностей показує, що за поняттям «психометричний інтелект» дійсно міститься якийсь основний фактор людської психіки, що певним чином організує ментальний досвід людини і відповідає за ефективність перероблення інформації.

У ***соціальному інтелекті*** (чи практичному), як прояві соціальної адаптації, виділяються і досліджуються такі його аспекти як: міркування, рішення задач, пам'ять, навченість, розуміння, оброблення інформації, вироблення стратегій, пристосування до навколишнього середовища тощо.

Таке визначення інтелекту має давню традицію. Ще ***Вільям Штерн*** (1871-1938) – німецький психолог – давав його дефініцію як деяку загальну здатність людини пристосуватися до нових життєвих

умов. Пристосувальний акт – рішення життєвої задачі за допомогою інтелекту – здійснюється в результаті дії з уявним («ментальним») еквівалентом об'єкта, за допомогою «дії в розумі» при домінуючій ролі свідомості над несвідомим. Завдяки цьому розв'язання проблеми може бути здійснено тут і тепер без зовнішніх поведінкових проб, правильно й одноразово: проби та перевірка гіпотези здійснюються в розумі. У цьому разі критерієм інтелектуальної поведінки є не перетворення середовища, а відкриття можливостей середовища для адаптивних дій індивіда в ньому.

Б.М. Теплов (1896-1965) визначав практичний розум як спрямовуючий свою дію від абстрактного мислення до практики, від загальних принципів до конкретних обставин на відміну від теоретичного розуму, спрямованого від живого споглядання до абстрактного мислення [10].

М.К.Акімова та інші дослідники пропонують *два шляхи дослідження практичного інтелекту*:

1) *дослідження особливостей мислення людей*, зайнятих різними видами практичної діяльності;
2) *дослідження мудрості*, під якою розуміється, наприклад, уміння орієнтуватися в різних ситуаціях поведінки, спілкування та діяльності [3-5].

Питання про те, яким чином репрезентується поняття «інтелект» у суспільній повсякденній свідомості людей, досліджував ***Р.Стернберг***, проводячи опитування експертів і обґрунтовуючи отримані наслідки методом факторного аналізу. У результаті ним було виокремлено ***три форми інтелектуальної поведінки людей***:

1) вербальний інтелект (запас слів, ерудиція, вміння розуміти прочитане тощо);
2) здатність вирішувати проблеми;
3) практичний інтелект (уміння досягти поставлених цілей) [29-32].

Упорядкування інформації, накопиченої в галузі експериментально-психологічних теорій і досліджень інтелекту, було здійснене сучасним російським психологом **М.О.Холодною,** яка виділила **вісім основних підходів, для кожного з яких характерною є певна концептуальна лінія в трактуванні природи інтелекту.** Це:

1. *Соціокультурний інтелект* – результат процесу соціалізації і впливу культури на людину в цілому (Дж.Брунер, Л.Леві-Брюль, О.Р.Лурія, Л.С.Виготський та ін.).
2. *Генетичний інтелект* – результат адаптації людини до вимог навколишнього середовища в природних умовах її взаємодії з навколишнім світом (У.Р.Чарльзворт, Ж.Піаже).

3. *Процесуально-діяльнісний інтелект* – особлива форма людської діяльності (С.Л. Рубінштейн, А.В. Брушлинський, К.О.Абульханова-Славська та ін.).
4. *Освітній інтелект* – продукт цілеспрямованого навчання (А.Стаатс; К.Фішер; Р.Фейєрштейн; Н.О.Менчинська; З.І.Калмикова; Г.А.Берулава та ін.).
5. *Інформаційний інтелект* – сукупність елементарних процесів перероблення інформації (Г.Айзенк, Є.Хант, Р.Штернберг та ін.).
6. *Феноменологічний інтелект* – особлива форма змісту свідомості (В.Келер, К.Бункер, М.Вертгеймер та ін.).
7. *Структурно-рівневий інтелект* – система різнорівневих пізнавальних процесів (Б.Г.Ананьєв, Б.М.Величковський та ін.).
8. *Регуляційний інтелект* – форма саморегуляції психічної активності (Л.Л.Терстоун та ін.) [11-16].

Дослідниця пропонує розуміти інтелект як сукупність ментального досвіду людини, за яким немає ніякого загального організуючого фактора.

Інший російський психолог ***В.М.Дружинін*****,** полемізуючи з нею, обгрунтовує передусім наявність цього загального фактора, який служить організуючим механізмом для ментального досвіду людини. На його думку, організація ментального досвіду визначається загальною здатністю людини до розумової діяльності, а саме: загальним інтелектом, властивістю деякої психічної системи, що нетотожна ментальному досвіду. Саме визначення цієї психічної системи і вивчення особливостей її функціонування в різних індивідів – головне завдання при дослідженні інтелекту, вважає він [6, 7].

Класифікації типів інтелекту. Запропоновані класифікації інтелекту є, в основному, теоретичними. На основі операціонального підходу (будь-які психологічні конструкти, які торкаються психологічних властивостей, процесів і станів, мають смисл лише в поєднанні з описом процедури дослідження, діагностування, вимірювання поведінкових проявів цього конструкта) ми проаналізуємо *факторні моделі інтелекту*. При факторному аналізі ми припускаємо, що за безліччю результатів вимірів інтелекту стоїть певний фактор, який можна визначити, аналізуючи його зовнішні прояви.

В.М.Дружинін запропонував наступну *схему класифікації факторних моделей інтелекту*. Умовно вони розбиті на чотири основні групи за двома ознаками:

за джерелом моделі – умовивід чи емпіричні дані;

за структурою інтелекту – від окремих властивостей до цілого, від цілого до окремих властивостей (табл. 1).

Таблиця 1

Схема класифікації факторних моделей інтелекту

	Апріорні	Апостеріорні
Просторові одноріневі	Д. Гілфорд	Л. Терстоун
Ієрархічні	Ф. Вернон, Д. Векслер	Ч. Спірмен

Коротко проаналізуємо їх.

Модель Чарльза Едварда Спірмена (1963-1945) – англійського психолога – визнає інтелект як загальний фактор, який представлений на всіх рівнях інтелектуального функціонування людини. Ця модель базується на тому, що між результатами виконання різних інтелектуальних тестів є позитивний кореляційний зв'язок: як правило, досліджувані, які успішно виконують тести на мислення, також успішні в тестах на інші пізнавальні здібності. Основою цього зв'язку служила наявність у кожному із тестів деякого загального початку, який одержав назву загального фактора інтелекту – фактора G, який визначається як загальна кількість розумової енергії. Крім цього фактора, ним був виділений фактор S, який характеризує специфіку кожного конкретного тестового завдання, або того чи іншого виду інтелектуальної активності людини.

Отже, модель Спірмена можна охарактеризувати як *двофакторну модель інтелекту*, яка згодом була доповнена факторами, що відповідають за механічні, арифметичні і лінгвістичні (вербальні) види здатності. Вони розташовані між S і G-факторами, що перетворило цю модель в ієрархічну [28].

Модель Луїса Леона Терстоуна (1887-1955) – американського психолога, в теорії якого відкидалася можливість існування загального інтелекту. Він, провівши кореляцію результатів виконання досліджуваними 60 різних тестів, призначених для діагностування різних сторін інтелектуальної діяльності людини, виділив ряд групових факторів, сім з яких одержали назву первинних розумових здібностей. Це такі фактори:

S: просторовий (здатність оперувати в розумі простором);

P: сприйняття (здатність деталізувати зорові образи);

N: обчислювальний (здатність виконувати основні арифметичні дії та операції);

V: вербальний (здатність розуміти і розкривати значення текстів і слів);

F: швидкість мови (здатність швидко підібрати слово за заданим критерієм);

M: пам'ять (здатність запам'ятовувати і відтворювати інформацію);

R: логічність міркувань (здатність виявляти закономірності у ряді букв, фігур, цифр).

У результаті він дійшов висновку, що має використовуватися не єдиний показник, а відповідний профіль розумових здібностей, кожен з яких є незалежним від інших і відповідає за чітко визначену групу інтелектуальних операцій людини. Проте, подальші дослідження показали, що виділені фактори не є цілком незалежними, бо вони корелюють один із одним, що свідчить на користь існування єдиного G-фактора [33, 34].

Модель Джо Пауля Гілфорда (1897-1987) – американського психолога, який розвинув підхід Л.Терстоуна про множинність інтелектуальних здібностей і запропонував модель для описування їх різних типів. Його багатомірна структурна модель заснована на трьох критеріях, які описують різні сторони інтелектуальної діяльності людини. Це:

1) тип виконуваної розумової операції (оцінювання, конвергенція, дивергенція, запам'ятовування, пізнання тощо);

2) зміст матеріалу інтелектуальної діяльності (об'єктний, символічний, семантичний, поведінковий тощо);

3) різновид кінцевого продукту (одиниці, класи, відносини, системи, трансформація, міркування тощо).

Таким чином, кожен оцінюваний фактор інтелекту характеризується поєднанням категорій з кожного виміру. Всього в класифікаційній схемі Гілфорда 120 факторів. У його дослідженнях досягнення однієї групи не обов'язково були пов'язані з досягненнями іншої, з чого був зроблений висновок про те, що інтелект не можна розглядати як одну здатність [26].

Подальшим розвитком стали ієрархічні теорії інтелекту, наприклад, *теорія* ***Хайнца Вернона*** (1890-1964) – німецького та американського психолога, який розрізняв *три ієрархічних рівні*. На верхівці розміщено загальний інтелект, далі – два основних групових фактори: вербально-числовий і практично-механічно-просторовий; на третьому рівні – фактори, що відповідають за спеціальні здібності (технічне мислення, арифметичну здатність тощо); внизу ієрархічного дерева містяться більш часткові субфактори [37-38].

Ієрархічна модель ***Давида Векслера*** (1896-1981) – американського психолога та психодіагноста, також містить у собі три рівні:

1) рівень загального інтелекту;

2) рівень групових факторів: інтелекту дій і вербального інтелекту;

3) рівень специфічних факторів [36].

Нині ієрархічні моделі інтелекту використовуються найбільш широко. Так у Колорадському лонгітюдному дослідженні впливу генетичного фактора і середовища на інтелект використовувалася ієрархічна модель інтелекту, в якій чотири фактори першого порядку – вербальні, просторові, мнемічні і перцептивної швидкості – поєднувалися в

єдиний фактор загальних здібностей.

Також необхідно коротко проаналізувати *модель інтелекту* ***Раймонда Бернарда Кеттела*** (1905-1998) – американського психолога, який виділив два фактори – «вільний» і «зв'язаний».

Фактор «вільного» інтелекту визначає первинне нагромадження знань і незалежний від залучення до культури.

Фактор «зв'язаного» інтелекту визначається сукупністю знань і інтелектуальних навичок особистості, набутих нею у процесі соціалізації впродовж усього життя. Він визначає те, наскільки індивід опанував загальну культуру того суспільства, до якого належить [18-24].

Кубічна модель структури інтелекту. 28 серпня 1959 р. в журналі «Американський психолог» з'явилася стаття *Джоя Гілфорда* «*Три сторони інтелекту*». Це була стенограма лекції, прочитаної ним 13 квітня 1959 р. в Стенфордському університеті – цитаделі тестування інтелекту, де у свій час Луїс Терстоун здійснив модифікацію знаменитого тесту Біне-Сімона.

Практичний досвід показав обмеженість цієї популярної психодіагностичної методики і спонукав багатьох психологів до нових наукових пошуків. Особливо спірною на кінець 50-х років XX ст. стала раніше широко визнана теза про те, що традиційні тести, зокрема Біне-Сімона, вимірюють певний загальний інтелект. Багаторічна практика продемонструвала, що однакові результати тестування можуть бути отримані людьми, які суттєво відрізняються один від одного за своїми здібностями. У зв'язку з цим було б невиправданим спрощенням вважати таких людей «однаково розумними».

Гілфорд здійснив сміливу спробу розширити уявлення про структуру інтелекту за допомогою методу факторного аналізу. Аналогічні спроби були й раніше, однак усі вони були ієрархічними. Він спробував надати цій розпливчастій картині системного характеру, класифікувавши властивості інтелекту за такими трьома вимірами:

1) операції (що вміє робити досліджуваний): пізнавальні функції, пам'ять, дивергентне мислення, конвергентне мислення, оцінка;

2) зміст (природа матеріалу чи інформації, що опрацьовується досліджуваним): образний, символічний, семантичний, поведінковий;

3) результат (форма, в якій інформація опрацьовується досліджуваним): класи, взаємини, системи, перетворення, застосування.

За цими параметрами Гілфордом була побудована ***тривимірна модель структури інтелекту*** – так званий куб Гілфорда (який нагадує кубик Рубіка), що має 120 осередків-факторів. У теоретичному плані ця модель виявилася дуже цікавою, однак її практичне використання з

метою діагностування інтелекту виявилося дуже складним, громіздким і незручним. Імовірно, саме тому вона знайшла більше визнання в теоретиків, ніж у практиків [26].

У сучасних теоріях інтелекту, зокрема, в теорії Р. Стернберга, можна помітити свого роду подібність з ідеями Гілфорда. Практики ж в основному користуються «старими добрими» тестами, найчастіше навіть не замислюючись про предмет виміру.

Література:

1. *Айзенк Г.Ю.* Интеллект: новый взгляд // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 111-131.
2. *Айзенк Г.Ю.* Проверьте свои способности / Пер. с англ. – СПб.: Лань; Союз, 1996. – 158 с.
3. *Акимова М.К., Гуревич К.М., Зархин В.Г.* Диагностика индивидуально-психологических различий в обучении // Вопросы психологии. – 1984. – № 6. – С. 72-78.
4. *Акимова М.К.* Интеллект как динамический компонент в структуре способностей: Дис.... д-ра психол. наук: 19.00.01. – М., 1999. – 397 с.
5. *Акимова М.К.* Интеллектуальные тесты // Психология индивидуальных различий. – М.: Изд-во МГУ. – С. 122-128.
6. Диагностика способностей и личностных черт учащихся в учебной деятельности / Под ред. В.Д. Шадрикова. – Саратов: Саратовский университет, 1989. – 218 с.
7. *Дружинин В.Н.* Психология общих способностей. 2-е изд. – СПб.: Питер Ком, 1999. – 359 с.
8. *Пиаже Ж.* Психология интеллекта. – СПб.: Питер, 2004. – 192 с.
9. Психология. Словарь. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского; 2-е изд., испр и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
10. *Теплов Б.М.* Проблемы индивидуальных различий. – М.: АПН РСФСР, 1961. – 535 с.
11. *Холодная М.А.* Интегральные структуры понятийного мышления. – Томск, 1983. – 189 с.
12. *Холодная М.А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
13. *Холодная М.А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования. – Томск: Изд-во Том. ун-та; М.: Барс, 1997. – 392 с.
14. *Холодная М.А.* Психология интеллекта. – М.: Ин-т психологии РАН, 1997. – 375 с.
15. *Холодная М.А.* Структурный подход в психологическом исследовании мышления // Проблемы философии: Основные принципы построения научных теорий. – К.: Высшая шк., 1988. – С. 94-102.
16. *Холодная М.А.* Существует ли интеллект как психическая реаль-

ность? // Вопросы психологии. – 1990. – № 5.– С. 121-128
17. *Bohmen S.* What is intelligence? – Stockholm: Almqvist & Wiksell Intern, 1980.
18. *Cattell R.B.* Some changes in social life in a community with a falling intelligence quotient. British J. of Psych. – 1938. – 28. – P. 430-450.
19. *Cattell R.B.* Abilities: Their structure, growth and action. – Boston: Houghton ME in, 1971.
20. *Cattell R.B.* A culture free intelligence test // I. Journal of Educational Psychology. – 1940. – 31. – P. 161-180.
21. *Cattell R.* The measurement of intelligence of infants and young children. – New York: Psychological Corporation, 1940.
22. *Cattell R.B.* The measurement of adult intelligence // Psychological Bulletin. – 1943. – № 40. – P. 153-193.
23. *Cattell R.B.* Theory for fluid and crystallized intelligence: A critical experiment // Journal of Educational Psychology. – 1963. – № 54. – P. 1-22.
24. *Cattell R.B.* Some theoretical issues in adult intelligence testing // Psychological Bulletin. – 1941. – № 38. – P. 592.
25. *Eysenck H.* (ed.). A model for intelligence. – Berlin. Heidelberg: Springer-Verlag, 1982.
26. *Guilford J.P.* The nature of human intelligence. – New York, MC.Graw Hill, 1967.
27. *Jensen A.R.* Psychometric «g» as a focus of concerted research effort // Intelligence. – 1987. – № 11. – P. 193-198.
28. *Spearman C.* General Intelligence, objectively determined and measured // Sternberg R.J. (Ed.). Encyclopedia of human intelligence. – New York, 1994.
29. *Sternberg R.* General intellectual ability // Human abilities by R. Sternberg. – 1985. – P. 5-31.
30. *Sternberg R.J.* et al. People's conceptions of intelligence // J. of Pers. and Soc. Psychol. – 1981. – № 41. – P. 37-55.
31. *Sternberg R.J.* Human intelligence: The model is the message // Science. – 1985. – 230. – № 4730. – P. 1111-1118.
32. *Sternberg R.J.* Inside intelligence // Amer. Scientist. – 1986. – 74. – № 2. – P. 137-143.
33. *Thurstone L.T.* Primary mental abilities. – Chicago: The Univ. of Chicago Press, 1938.
34. *Thurstone L.L., Thurstone T.G.* Factorial studies of intelligence // Psychometric Monographs. – 1941. – № 2. – P. 37-45.
35. *Thompson J.* Intelligence // P. McGuffin, M. F. Shanks, R. G. Hodgson (eds.) The scientific principles of psychopathology. – N.-Y.: Grune & Stratton, 1984.
36. *Wechsler D.* Wechsler Intellegence Scale for Children. – New York:

The Psychological Corporation, 1975. – 185 p.
37. *Vernon R.E.* The structure of human abilities. – London, 1973. – 242 p.
38. *Vernon R.E.* Psychological studyes on creativity // Journal of Child Psychology and Psychiatry. – 1967. – № 8. – P. 135-165.

УДК 371.001.891 *Н. Федорова, м. Київ*

Теоретичні аспекти навчання дорослого населення

Проблема освіти в цілому і дорослих у тому числі, відноситься до проблеми буття людини в суспільстві. Кожний із нас – учасник складного і неперервного процесу соціального життя. Соціальність може бути представлена інтеграцією ряду аспектів: усвідомлення себе членом суспільства – об'єктом взаємодії з ним та іншими людьми; свідоме виконання норм соціального буття; здібність активно долучатись до соціальних цінностей, їх засвоєння і створення; реалізація пізнавальної, трудової, досугової функцій на основі гуманізму і духовності [1].

Освіта у своїй якісній характеристиці – це не тільки цінність, система або процес. Це – за задумом **результат,** що фіксує факт надання державою, суспільством особистості тих цінностей, що народжуються у процесі освітньої діяльності, що так важлива для економічного, морального, інтелектуального стану «споживача продукції» освітньої галузі – держава, суспільство, кожна особистість, вся цивілізація в цілому. Цілісність та інтегративну сутність результату освіти на будь-якому рівні можна пізнати і зрозуміти тільки на основі чіткого уявлення про структуру та ієрархію освітньої діяльності. Однією із складових цієї структури є **грамотність.** Це дуже розповсюджена категорія. Тут проглядається підхід: людина для суспільства, держави чи навпаки, людина не стільки особистість, скільки простий виконавець, робітник [2]. Грамотність важлива сама по собі, а разом з тим і як ступінь, але необхідна і обов'язкова для подальшої освіти і формування особистості. Не виникає сумніву, що поняття «грамотність» акумулюється в гуманітарні, загальнонаукові аспекти початкового пізнання світу, її гармонії і взаємодоповнюваності. Аналіз функції грамотності можливий, якщо ця категорія буде розглядатись у взаємозв'язку з категоріями «*освіченість*», «*професійна компетентність*», «*культура*», «*менталітет*», що характеризують становлення особистості. Розглянемо окремо кожну з них.

Грамотна людина – це, перш за все, людина, підготовлена до збагачення і розвитку свого освітнього потенціалу. Грамотність забезпечує їй певні стартові можливості. Соціальна справедливість вимагає, щоб ці можливості були рівними для всіх людей, незалежно від індивідуальних особливостей. Щоб задовольнити запити суспільства в особистостях, які здатні виконувати свої обов'язки, необхідно, щоб вона успішно та комфортно почувалася в соціально-економічному середовищі.

Грамотність і освіченість – категорії однопорядкові у структурному відношенні, але не тотожні. Освіченість – це грамотність, доведена до суспільного і особистісного максимуму. Вона передбачає наявність широкого кругозору у важливих питаннях життєдіяльності суспільства і людини. Але разом з тим передбачає достатню *вибірковість* глибини професійно орієнтованої освіти, що будується на загальноосвітній основі. Освіченість – категорія, що характеризує особистісні освітні надбання. Вона детермінована не тільки особистісними, а й суспільно-державними потребами при нормативному визначенні загальної освіти, якою визначається і структура необхідної грамотності. Тимчасовий розрив між існуючими видами грамотності не має бути досить великим тому, що веде до їх знецінення.

Професійна компетентність. Загальна освіта, як і грамотність, не самоціль. В умовах розподілу праці кожній особистості доводиться самовизначатись у виборі тієї чи іншої професії, спеціальності. Тут важливо зважити не тільки на економічну ефективність розподілу праці, а й на особистісні потреби для повної життєвої реалізації відповідно до здібностей і інтересів. Зрозуміло, що така самореалізація можлива в обемеженій галузі трудової діяльності, де особистість повинна бути професійно компетентною.

Категорія «професійна компетентність» визначається рівнем професійної освіти, досвідом та індивідуальнми особливостями людини, її мотивованим устремлінням до неперервної самоосвіти, самовдосконалення, творчим ставленням до справи.

Професійна компетентність у будь-якій галузі діяльності – необхідний компонент долучення людини до широкого розуміння культури. Поняття «культура» трактується по-різному, але попри всі відмінності найбільш сутнісними визнаються глибоке, усвідомлене і поважне ставлення до минулого, здібність творчого сприйняття, розуміння і перетворення дійсності у тій чи іншій галузі діяльності чи відносин [3].

Культура – вищий прояв людської освіченості і професійної компетентності. Саме на рівні культури може яскраво виразитись людська індивідуальність [5].

Менталітет – найвища цінність освіти і його ієрархічна найвища

мета – формування менталітету особистості і соціуму. Менталітет – квінтесенція культури. У ньому поєднуються основи світосприймання, світогляду і поведінки людини. Саме менталітет передбачає конкретні вчинки особистості, її ставлення до різних сторін життя. Результат освіченості повинен контролюватись і оцінюватись за параметрами ефективності педагогічної діяльності, на рівні ментальних пріоритетів соціуму з урахуванням загальнолюдських цінностей та ідеалів, мінливих критеріїв реального матеріально-духовного прогресу, людства, суспільства.

Закономірно, що структурним ланцюгом результативності освіти – *грамотність – освіченість – професійна компетентність – культура – менталітет* – саме менталітет займає найвищу ієрархічну ступінь, зумовлюючи зміст інших ланок.

Концепція неперервної освіти, яка так активно втілюється сьогодні у життя в усіх країнах світу і в Україні в тому числі, пов'язана не тільки із професійною післядипломною освітою дорослих, а й перепрофілюванням, перекваліфікацією в цілому, тобто, як вимагає ринок праці.

Існуючі у філософській антропології концепції людини сходяться в одному: людина «біологічно недостатня», вона не є раз і назавжди завершеним поєднанням, постійним і незмінним у своїй основі. Людина від природи не є тим, ким вона хоче бути, тому має потребу в освіті. Саме тому згадаємо відомі слова Ф.Беккона «Знання – сила» і, як наслідок, створена система освіти переслідує одну мету: дати тому, хто навчається, більш широке коло знань. Але знання мають тенденцію не тільки розширюватись, накопичуватись, доповнюватись, але – старіти. На певному етапі розвитку суспільства, науки і культури це дає позитивні результати. З часом у такому підході виникають негативи, головним з яких є зникнення особистості, яка сприймає знання, а також тієї, яка їх подає. У кінцевому рахунку світ змінюється на очах одного покоління, змінюються цінності, світогляд, установки, унаслідок чого виникає криза особистості; деформується творчий, інтелектуальний, моральний потенціал.

На порозі становлення інформаційної культури XXI століття назріла необхідність опрацювання концепції освіти, переорієнтації її цілей. Вона складається з удосконалення людини через її входження в інноваційну систему, активне долучення до інформаційної культури. З цього випливає, що метою освіти стає формування творчої, пошукової, ініціативної особистості, яка володіє не тільки сумою необхідних професійних та світоглядних знань, але вміє ними оперувати і застосовувати на практиці.

Що дає особистості неперервна освіта, у чому її цінність? Важли-

во те, що це є соціальним захистом людини. На буденному рівні це означає, що особистість набуває велику внутрішню свободу, стає менш прив'язаною до свого середовища, застарілих стандартів, ідеологічних штампів. Освічена особистість мобільніша, здатна самостійно сприймати і засвоювати інформацію, критично аналізує життя, власні дії, оптимістичніше споглядає світ. Стало ясно, що людина не може раз і назавжди завершити навчання, воно починається з дитинства і супроводжує її протягом всього життя.

Сьогодні суспільне замовлення на підготовку кваліфікованих робітників має дві складові профілізації особистості робітника – професії та кваліфікованого робітника. Аналіз розвитку галузей показує, що складові профілізації особистості робітника змінюються під тиском вимог різних соціально-економічних та науково-технічних факторів. Необхідно наголосити значущість та соціальну престижність робітничих професій.

Про це свідчать нормативно-правові документи, що за останні роки прийнято у державі, а саме: Закон «Про професійно-технічну освіту» (підписано Президентом України 10 лютого 1998 року, № 103/98-ВР), наказ Міністерства освіти і науки України № 53/59 від 13 лютого 2001 року «Про затвердження Положення «Про порядок надання загальнообов'язкового державного соціального страхування на випадок безробіття послуг з професійної підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації», Постанова Верховної Ради України «Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні» № 30, ст. 260, 2003 рік, Указ Президента України «Про додаткові заходи щодо вдосконалення професійно-технічної освіти в Україні» від 18 вересня 2004 року № 1102/2004 [4].

Так, у Законі «Про професійно-технічну освіту» визначено пріоритети і завдання регулювання суспільних відносин у галузі професійно-технічної освіти з метою: задоволення покликання, інтересів і здібностей, перепідготовки та підвищення кваліфікації; задоволення потреб економіки країни у кваліфікованих і конкурентоспроможних на ринку праці робітниках; сприяння реалізації державної політики зайнятості населення. Громадяни України можуть отримати професійно-технічну освіту у державних і комунальних професійно-технічних навчальних закладах безкоштовно, за рахунок держави... у межах державного замовлення. Слухачі безкоштовно отримують дипломи державного зразка.

У наказі Міністерства освіти і науки України важливим є те, що професійна підготовка, перепідготовка або підвищення кваліфікації громадян є одним із видів соціальних послуг, зорієнтованих на забезпечення ефективної політики зайнятості населення, підвищення конку-

рентоспроможності особистості на ринку праці. За висловленням А. Кінаха за статистичними даними в Україні зайнятість становить 22,1 млн осіб, у тому числі працездатного населення 20,4 млн осіб, з них 998,9 тис. осіб складає безробітне населення. Найбільше працюючого населення сконцентровано у сільському господарстві – 5,4 млн осіб (25,5 відсотка), у промисловості зайнято 4,4 млн осіб (потреба складає 6,2 млн чол.). Сьогодні в Україні налічується лише 21 відсоток висококваліфікованих робітників, тоді як у США – 43 відсотка, Німеччині – 56 відсотків, Японії – 72 відсотка.

Ринкова економіка чітко визначає орієнтири професійної освіти. Головна мета професійної освіти полягає у необхідності врахування сучасних соціально-економічних реалій ринку праці та трансформацій їх у конкретні освітні програми професійної підготовки фахівців. Сьогодні підприємства відчувають потребу у кваліфікованих робітниках з виробничими професіями. Зокрема, у ковалях, ливарниках, термістах, слюсарях-інструментальниках, фрезерувальниках тощо.

Вирішення проблем зайнятості населення та врахування потреб ринку праці покладено на Державну службу зайнятості, підпорядковану Міністерству праці та соціальної політики України, яка з урахуванням вимог ринку здійснює професійне навчання. У Центрах зайнятості сьогодні доросле населення навчається за такими спеціальностями: перукарі, кухарі, пекарі, продавці, кондитери, муляри, маляри, плиточники, столяри та багато інших. Як приклад, можна сказати, що лише у Києві на базі Центрів зайнятості доросле населення отримує майже 100 професій.

Організація професійного навчання безробітних здійснюється за індивідуальними планами та програмами. Слухачі вивчають теоретичний курс як самостійно, так і шляхом отримання консультацій [6]. Формою організації індивідуального навчання є модульне, що сьогодні актуально у зв’язку із входженням України до європейського освітнього простору. Стажування проводиться також за індивідуальними планами. Терміни перепідготовки становлять від одного до трьох місяців з тижневим навантаженням до 40 (54) аудиторних годин, а підвищення кваліфікації безробітного населення: короткострокове – від 20 до 72 год; довгострокове – від 72 до 500 год. Навчальні плани та програми затверджуються Міністерством освіти і науки України.

Після закінчення навчання фахівці з вищою освітою отримують дипломи молодшого спеціаліста з присвоєнням кваліфікації, при підвищенні кваліфікації – свідоцтво про підвищення кваліфікації.

Лише високоосвічений громадянин України із високою *грамотністю* і *освіченістю, професійною компетентністю, культурою* та

менталітетом може створити розвинене суспільство. Таким чином, головним завданням незалежної держави Україна є забезпечення всім громадянам доступу до отримання професії, яка б була конкурентоспроможною на ринку праці, що дає їм матеріальну забезпеченість та соціальні гарантії.

Література:

1. *Вульфов Б.З., Иванов В.Д.* Основы педагогики. Учебное пособие. – М.: Из-во УРАО, 2000. – 245 с.
2. *Гершунський Б.С.* Философия образования для XXI века. – М.: Из-во «Совершенство», 1998. – 570 с.
3. Закон України «Про професійно-технічну освіту» // Законодавство України про освіту. – К.: Парл. вид-во, 2002. – 155 с.
4. Наказ Міністерства освіти і науки України № 53/59 від 13.02.2001 р. «Про затвердження Положення «Про порядок надання загальнообов'язкового державного соціального страхування на випадок безробіття послуг з професійної підготовки, перепідготовки або підвищення кваліфікації», Постанова Верховної Ради України «Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні» // Законодавчі акти України з питань освіти. – К.: Парл. вид-во, 2004. – 403 с.
5. *Каган М.С.* Философия культуры. – СПб, 1996. – 437 с.
6. Сайт www.Kinah.com.ua.

УДК 504:377.354

Л. Лук'янова, м. Київ

Суспільно-історичні передумови розвитку екологічної освіти фахівців

Упродовж тривалого часу людство пишалося своїми перемогами над природою. Її ресурси здавалися невичерпними, а зв'язки, які сформувалися з нею, зневажливо нехтувалися.

Як наслідок, за період життя лише одного покоління до численних проблем суспільства додалася нова. Вперше за своє існування людство було змушене переоцінити власне місце й роль у системі природи, бо сучасна екологічна криза, яка його спіткала, виявилася системним явищем нового порядку. По-перше, її походження пов'язане з тим, що світова популяція розпочала потужну перетворювальну дія-

льність у біосфері, спрямовану виключно на задоволення власних потреб, по-друге, ця діяльність з роками стає інтенсивнішою, по-третє, більшість її наслідків мають незворотний характер. За таких умов виникає необхідність по-новому подивитися на найближчі і віддалені перспективи людства.

Німецький вчений-гуманіст Й.Гете стверджував, що «нема нічого страшнішого за діяльнісне невігластво». Відсутність знань в умовах, коли людина так чи інакше втручається в усі природні процеси на Землі, але ще не навчилася передбачати наслідки свого впливу, саме небезпека «діяльнісного невігластва» дає підстави стверджувати, що у подоланні екологічної кризи усе більшого значення набуває екологічна освіта.

Освіту визнають вторинною по відношенню до науки, релігії, філософії, які створюють і описують картину світу. Сучасні вимоги, викликані появою глобальних проблем, вказують на необхідність оновлення освіти. Таку нову освіту, від змісту якої залежатиме зміна поведінкових норм людини, можна назвати екологічною. Саме вона приносить в освітній простір новий комплекс філософсько-методологічних і педагогічних ідей, покликаних створити інтелектуальну основу майбутнього і стає визначальним компонентом гуманізації всієї освітньої системи.

Водночас неабияку увагу привертає накопичений останніми роками обсяг конкретної інформації щодо руйнування і деградації довкілля. Щорічно у світі видається понад 20 тис. праць, присвячених проблемам екології, раціонального природокористування, безпечного розвитку суспільства. Відбуваються масові заходи, національні і міжнародні симпозіуми, семінари, конференції, приймаються програми дій. Можна було б сподіватися, що у такий спосіб створюються підстави для ліквідації екологічної неграмотності і передумови вирішення проблеми. Проте, як показує досвід, вона не розв'язується, а ще більше загострюється.

Постає природне запитання, чому належний рівень наукового і філософського обґрунтування екологічної проблеми в Україні не забезпечує відповідної екологічної свідомості нашого населення, що постійно спостерігається на виробничому і побутовому рівні. Є багато факторів, які можуть пояснити це явище. У загальному вигляді це – тривала відсутність об'єктивної інформації про стан природного навколишнього середовища, невизначеність проблеми взаємовідносин природи і суспільства, відсутність системи екологічної освіти і виховання, нехтування національними традиціями природокористування і моральними принципами, наслідками чого є «зростаючий прагматизм українського суспільства у ставленні до природи» [5].

Натомість провідні вчені світу не тільки усвідомлюють, але й ак-

тивно впроваджують у систему освіти ідею залежності екологічних проблем від необхідності змін у світосприйнятті людини, приборканні споживання, переорієнтації інтересів людини у русло духовності.

На жаль, таке розуміння у нашій країні перебуває на стадії формування. Невирішеність зовнішніх та внутрішніх проблем національної системи освіти, які залежать передусім від економічних негараздів, дестабілізація джерел фінансування не дозволяють усвідомити хибність орієнтації на пріоритет споживання. Повсякденні турботи відсувають на другий план проблеми морального удосконалення, створюючи на шляху екологічної освіти труднощі і перешкоди, адже більшість наших співвітчизників навряд чи відгукнеться на заклики сконцентрувати увагу на проблемі екологічної освіти і зміні способу життя.

Отже, проблема розвитку екологічної освіти в Україні є надзвичайно складним завданням, яке потребує особливого підходу як з боку освітян, так і з боку державної влади, проте, незважаючи на підвищену актуальність, вона наразі не посідає належного місця у загальній системі освіти і на даний момент перебуває у незадовільному стані.

На думку багатьох вчених, зокрема, С.І.Дерябо, М.І.Дробнохода, М.М.Кисельова, В.С.Крисаченка, Д.С.Ліхачова, М.М.Моісєєва, А.Д.Урсула, Г.П.Пустовіта, М.Ф.Реймерса, А.В.Степанюк, Г.Г.Філіпчука, А.Швейцера, Е.Наеса, Е.Ласло, людина здатна протистояти сучасним глобальним проблемам тільки за умов сформованого екоцентричного типу свідомості, що орієнтує людину на відповідну екологічну тобто «моральну поведінку» як «зовнішній прояв природовідповідної діяльності людини».

Ми переконані, що формування екоцентричного типу свідомості можливе лише за умови відповідного рівня екологічної освіченості, який досягається протягом життя.

Наявність факту визнання суспільної потреби в екологічній освіті викликана необхідністю реагувати на загострення екологічної ситуації. Проте, теоретичне визнання пріоритетів освіти не означає усвідомлення того, якою вона повинна бути, якими принципами має керуватися, і які завдання необхідно значити основними.

За сучасних умов з’явилися підстави вважати екологічну освіту не просто складовою освіти, а – унікальним засобом збереження і розвитку людини та продовження життя людської спільноти. Її провідною метою є не лише опанування новітніх науково-екологічних розробок і досягнень, а й необхідність формування нового екологічного мислення. Саме воно зможе синтезувати наукове знання та етичне ставлення до навколишнього середовища. Екологічна освіта покликана сприяти всебічному розвитку особистості, удосконаленню професіоналізму

фахівців, бути могутнім чинником розвитку духовної культури українського народу.

Припущення, з якого ми виходили, полягає у тому, що на сучасному етапі, особливістю якого є оптимізація впливу суспільства на природу, серед наявних важелів у науково-технічній, соціально-економічній, політичній сферах пріоритет належить освітній. Саме вона формує і поширює екологічні знання, які мають посилювати морально-етичноий фактор кожної особистості як у професійній діяльності, так і у повсякденному житті.

Доцільність всебічного вивчення зазначеного питання випливає з його спрямованості на розв'язання суперечностей між потребами практики та процесом екологічної підготовки як майбутніх фахівців у професійно-технічних навчальних закладах, так і кваліфікованих робітників. Аналіз філософської, психолого-педагогічної, методичної літератури і освітньої практики дозволив визначити низку суперечностей, які у певному сенсі визначають сутність проблеми, а саме:

- між існуючою складною екологічною ситуацією у світі та в Україні зокрема, і неадекватним відображенням даного процесу у сучасному освітньому полі, де переважає антропоцентричний підхід до відбору змісту, форм і методів екологічної освіти;
- між вимогами до рівня екологічної підготовки кваліфікованих фахівців, що є актуальною у сучасних умовах і реальним станом цього напряму;
- між визнанням екологічної освіти пріоритетним, системоутворювальним чинником освіти в цілому і невідповідною аргументацією зазначеного положення у нормативній і спеціальній літературі з екологічної освіти;
- між доведеною необхідністю опрацювання і впровадження системи екологічної освіти, зокрема в професійно-технічній школі, і відсутністю її концептуально-методологічного підґрунтя;
- між соціальним замовленням суспільства на викладача, здатного вирішувати завдання екологічної освіти в умовах ПТНЗ, озброєного сучасними знаннями і методиками з екології і фактичним низьким рівнем еколого-педагогічної підготовки викладачів професійно-технічної школи;
- між необхідністю доцільної екологізації змісту навчально-виховного процесу в ПТНЗ і відсутністю конкретних програм та координації щодо його здійснення;
- між принциповою необхідністю системи сучасного науково-методичного забезпечення екологічної освіти в ПТНЗ і наявністю розрізнених безсистемних неузгоджених елементів такого

забезпечення;

- між обґрунтованою доцільністю впровадження сучасних інноваційних педагогічних технологій в екологічну освіту і практично повною відсутністю висвітлення зазначених технологій у науково-методичній літературі.

Отже, актуальність порушеної проблеми ґрунтується на прагненні розв'язати суперечності між потребами практики та рівнем здійснюваної екологічної підготовки фахівців і зумовлюється наступними чинниками:

- ✓ пріоритетним значенням екологічної освіти у сучасних цивілізаційних умовах, що детермінує вимоги до рівня екологічної підготовки майбутніх фахівців;
- ✓ ефективною екологічною підготовкою у професійно-технічних навчальних закладах і на виробництві, відповідною сучасним соціально-економічним вимогам, яку можна здійснити лише за умови впровадження системи екологічної освіти;
- ✓ визначення як провідної мети системи екологічної освіти – досягнення екологічного мислення фахівців, що дозволить сформувати морально-етичне ставлення до навколишнього природного середовища в усіх сферах буття.

Проведений аналіз науково-педагогічної літератури показує, що зацікавленість проблемою екологічної освіти і виховання та їх специфікою в навчальних закладах різних рівнів акредитації та безпосередньо на виробництві зростє, зокрема кількість виконаних дисертаційних досліджень свідчить, що ця проблема привертає увагу усе ширшого кола дослідників. Умовно такі дослідження можна поділити на дві групи:

1) дослідження, присвячені особливостям екологічної освіти молоді, яка здобуває освіту у навчальних закладах певного рівня акредитації;
2) дослідження, що висвітлюють зміст, форми і методи підготовки викладачів до екологічної освіти учнів-студентів.

Окремий підрозділ за цими напрямами дисертаційних досліджень становлять роботи, спрямовані на формування екологічної культури, які також поділяються на дослідження, спрямовані на особливості формування екологічної культури в учнівської молоді та викладачів.

Разом з тим, слід наголосити, що особливості змісту, методології, засобів й технологій екологічної освіти, не зважаючи на пильну увагу з боку науковців як в Україні, так і за кордоном, й донині залишаються не дефінійованими в багатьох аспектах. Зокрема, неприпустимо обмеженою є кількість праць, присвячених особливостям екологічної освіти фахівців різних галузей виробництва та майбутніх фахівців, які набува-

ють освіту в професійно-технічних навчальних закладах.

Отже, аналіз проблеми неперервної екологічної освіти й досвіду впровадження її у практику в Україні засвідчив, що, незважаючи на вагомі результати досліджень останніх років, численні пошуки та окремі здобутки у напрямі наукового осмислення процесів екологізації навчально-виховного процесу в ПТНЗ, поза увагою дослідників залишилися важливі питання теорії і практики екологічної освіти як майбутніх, так і кваліфікованих професіоналів. Поряд з певними досягненнями ця педагогічна проблема потребує подальшого дослідження, оскільки не закладено системний підхід до екологічної освіти у закладах ПТНЗ та на виробництві, її дидактичних особливостей; не розроблено концепцію системи екологічної освіти; достатньою мірою не виявлено зв'язок принципів екологічної освіти із загальнодидактичними принципами; недостатньо використовується найбільш ефективний зарубіжний досвід екологізації навчально-виховного процесу; не у повному обсязі визначено роль, місце і значення екологічної освіти у системі освіти професійно-технічних навчальних закладах та на виробництві, відсутні принципові позиції щодо впровадження інноваційних педагогічних технологій у зміст екологічної освіти.

Водночас, зазначена проблема є комплексною і вимагає системного підходу до вирішення, складність якого зумовлена численністю і різноманітністю факторів, що безпосередньо впливають на неї.

Як узагальнення, у руслі означеної проблеми доцільно навести обгрунтоване положення, Н.Г.Ничкало щодо завдань освіти: відвернути людину від вузько суб'єктивних інтересів і змусити її перейнятися цілим [3, 355] та висновок про сучасне усвідомлення багатогранності взаємозв'язків між освітою, соціумом і ролі освіти у розв'язанні проблем сучасності і завдань майбутнього [2, 23].

У своєму баченні проблеми ми виходили з припущення, що «додаткової екологічної освіти потребують на всіх рівнях державної, освітянської, виробничої ієрархії» [1, 338], а першочерговим пріоритетним національним завданням наразі стає підвищення рівня екологічної освіченості народу України. Тільки такий, екологічно свідомий елітний прошарок здатен подолати або зменшити вплив факторів нестійкості і перевести суспільство на шлях гармонійного розвитку з урахуванням рекомендацій провідних вчених [4].

Можливість реалізації зазначених завдань безпосередньо пов'язуємо із освітніми реформами. Передусім, у реформуванні базових складових освіти – її фундаменталізації та гуманізації – екологічна компонента має посісти ключову позицію, що безумовно посилить «олюднення всього процесу освіти». Сутність оновлення освітнього простору, який стає можливим за умови впровадження екологічного

підходу, полягає у змінах до аналізу явищ, у тому числі таких складних як людина, її потреби, інтереси, саме тому екологічна освіта покликана набути функції радикального оновлення усієї освіти й сприяти становленню екологічно орієнтованого мислення, що є абсолютно необхідною передумовою набуття суспільством, зокрема майбутніми фахівцями, навичок природовідповідної практики, котра підтримає оновлення усіх аспектів життєдіяльності суспільства. Здобута екологічна освіта нової якості дасть змогу усвідомити її необхідність і беззаперечність, адже її метою стає не стільки набуття відповідних знань, скільки формування комплексних особистісних якостей, що виходять за межі можливостей окремих навчальних дисциплін і освітніх галузей, і сама екологічна освіта «стане у лави таких видів освіти як гуманітарна, політехнічна тощо» [6].

Передусім розвиток екологічної освіти має ґрунтуватися на випереджувальному змісті у такий спосіб, коли вона постає не як самоціль, а як вирішальний засіб формування екологічного мислення, екологічної свідомості; виховання потреби екологічної діяльності, тобто такої парадигми свідомості, що відповідає настановам стійкого розвитку. Така орієнтація визначає двоєдине підґрунтя екологічної освіти, коли вона має як ціннісний, так і діяльнісний характер, закорінений у традиційне природокористування українського народу, у його моральні підвалини ставлення до природи та інших людей. Тільки у такій подвійній орієнтації екологічна освіта спроможна як зберегти традиційну екологічну культуру власного народу, так і відтворити найкраще із запозиченої на світових теренах. Саме виокремлення і наповнення змістом кожного із зазначених чинників є прийнятним і доцільним у системі екологічної освіти професійно-технічної школи.

Отже, ґрунтуючись на результатах проведеного дослідження відповідно до визначення педагогічного прогнозування, за яким отримання прогностичних даних унеможливлене без попередніх наукових пошуків за повним науковим циклом – від вивчення проблемної ситуації в теорії та практиці до організації дослідно-експериментальної перевірки гіпотези і результатів дослідження, маємо підстави стверджувати, що розвиток екологічної освіти в професійно-технічних навчальних закладах має відбуватися з урахуванням:

- неперервності і наступності, коли здійснення екологічного навчання і виховання триває протягом усього періоду навчання в професійному училищі і передбачає вертикальну і горизонтальну інтеграцію екологічної освіти, що має забезпечувати поступове формування морально-етичного ставлення до природи в процесі професійної діяльності і в побуті;

- універсальності, що ґрунтується на універсальності самого змісту екологічних знань та усвідомленні, що екологічні знання потрібні усім, незалежно від соціального статусу, віку, характеру професійної діяльності;
- диференційованості і варіативності, що передбачає орієнтацію змісту екологічної освіти з урахуванням державних нормативних вимог до фахівця певної галузі; різноманітність форм і методів навчання з урахуванням потреби в обсязі екологічних знань;
- наступності і наскрізності, коли набуття екологічних знань відбувається від предмета до предмета і від курсу до курсу, з поступовим поглибленням і ускладненням;
- компенсаційного вивчення екології, що ґрунтується на потенціалі міждисциплінарності та інтегративності екологічного знання;
- безпосередній інтеграції навчальної і практичної екологічної діяльності, що сприяє свідомій участі у вирішенні відповідних проблем та формуванні ціннісних орієнтирів майбутнього спеціаліста.

Екологічна освіта у професійній школі та на виробництві має розвиватися за принципами нової екологічної парадигми, з урахуванням здобутків власного і зарубіжного досвіду; її здійснення має відбуватися у постійному зв’язку теорії з практикою, у поєднанні навчання та професійної діяльності.

Окрему увагу акцентуємо на необхідності відтворення таких напрямів, які сприятимуть формуванню нової моральності, що передбачає переорієнтацію системи цінностей, корекцію світогляду, становлення екоцентричного типу мислення, формування свідомих раціональних взаємовідносин кожної особи з навколишнім середовищем; ґрунтуються на свідомому дотриманні екологічних обмежень, готовності використовувати небезпечні з екологічної точки зору технології; викликають прагнення брати участь у вирішенні екологічних проблем та безпосередній еколого-практичній діяльності.

Отже, робимо висновок щодо провідних засад сучасної екологічної освіти:

- забезпечення відповідного рівня і якості екологічних знань на основі компенсаційного, диференційованого і міжпредметного підходу;
- інтегрування екологічної, загальнокультурної та професійної складових підготовки майбутніх спеціалістів різних галузей виробництва;
- формування нових духовних чинників, нових ідеалів людської діяльності в усіх її проявах, що ґрунтуються на морально-етичних принципах.

За такого підходу уможливлюється вирішення завдань експериментального прогнозування екологічної освіти, сутність якого полягає у тому, аби на практиці в сучасних умовах перевірити й уточнити параметри прогностичних моделей, які наразі багато у чому мають ідеалізований характер.

Література:

1. *Васюта О.А., Васюта С.І., Філіпчук Г.Г.* Екологічна політика: національні та глобальні реалії. – Чернівці: Зелена Буковина, 2003. – 480 с.
2. *Десятов Т.М.* Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина XX століття): Монографія / За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Видавництво «АртЕк», 2005. – 472 с.
3. *Ничкало Н.Г.* Проблеми формування сучасного виробничого персоналу в Україні: Стратегія і перспективи наукових пошуків. Збірник наук. пр. до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Ч. 2. – Харків: «ОВС», 2002. – 416 с.
4. Ноосферогенез і гармонійний розвиток: В.Я. Шевчук, Г.О. Білявський, Ю.М. Саталкін та ін. – К.: Геопринт, 2002. – 127 с.
5. *Пустовіт Г.П.* Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1-9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
6. *Тюмасева З.И., Сластенин В.А., Зотов В.В.* На пути от обучения экологии к экологическому образованию // Педагогическое образование и наука. – 2004. – № 4. – С. 33-35.

УДК 057.34:004:316.3 *Н. Богданова, м. Миколаїв*

Державний службовець як суб'єкт інформаційного суспільства

За останні 30 років соціологи, філософи, економісти, маркетологи, футурологи, програмісти та державні діячі створили і активно почали впроваджувати новий термін – **«інформаційне суспільство»** [18, 3]. У суспільстві інформаційного типу – інформація, а не праця є системотворчим фактором нової реальності [4, 438]. Проблема функціонування інформаційного простору останнім часом активно постає перед науковцями та дослідниками з різних галузей суспільних знань. Цьому питанню не раз присвячувалися статті в таких журналах як «Філософська думка», «Философская и социальная мысль», «Вопросы философии», «Педагогіка», «Педагогіка і психологія», «Вопросы психологии», «Право України», «Соціальний захист», «Актуальные проблемы Европы», «Общественные науки и современность», «Нова політика» та ін.

Проблеми розвитку інформації як матерії та створення сучасного інформаційного суспільства висвітлювались у працях В.Г.Ажажи та Г.С.Белімова [1], О.Тоффлера [20]. Видання наукового посібника Г.О.Головченко, І.М.Старикова [5] сприяло висвітленню, аналізу та обґрунтуванню такої нової для педагогіки технології, як втілення в процес навчання «дидактичного інформаційного простору (ДІП)».

У працях К.Бєлякова [2], В.Лисицького [10] обґрунтовується гостра потреба організаційно-правового регулювання державної інформаційної політики та можливості створення відкритого «електронного уряду» для реалізації потреб державної влади з питань розвитку інформаційного суспільства України.

Соціально-суспільне значення розвитку інформаційного простору висвітлюють такі дослідники як Т.Добко [6], О.Мельничук [11], Л.Д.Рейман [18], О.Соболь [19], наголошуючи на важливості засобів масової інформації та комп'ютерних інтернет-мереж у новому інформаційному соціумі.

Велике значення має дидактичний матеріал, розміщений на інтернет-сайті Чернігівського Центру перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців [7], [15], зокрема статті В.М.Бойко [3], які пропонують способи ефективного застосування в навчанні державних службовців інформаційних технологій.

Автор статті розкриває перспективи розробки досконалого інструментарію використання інформаційного ресурсу особисто державними службовцями, що дасть можливість включення в програми

Центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації особистісно-орієнтованого навчання.

Відомо, що на нинішньому етапі свого розвитку людство вступає в нову епоху, або фазу, яку фахівці називають також «вузлом» цивілізації. «Сучасне суспільство переходить від постіндустріального до інформаційного стану» [13].

Концепція інформаційного суспільства є різновидом теорії «постіндустріального суспільства», підґрунтя якої розробили З.Бжезинський, Д.Белл, О.Тоффлер [4, 439]. Д. Белл, американський соціолог, фахівець у галузі суспільної думки, політичних течій і соціального прогнозування, є одним з родоначальників терміна «постіндустріальне суспільство». Проте погляди Белла через деякий час почали виглядати технократичними, з їх критикою виступили прибічники французької соціологічної школи, які запропонували розглядати інформаційне суспільство дещо ширше, в межах якого буде реалізовано доступ кожної людини до всіх інформаційних ресурсів [18, 6-7]. Інформаційна цивілізація і на сторінках підручників, і в працях Н.І.Моісєєва трактується як новий історичний стан суспільства [12, 82].

За висловом Б.Рассела, англійського філософа, логіка, математика, соціолога, суспільного діяча, «XXI століття буде століттям свідомості», кожна людина бачитиме своєю метою самореалізацію та самовираження особистості. Інформаційне суспільство вимагає, щоб людина підпорядковувалася суспільству культуроцентрично. Футуролог Ж.Еллюль, який розробив концепцію «інформаційно-технічної цивілізації», звертає увагу на всебічний розвиток здібностей людини, тобто на піднесення рівня її культури, освіченості й духовності.

Формування глобального інформаційного суспільства – знакова подія початку нового тисячоліття. Всесвітня мережа Інтернет і пов’язана з нею індустрія інформаційних технологій є своєрідним ключем до цього принципово нового планетарного соціуму. За постіндустріальної доби, що настала, Інтернет та індустрія інформаційних технологій швидко входять і органічно доповнюють практично всі сфери людської діяльності – від приватного життя до державного керування. Під їхнім зростаючим впливом усе нині стає «новим» – суб’єкт планетарних дій, економіка, політика, культура, наука…

Глобальні інформаційні мережі, які багаторазово оперізують планетарну цивілізацію, настільки органічно вплелися в її життя, що виключити їх з неї вже неможливо. В еру інформаційних технологій ми змушені не тільки використовувати їх, але й жити, співробітничати, конкурувати з ними [19, 36].

Інформаційна революція, яка радикально змінила інструментальні засади, способи та технології передачі, збереження інформації, карди-

нально збільшила обсяги інформації, доступної активній частині населення планети. Під зрослим пресингом цієї революції світ вступає в епоху інформаційного суспільства. Швидкими темпами зростають інформаційні потоки, для обробки яких множаться комп'ютери, створюють інформаційні мережі. З'явився вільний ринок засобів масової інформації, бурхливо розвиваються традиційні та створюються нові інформаційні технології. Всі ці тенденції свідчать про те, що еволюціонуючий планетарний соціум переходить у нову стадію – стадію «інформаційного соціуму».

Найважливішими сферами соціальної активності інформаційного соціуму стають сфера освіти, науково-технологічна сфера, сфера масових комунікацій, інформаційна служба.

Інформаційна технологізація соціального життя сприяла формуванню нової концепції демократії – «комп'ютерної демократії», в якій інформація уособлює владу. Інформація замінила соціальну революцію. Тому владні структури, щоб завоювати свідомість громадськості, повинні вести з нею постійний діалог, налагоджувати гнучку й мобільну політику двосторонніх контактів. Посередником між владою і суспільством виступають «мас-медіа», незалежні засоби масової інформації (особливо електронні). Ще одним соціальним інститутом, що здійснює зв'язок з громадськістю, є система «паблік рилейшнз» (інститут зв'язків з громадськістю) [4, 447].

Виникає категорія «державна інформаційна політика» як складова соціально-економічної політики держави, що визначає основні завдання, цілі, напрями, принципи, форми і методи діяльності держави в інформаційній сфері. Саме інформаційна політика стає основним засобом вираження позиції держави й управління соціальними процесами під час переходу країни в іншу формацію – до інформаційного суспільства [2, 16].

Інформація – це одна з трьох основних субстанцій, поряд з енергією і матерією, – що створюють світ, в якому живе людина. Головним у визначенні її особливостей є те, як вона розглядається: не взагалі, а щодо окремої людини або суспільства; це те, що змінює світ, світоглядну систему індивіда [4, 450]. Необхідно висвітлити і таку поняттєву складову інформації, як **«інформаційний ресурс»,** який є основним об'єктом для подальшого процесу трансформації та переробки.

Аналіз цих тенденцій дозволяє визначити наступні етапи формування та розвитку «інформаційного ресурсу»:

- накопичення відомостей, даних, статистичних та дидактичних матеріалів для їх подальшої обробки та систематизації;

- осмислення накопичених інформаційних структур, які спрямовані на різноманітні сфери суспільства та діяльності, аналіз даних та конструювання теоретичних моделей;
- розробка конкретних напрямів та шляхів, інструментарію використання нових інформаційних технологій для удосконалення неперервної професійної освіти.

У процесі суспільного розвитку сила та багатство дещо втрачають свій вплив. Дійсну ж владу дістають знання та інформація [20, 114]. Політика як одна з головних сфер суспільної діяльності вимагає спеціальних засобів обміну інформаційним ресурсом, встановлення та підтримки постійних зв'язків між різними носіями влади, а також між державою та громадянами. Це зумовлено самою природою політики як складноорганізованої, цілеспрямованої суспільної діяльності, як спеціалізованої форми спілкування людей для реалізації групових і соціальних цілей та інтересів, що потребує використання спеціальних засобів масової інформації [21, 124].

Сьогодні, як і раніше, засоби масової інформації у тій чи іншій формі виконують низку загальних політичних функцій. Найважливіша з них – інформаційна, що відповідає потребам нового історичного типу суспільства – інформаційного. На підставі відомостей про найбільш значні для громадян та влади події формується громадська думка про діяльність уряду, парламенту, партій та інших політичних інституцій, про економічне, культурне життя суспільства. Це стосується також і електронних засобів масової інформації, які в часи використання новітніх інформаційних технологій мають переваги у відображенні подій сучасності.

Все це дозволяє пересічним громадянам, а також фахівцям окремої галузі робити певний висновок про політичні події та процеси лише в тому разі, якщо вона доповнюється освітньою функцією. Остання виявляється у поданні знань, які дають можливість адекватно оцінювати та впорядковувати інформацію, що її отримують від мас-медіа та з інших джерел, правильно орієнтуватися у складному й суперечливому інформаційному просторі.

О.Тоффлер вбачає в засобах масової інформації паростки нової, вищої та гуманнішої цивілізації, інформаційного суспільства, реальний рух до «гетерогенної, особистісної, антибюрократичної, пошукової, мислячої, творчої держави», здатної вирішити найгостріші конфлікти сьогодення [21, 130].

Нагальним завданням вироблення адекватного сприйняття інформації є необхідність у політичній соціалізації, у процесі якої людина засвоює культурні цінності та орієнтири, які сприяють формуванню у

неї якостей і властивостей, що дозволяють адаптуватися у певній політичній системі й виконувати певні усталені функції.

Виходячи з зазначеного, наголосити на особливості формування світогляду та системи знань кожного фахівця нової генерації державних службовців, зорієнтованої на модернізацію управлінської діяльності відповідно до вимог часу [14].

На сучасному етапі інформатизація суспільства, його глобалізація зумовлюють швидке старіння знань. Це не означає, що фахівець їх втрачає, але з часом їх стає недостатньо для ефективного управління технікою та адміністративним персоналом [15]. Нова парадигма інформаційного суспільства потребує висококваліфікованих та відповідальних кадрів, з відповідним освітнім рівнем і бажанням постійно професійно вдосконалюватися.

Тому яскраво постає суперечність між невпинним поширенням інформаційного простору, швидкоплинними інформаційними потоками, новими інформаційними технологіями та слабо розробленою структурою психолого-педагогічних, методичних, науково обґрунтованих шляхів та напрямів використання цих наукових досягнень для вирішення конкретних педагогічних та суспільно-значущих завдань з використанням прогресивних педагогічних технологій.

Процес навчання повинен стати неперервним. Це має бути пріоритетним напрямом діяльності системи післядипломної освіти. Для державної служби вкрай необхідним інститутом є розгалужена система центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, керівників державних підприємств, установ та організацій.

Поширення інформаційних технологій у закладах системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців – один з ключових викликів, відповідь на який значною мірою визначають їх конкурентоспроможність тепер і в майбутньому. Нині вищі навчальні заклади, що готують магістрів державного управління та державної служби, галузеві заклади здебільшого мають необхідний технічний та інтелектуальний потенціал для інтеграції в інформаційний простір. Значно складнішим у розумінні наявності необхідних ресурсів є становище обласних центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів.

Ще від першого ліцензування центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців комп’ютерний клас у них був скоріше винятком, ніж правилом. Приклад Севастополя чи Миколаєва лише підкреслював невтішну ситуацію. Але через кілька років значна частина центрів таки отримала необхідну техніку. Застосовуєть-

ся вона здебільшого безпосередньо для навчання державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та для роботи на договірних засадах із фізичними та юридичними особами [3, 154].

Впровадження в процесі навчання сучасних інформаційних технологій для таких закладів перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів стає питанням конкурентоспроможності і виживання в сучасному інформаційному просторі.

На нинішньому етапі, наприклад, у Чернігівському центрі перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування, керівників державних підприємств, установ та організацій зроблено комп'ютерну мережу та підключення до Інтернету, що дає змогу використовувати її для удосконалення процесу навчання та підвищення його ефективності. Інтернет-забезпечення дає змогу вести конференції в режимі реального часу. За допомогою сучасної оргтехніки, мультимедійних проекторів, портативних комп'ютерів наявні необхідна гнучкість і мобільність унаочнення навчання. Для ефективної інформаційної орієнтації, висвітлення найбільш перспективних та гострих тем [3, 155] здійснюються презентації професійних програм підвищення кваліфікації.

Нині йдеться про поглиблення та спеціалізацію знань державних службовців у контексті неперервної професійної освіти та здобуття професійної майстерності. Водночас стало очевидним, що слухачів треба орієнтувати на здобуття вмінь пошуку необхідної інформації в Інтернет-мережі та її обробку, навичок користування електронною поштою. Зараз доречно наголосити на здійсненні все більшої комп'ютеризації органів місцевого самоврядування, що стає невід'ємною частиною професійного розвитку фахівців у регіоні.

З Інтернетом пов'язано й інші ймовірні напрями роботи. Це сучасний засіб для інформування громадськості про свою діяльність, а отже, й відкритості. Першим центром в Україні, який розмістив свій сайт, був Кримський. Проте, через деякий час свої сторінки в Інтернеті відкрили Чернігівський, Донецький, Кіровоградський центри. Можливості розміщувати на сайтах свої матеріали мають і інші центри. Але й сьогодні подібна ініціатива виглядає як така, що випереджає реальний попит. Втім, за час, що минув, кількість користувачів Інтернету в Україні зросла з 1% до 8%. За умови збереження таких темпів уже найближчим часом може виникнути загроза відставання центрів від потреб часу [3, 159].

За станом на березень 2004 р. (за даними Чернігівського Центру перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів), пошукові системи дають посилання на Вінницький, Донецький, Житомирський, Закарпатський, Івано-Франківський, Київські міський та обласний, Кіровоград-

ський, Рівненський, Черкаський, Чернігівський центри. Причому домінує пасивне відображення роботи більшості центрів, до того ж епізодичне. Можна погодитись з твердженням, що лише розміщення власних сайтів дозволяє говорити про намір змінити ситуацію на краще.

Вимоги часу диктують новий стиль підготовки державних службовців, тому реальним є впровадження розгалуженої системи дистанційного навчання в обласних центрах перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів. Національна Академія державного управління при Президентові України вже кілька років надає можливості державним службовцям отримувати освіту дистанційно. Створено центр дистанційного навчання, що передбачалося Комплексною програмою підготовки державних службовців, затвердженою Указом Президента України від 9 листопада 2000 р. № 1212 [17]. Цим напрямом успішно займаються регіональні інститути Академії. Але проблема полягає в тому, що зазначена система фактично не поширюється на обласні центри перепідготовки та підвищення кваліфікації, їх залучення лише планується.

Дистанційне навчання – це якісно новий прогресивний вид навчання, який набув особливого розвитку в останній третині XX ст., завдяки технологічним можливостям, що постали в результаті потреби в інформаційному забезпеченні суспільства. Залучення до процесу навчання інформаційних технологій дає змогу включитися в інформаційне та освітнє середовище, зокрема, європейське і світове. Дистанційне навчання має свої особливості, воно складається з декількох компонентів:

- заочна форма – це самостійне опрацювання матеріалу, виконання контрольних робіт на основі спеціальних методик і надання відповідної практичної допомоги;
- адаптаційна форма – відповідна модульність навчальних курсів щодо можливості вибору індивідуальної навчальної програми, темпу, зміни процесу навчання на основі аналізу результатів за видами контролю;
- інноваційні компоненти – використання у процесі навчання комп'ютерних навчальних програм, засобів телекомунікації при організації навчального процесу [11, 42].

Визначальною особливістю дистанційного навчання є відсутність постійного контакту з викладачем, на противагу стаціонарній формі. Впровадження комп'ютерних технологій у навчальний процес, поряд з традиційними формами, дозволяє створити належне комфортне середовище для одержання знань, максимально нівелювати бар'єри часу і простору, технічні обмеження. Розвиток комп'ютерних і телекомунікаційних технологій дає досить багаті технологічні можливості для трансформації знань, а також взаємоконтакту педагога та слухача за

допомогою комп'ютера, який виступає в ролі інструмента добре структурованої системи інформації, обробленої і адаптованої для навчальних цілей з урахуванням професійного призначення.

Використання комп'ютерних технологій у навчальному процесі налічує близько 20 років, за цей час методики постійно вдосконалювались, набували нових рис, при цьому вирішувались складні освітні завдання, пов'язані з підготовкою кадрів. За будь-якої форми навчання неможливо задовольнити зростаючі вимоги до рівня і якості підготовки, майбутньої професійної діяльності спеціаліста без використання комп'ютерних технологій у забезпеченні викладання провідних фахових дисциплін. Використання їх у навчальному процесі має бути не епізодичним – це має бути системою. Проблема в такому разі полягає в методичному забезпеченні комп'ютеризації курсів. Для цього потрібно перебудувати навчальний процес з урахуванням орієнтації на створення комп'ютерних програм, сконцентрувати зусилля з розробки його програмно-методичного забезпечення [11, 43].

Телекомунікаційні засоби забезпечують простий, реально доступний спосіб виходу до мережі Інтернет і конструктивне спілкування між викладачем та в цьому разі держаним службовцем. Підключення до світових мереж, можливість користування системами інформаційних баз даних знімає просторові обмеження при роботі з джерелами інформації і визначає належний ритм робочої діяльності.

Виникла нова модель – «навчальне суспільство». Останніми роками дистанційна форма навчання набуває чимдалі більшої популярності в світі. Університети США, Великої Британії та інших західних країн починають перепідготовку кадрів з метою навчити їх нових можливостей інформаційних технологій та впровадити асинхронні методики дистанційного та відкритого навчання. Університети стають віртуальними [15]. Віртуальною, відкритою і публічною стає і державна влада, власне, з'являються можливості отримати інформацію та зворотній зв'язок завдяки мережі Інтернет.

Зрештою, реформування освіти передбачає, зокрема, забезпечення її розвитку «на основі нових прогресивних концепцій, запровадження у навчально-виховний процес новітніх педагогічних технологій та науково-методичних досягнень, створення нової системи інформаційного забезпечення освіти...» [9]. Це стосується й навчання дорослих.

Умови сьогодення диктують нові вимоги до людини, що передбачає зміну ставлення до навчання. Тепер людина не може не навчатися, якщо вона прагне досягти успіху в житті. Це спричиняє якісні зміни в системі освіти, також і в системі післядипломної освіти. Фахівець направляється на навчання для того, щоб оволодіти знаннями, які йому

необхідні в сучасних умовах. Суттєво змінюються форма та методи навчання. Навчальні заклади застосовують нові підходи, щоб задовольнити освітні потреби суспільства.

Але державний службовець повинен всебічно сприймати та аналізувати надходження інформації, відтворювати зворотний зв'язок з громадськістю, не тільки через комп'ютерні мережі, а й активно співпрацювати з друкованими виданнями (офіційними і засобів масової інформації), аудіо- і аудіовізуальними засобами масової інформації, завдяки публічним виступам посадових осіб, що й зазначено в Законі України «Про інформацію» від 2 жовтня 1992 р. № 2657 (із змінами, внесеними згідно із Законом № 1642-III (1642-14) від 06.04.2000, ВВР, 2000, № 27, ст. 213) [8, 6].

За Законом «держава гарантує всім учасникам інформаційних відносин рівні права і можливості доступу до інформації. Ніхто не може обмежувати права особи у виборі форм і джерел одержання інформації, за винятком випадків, передбачених законом» [8, 6]. Тому фахівці державної служби, сфери державного управління повинні вміти розумно використовувати надані їм можливості. Не відкидати нове джерело інформації та двостороннього зв'язку з громадськістю, таке як Інтернет, а навпаки, сприяти ефективнішому впровадженню державних офіційних сайтів на його сторінках та формувати нові форми та методи роботи з цим безмежним ресурсом.

Влада в цілому та уряд зокрема приділяють помітну увагу впровадженню інформаційно-комунікаційних технологій у співпрацю з громадянами. Можна згадати нещодавно створений веб-сайт Президента України, веб-портал виконавчої влади [10, 18].

Великий попит, наприклад, при пошуку повних текстів сучасного законодавства України мають бази даних нормативних і законодавчих документів, законопроектів, представлені на сайті Верховної Ради України (http://www.rada.kiev.ua). Інформаційно-аналітичний центр «Ліга» (Київ) також зарекомендував себе високим професійним рівнем систем правової та ділової інформації ЛІГА:ЗАКОН, оперативністю і достовірністю оновлень на бізнес-порталі ЛІГА Online, зручністю використання каналу ЛІГА Real Time. Нині на бізнес-порталі ЛІГА Online: http://www.liga.kiev.ua представлено: архів нормативно-правових документів (понад 120 000 одиниць), архів консультацій і коментарів фахівців з застосування нормативно-правової бази для прийняття рішень (понад 6000 повнотекстових документів), довідники (понад 500), бухгалтерські форми (понад 2000), бізнес-посилання (більше за 1 100), подається інформація про головні події в політиці, бізнесі і суспільстві; найзначущіші публікації в ЗМІ (на думку аналітиків

Центру), здійснюється мониторинг нових надходжень законодавчих документі (архів понад 50 000 одиниць зберігання) тощо [6, 26].

Верховна Рада України також вважає нагальним розвиток інформаційного суспільства в Україні, це засвідчує парламентська Постанова «Про проведення парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в Україні» від 17 березня 2005 р. № 2488-IV, де вказано, що 21 вересня 2005 р. буде проведено парламентські слухання з зазначенної проблеми.

Для розповсюдження інформації та пропагування ефективнішого навчання кадрів треба звернути увагу на доцільність створення свого власного сайту, наприклад, Миколаївському обласному Центру перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місцевого самоврядування та керівників державних підприємств, установ та організацій. Це не єдине завдання найближчого часу. Аналізуючи стан сучасного освітнього процессу в обласних центрах перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців, можна виділити такі приорітетні напрями для наукової діяльності:

1. Створення загального навчального інформаційного Інтернет-простору на основі обласних центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців для організації неперервного освітнього процесу, який буде відповідати всім вимогам сучасних інформаційних та педагогічних технологій підготовки сучасно мислячих та професійно обізнаних кадрів.

2. Формування і впровадження в освітній процес особистісно-орієнтованого навчання державних службовців та створення (наприклад, на базі Миколаївського обласного Центру перепідготовки та підвищення кваліфікації) *аналітико-інформаційного блоку*, який був би набором професійно значущих тестів, спрямованих на розвиток самоосвіти державних службовців та поглиблення на основі психофізичних характеристик як професійних, так і загальноосвітніх знань.

3. Створення в інформаційному просторі обласних центрів перепідготовки державних службовців *методико-дидактичного блоку,* який допоміг би кожному державному службовцю самостійно або в групі оволодіти новими дидактичними та педагогічними матеріалами, ознайомитися з навчальними програмами, науковими розробками, базами даних, статистичними повідомленнями, які дадуть змогу розширити коло інформаційного простору державного службовця і забезпечити всі умови для персоналізації підготовки кадрового складу державної служби та формування професійної генерації державних службовців.

Питання створення навчально-матеріальної бази та дидактичного інформаційного простору, що забезпечує вдосконалення навчально-виховного процесу з урахуванням психолого-педагогічних особливос-

тей засвоєних професій вже тривалий час досліджується професійною педагогікою [5, 5].

Ураховуючи вимоги часу, це втілення інформатизації та нових технологій навчання в процес неперервної професійної освіти державних службовців стане рушійною силою на тлі здобуття знань фахівцями та молоддю, а також слугуватиме пропагуванню відкритості, офіційності, модерності, освіченості державної служби.

Узагальнюючи викладене вище наголосимо, що кадрова робота – один із пріоритетних напрямів у діяльності органів влади. Пошук і відбір на державну службу та службу в органах місцевого самоврядування найбільш кваліфікованих фахівців здійснюється постійно [7, 61]. Отже, кожному державному службовцю сдід зазирнути в себе, відзначаючи рівень своєї фахової підготовки та можливості її майбутнього вдосконалення шляхом підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації. Тут йому допоможуть Національна Академія державного управління при Президентові України, магістратури вищих навчальних закладів, обласні центри перепідготовки та підвищення кваліфікації.

Маємо надію, що вже в недалекому майбутньому, можливо, після реалізації адміністративно-територіальної реформи, яка в рамках нового простору буде вимагати підготовки фахівців новітнього покоління, державні службовці зможуть без відриву від управлінської діяльності отримати всю необхідну їм інформацію щодо навчання та можливостей підвищення кваліфікації через Інтернет, завдяки офіційним веб-сторінкам вищих навчальних закладів, обласних та міських центрів перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців, та матимуть змогу навчатися за обраною ними формою і програмою, які включатимуть і дистанційне навчання.

Як вважає академік І.І. Юзвішин, у третьому тисячолітті інформація може стати глобальним ресурсом науково-технічного процесу, «володіючи яким, можна буде обійтися без тонн вугілля, нафти, вагонів залізної руди, інших матеріальних, трудових та фінансових ресурсів» [1, 129].

Література:

1. *Ажажа В.Г., Белимов Г.С.* К вопросу об информационной первооснове микро- и макромиров вселенной // Философские науки. – 2001. – № 1. – С. 129.
2. *Бєляков К.* Організаційно-правові проблеми формування державної інформаційної політики України // Право України. – 2004. – № 10. – С. 16.
3. *Бойко В.М.* Застосування інформаційних технологій в обласних центрах перепідготовки та підвищення кваліфікації кадрів // Навчальний процес у закладах системи перепідготовки і підвищення

кваліфікації кадрів: досвід та проблеми: Зб. наук. та наук.-метод. пр. / Нац. акад. держ. упр. при Президентові України; (За заг. ред. В.І. Лугового, І.В. Розпутенка, В.Г. Понеділко). – К.: Вид-во НАДУ, 2004. – Вип. 1. – С. 154.
4. *Воронкова В.Г.* Філософія: Навч. посіб. – К.: ВД «Професіонал», 2004. – С. 439.
5. *Головченко Г.О., Стариков І.М.* Дидактичний інформаційний простір як нова педагогічна технологія. – Миколаїв: Тетра, 2004. – 36 с.
6. *Добко Т.* Використання електронних інформаційних ресурсів у довідниково-бібліографічному обслуговуванні // Вісник Книжкової палати. – 2003. – № 6. – С. 26.
7. Ефективно управляти: Навч.-метод. зб. / Черніг. облдержадмін. Апарат. Центр перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників органів державної влади, органів місц. самоврядування, керівників держ. п-в, установ та орг; Редкол.: М.І.Стрілець, С.М.Вдовенко, М.Д.Верес, С.В.Бутко. – Чернігів, 2004. – С. 61.
8. Із Закону України «Про інформацію». Організація роботи прес-служби районних державних адміністрацій. Навч.-метод. збірник. – Чернігів: ЦППК ДС, 2002. – С. 6.
9. Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні, затверджена Міністром освіти і науки України 20 груд. 2000 р. [Електронний ресурс]. – Електрон. дані. – [К.], [Б. р.]. – Режим доступу: http: // udec.ntukpi.kiev.ua / udec.nsf / frameset_ukr? Open Frame Set&Frame=content&Src=_r5tqm8pb35pn76phf8hnm6tbdcln78tbbe8v kus35dp862pr54p0nat3f8pp62rb5cg0_. – Заголовок з екрана.
10. *Лисицький В.* Електронний уряд України: з чого починати // Вісник Національного банку України. – 2004. – № 3. – С. 18.
11. *Мельничук О.* Дистанційне навчання різних соціальних груп // Соціальний захист. – 2000. – № 2. – С. 42.
12. *Моисеев Н.* Информационное общество как этап новейшей истории // Свободная мысль. – 1996. – № 1. – С. 82.
13. *Моисеев Н.И.* Современный антропогенез и цивилизационные разломы // Вопросы философии. – 1995. – № 1.
14. Навчання для посадовців місцевого самоврядування. Войтович Р. Система підготовки державних службовців органів місцевого самоврядування – http:// www. usukraine.org/
15. Освіта протягом всього життя // Чернігівський вісник. – 2000. – 6 вересня [Електронний ресурс]. – Електр. дані. – Режим доступу: http://center.uct.ua/status.php
16. Постанова Верховної Ради України «Про проведення парламентських слухань з питань розвитку інформаційного суспільства в

Україні» від 17 березня 2005 р. № 2488-IV // Голос України. – 2 квітня. – С. 9.
17. Про Комплексну програму підготовки державних службовців: Указ Президента України від 9 листопада 2000 р. № 1212/2000 [Електронний ресурс]. – Електр. дані. – [К.], 1999-2003. – Режим доступу: http://www. nau.kiev.ua/cgibin/nauonlu.exe?upr2+120457_t+guest. – Заголовок з екрана.
18. *Рейман Л.Д.* Информационное общество и роль телекоммуникаций в его становлении // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 3.
19. *Соболь О.* Свобода особистості в інформаційному соціумі: стаття перша // Філософська думка. – 2002. – № 4. – С. 36.
20. *Тоффлер О.* Проблема власти на пороге XXI века // Свободная мысль. – М., 1992. – № 2. – С. 114.
21. *Чайка В.* Засоби масової інформації: соціально-філософські аспекти // Філософська думка. – 2001. – № 2. – С. 124.

УДК 373.82

Я. Кічук, м. Ізмаїл

Проблеми правової соціалізації майбутніх фахівців

Приєднання вищої освіти України до Болонського процесу актуалізує потреби модернізації освітньої діяльності у контексті європейських вимог. Кінцевою метою Болонського процесу є побудова єдиного європейського освітнього простору, а відтак, визначаючи шляхи модернізації вітчизняної вищої освіти, принципово важливо, щоб обрані з них були співзвучні загальноєвропейським підходам.

У контексті вищезазначеного важливими видаються прозорі та зрозумілі всім учасникам навчально-виховного процесу вищої школи передусім методологічні засади проектування і контролю якості освіти, особливо із залученням студентства до конструктивної участі в реалізації принципів Болонської конвенції. А тому важко переоцінити значення такої особистісної якості сучасного студента, як правова свідомість. Виходячи зі своєрідної ролі вищої педагогічної школи у становленні фахівця, правова свідомість виступає не лише вагомою особистісною, а й суттєвою, професійно значущою якістю майбутнього вчителя, оскільки сформованість його правової культури є вирішальним фактором становлення правової культури вихованців. Варто зауважити, що до втілених в Україні заходів щодо залучення студентства до конструк-

тивної участі у відновленні освітньої галузі як мети, задекларованої в Болоньї, слід віднести укладений Договір про співпрацю між Міністерством освіти і науки України та Українською асоціацією студентського самоврядування; документ спрямований на стимулювання правової соціалізації майбутніх фахівців.

Задля підвищення ролі студентства у формуванні якісно нового освітнього середовища у вищих навчальних закладах, провідною характеристикою якого є новаторство у навчанні, вихованні та науково-методичній роботі, посиленої уваги потребують механізми стимулювання, по-перше, самостійності і творчої активності того, хто навчається і хто навчає; по-друге – внутрішнього особистісного потенціалу самого студента, його намагань удосконалювати свій фаховий рівень протягом усього життя.

З огляду на вищезазначене видається перспективною ідея, викладена Д.Грантом у дослідженні «Світ, який ми створили у школі Гамільтон», про доцільність осмислення сучасного вищого навчального закладу як «єдиного позитивного правового поля» [3, 543-544]. Інші ж дослідники додають, що особливу значущість має ще й залучення студентів до розв'язання регіональних соціально-правових проблем.

Намагаючись творчо втілити ідеї, які містять здобутки і вітчизняних, і зарубіжних практиків вищої педагогічної школи щодо прицільного впливу на правову свідомість студентів, нами було започатковане дослідження, одним з аспектів якого була розробка педагогічної технології випереджувального розвитку правосвідомості студентів – важливої особистісно-професійної якості майбутнього педагога в умовах інноваційного освітнього простору. Останній розуміється нами як «результат конструктивної діяльності, що досягається з метою підвищення ефективності формування фахівця через творчу (інтегруючу) діяльність» [1, 169]. Конкретизуємо складники експериментальної педагогічної технології, впровадженої в Ізмаїльському державному гуманітарному університеті.

1. Організаційний компонент, що відбиває сукупність необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов, які спрямовують цільові орієнтири експериментальної технології.

Визначаючись у цьому аспекті, ми враховували положення Л.Виготського про те, що, організуючи педагогічний вплив, принципово важливо, щоб в основу було покладено особистісну діяльність вихованця; щож до ролі педагога, то вона зводиться до «організації і регулювання навколишнього середовища».

Отже, такою сукупністю виступали:

- єдність досвіду і почуттів у формуванні правових переконань студентів;
- організація квазіпрофесійної діяльності ціннісно-правового характеру;
- стимулювання студентського самоврядування задля розширення позитивно-правового середовища життєдіяльності студента.

Підґрунтям для визначення сукупності організаційно-педагогічних умов виступали загальновизнані у психолого-педагогічній науці положення, по-перше, про те, що для розвитку певних якостей особистості важливо створити такі умови, за яких ці якості могли б розвиватися і поглиблюватися; по-друге – найбільш значущі стосунки особистості й формують її якості.

2. Змістовний компонент відбиває щонайменше чотири аспекти розробленої технології, визначаючи відбір педагогічних засобів, а саме:

- пізнавальний, який проектується на розширення уявлень майбутнього фахівця про себе (спрямовуючи процес самопізнання), про правову сферу, про ціннісно-правове виховання як невід'ємний складник професійної діяльності вчителя сучасної школи;
- емоційно-ціннісний, що сприяє адекватному розумінню студентами цінності права (причому на рівні переконань), усвідомленню і емоційно-позитивному переживанню зв'язків з юридичними і професійними наслідками (уявними, реальними, бажаними);
- дієво-вольовий, який зумовлює темп «підтягування» власної поведінки в юридично значущих ситуаціях до відповідності із цілями і волею, що виражає право;
- регулятивний, відбитком якого є здатність студента до регулювання власних дій з правом і обов'язками у правовій і освітянській сферах.

Отже, змістовний складник розробленої педагогічної технології найбільш повно віддзеркалює інтегральну її ознаку – особистісну зорієнтованість.

3. Процесуальний компонент репрезентує «змістовну техніку» застосування педагогічних засобів, спрямованих на випереджувальний розвиток правової свідомості студентів в умовах вищої школи. Провідними виступають інтерактивні методи як викладання вузівських навчальних дисциплін педагогами-науковцями, так і учіння студентів. Саме такий підхід відбиває сучасне розуміння адекватності особистості – важливо знати (за Н.Тализіною) не тільки, «що вона робить», а й те, «який особистісний смисл має для неї ця справа». До того ж, за пірамідою пізнання

Дж.Мартіан, практика «через дію» дає приблизно 75% засвоєння набутих знань, а оперативне їх застосування – до 90% засвоєння.

4. Результативний компонент вміщує параметри, за якими здійснюється оцінка ефективності педагогічної технології на всіх етапах її впровадження – проектування (що передбачає прогнозування, діагностику, планування педагогічних заходів), організації (коли здійснювалось конструювання, реалізація визначених заходів), контролю (який відбиває поточну оцінку досягнутих результатів, висунення на їх основі нових завдань).

Отже, через зазначений складник системи найбільш чітко спостерігається керованість розробленої технології, її відкритість до варіативності у процесі функціонування.

Водночас зауважимо, що ми намагались надати визначеній технології оптимальності як якісної ознаки. Показниками останньої виступали, по-перше, стійкість позитивних результатів, і, по-друге, функціонування технології як системи протягом усього терміну навчання студентів у вищій школі.

У контексті ідеї експериментальної педагогічної технології було розроблено і впроваджено в експериментальних студентських групах елективні курси – «Правові основи діяльності системи вищої школи в Україні» та «Основи освітянського права України». Конкретизуємо деякі аспекти, зокрема, останній. Опорними темами курсу виступали: «Право на освіту як невід'ємний складник права особистості на розвиток», «Структурна своєрідність освітянського права України», «Основи педагогічного права: структура законодавства, види регулюючих відносин», «Особливості правового регулювання управлінських відносин у системі освіти», «Особливості правового регулювання фінансових і трудових відносин у галузі освіти», «Основні напрями державної політики в освітянській сфері» тощо. У процесі апробації цього курсу базовими були Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про вищу освіту», «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України (у сфері вищої освіти)», «Про інтелектуальну власність», «Про наукову і науково-технічну діяльність», «Про пріоритетні напрями інноваційного розвитку України», «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні», Укази Президента «Про Національну доктрину розвитку освіти», «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України», «Про основні напрями розвитку трудового потенціалу в Україні на період до 2010 року», постанови Верховної Ради України «Про стан, напрями, реформування і фінансування освіти в Україні»,

«Про стан і перспективи розвитку професійно-технічної освіти в Україні», «Про рекомендації парламентських слухань «Про стан і перспективи розвитку вищої освіти в Україні», «Про підсумки парламентських слухань «Про виконання законодавства щодо розвитку загальної середньої освіти в Україні» тощо.

Варто наголосити, що особливий інтерес студенти виявили саме до педагогічного права як галузі права, що регулює педагогічні відносини. При цьому особливо наголошувалось, що одне з головних у розумінні права – осягти його принципи і цілі, усвідомити вагомість правової держави, забезпеченість прав фахівця і його обов'язків перед суспільством і державою. Значним стимулюючим засобом пізнання студентів у галузі освітянського права (у процесі засвоєння ними зазначеного елективного курсу) було розв'язання ситуацій правового характеру як форми контекстного навчання (тобто такого, за яким моделюється предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності). Наприклад, аналіз педагогічної ситуації, в якій наявний рельєфний спектр нарощування форм конфлікту в підсистемах «учитель – директор», «учитель – батьки» – незадоволення, незгода, протидія, протиставлення, конфронтація. Отже, мета формувального експерименту полягає у визначенні сприятливість впливу означених елективних курсів не тільки на зростання потреби студентів осягнути власний правовий статус, розширення їхніх уявлень про правові основи освітньої діяльності, а й на формування позитивного активного ставлення студентів до пізнання в процесі педпрактики, правової дійсності.

Додамо, що спостерігалося зацікавлене ставлення студентів і до елективного курсу «Правові основи діяльності системи вищої школи України». Це ми пов'язуємо з конкретикою практичної спрямованості правового матеріалу, зумовленої фаховою спеціалізацією майбутнього педагога. Причому є підстави констатувати, що з року в рік зростає активність у виявленій студентами пізнавальній самостійності в з'ясуванні питань, пов'язаних із гуманістично-правовими засадами взаємодії студентів та викладацького корпусу. Особливо таких аспектів, як: правове регулювання студентського самоврядування, соціально-правова роль молодіжного громадського руху в реальному захисті прав і інтересів студентства. Це розцінюється нами як ознака демократичних зрушень у суспільстві взагалі, і пробудження самосвідомості студентства зокрема. Природність зазначених процесів зумовлена віковою своєрідністю молоді 16-18 років (критичність, кризовість, рішучість, переломність), специфікою статусу особистості, яка перебуває на етапі «входження» у педагогічну професію.

У процесі дослідно-експериментальної роботи ми спостерігали, що методично найскладнішим було забезпечити педагогічну скерованість позааудиторної діяльності – соціокультурний розвиток студента у вільний час. Тут справа навіть не в тому, що лише частина студентів мешкає в студентському гуртожитку (а це сприяє означеному процесу). Проблема значно складніша – збагатити соціально-культурний потенціал молодіжного дозвілля. Одним із підходів до її розв'язання може слугувати створення громадських організацій, через діяльність яких пліднішим стає «наближення» до особистості, зокрема, правознавчої інформації, актуалізувавши її через врахування неповторної ситуації соціального розвитку. Підґрунтям ідеї створення такої організації виступало усвідомлення майбутніми вчителями посилення ролі студентського самоврядування у набутті вищим навчальним закладом ознак єдиного правового поля, виховання громадсько-педагогічної активності студентів, зростання їх соціальної зрілості. Щодо вагомості останньої, то особливо привертає увагу фундаментальне дослідження В.Радула, в якому доведено, що критерієм становлення соціальної зрілості особистості вчителя є соціальна відповідальність [2, 26].

У контексті експериментальної технології формування позитивної правової свідомості майбутніх учителів було розроблено статут заснованої молодіжної громадської організації «Добра воля», в межах якої уніфіковано громадсько-педагогічну та соціально-правову діяльність студентів. Детальне осмислення основних напрямів діяльності молодіжної громадської організації «Добра воля» свідчить про можливість результативно впливати на соціально-правову орієнтацію студентів через задіяність особистісних ресурсів кожного, врахування мотиву вільного вибору, зокрема, громадсько-педагогічної діяльності ціннісно-правового спрямування. Є підстави стверджувати, що йдеться про інтеріоризацію правових знань шляхом ціннісно-правової скерованості дозвілля майбутніх учителів.

У правовій свідомості особистості втілюється характер розуміння нею правових знань і обов'язків. Спрямованість правосвідомості студента є своєрідним «сухим залишком» суцільного впливу вузівського навчально-виховного процесу, дозвілля. Відтак, важко переоцінити в цьому плані формуючий вплив особистості керівника студентської академічної групи, його діяльності. Нам видається цілком виправданою практика закріплення за кожною академічною групою студентів наставника. Лише у вищій педагогічній школі III-IV рівнів акредитації допустимий відхід від цієї практики, і то виключно на старших курсах на-

вчання студентів (може бути наставник курсу). Ґрунтуючись на викладеному, можна говорити про педагогічну доцільність спрямування правовиховної роботи в академічних студентських групах через виховну діяльність наставників. Так, у межах розробленої технології нами вироблялись рекомендації наставникам щодо активних форм виховного впливу на правову свідомість студентів. Практика такої роботи засвідчила продуктивність, зокрема, форм колективної правовиховної роботи, які враховують тяжіння молоді до «живої» комунікації, а також той факт, що питання правової сфери є завжди неоднозначними. Відтак, у правовиховній роботі в академгрупі пріоритетними було визнано діалогові форми.

Інститут наставників студентських академічних груп через специфічний вплив на первинний студентський колектив більш результативно здійснював свою виховну функцію. При цьому ми розглядали прицільність впливу наставників на правову свідомість студента не як самоціль; йшлося про колектив «як інструмент дотику до кожного» (за А.Макаренком) через опосередковану дію на найбільш суттєві (за Р.Хмелюк) якості академічної групи як колективу – соціальну спрямованість, організаційну, інтелектуальну, емоційно-вольову єдність. Так, дослідження підтвердило, що найбільш результативним є опосередкований вплив експериментальної технології на соціальну спрямованість діяльності студентської групи.

Отже, на підставі аналізу узагальнених експериментальних даних можна констатувати, що педагогічна технологія виявилась результативною у створенні освітнього інноваційного середовища у вищій школі.

Більш ефективним виявився вплив експериментальної технології за такими критеріями правової свідомості особистості, як: «знання права», «готовність до ціннісно-правової діяльності громадсько-педагогічного характеру» та «ставлення до всього правового крізь призму поведінкових настанов». Слабшим видався її вплив на правові переконання особистості. Останнє ми пов’язуємо з тим безперечним фактом, що переконання належать до тих якостей особистості, які є не просто складними, динамічними. Переконання, зокрема, й правові, формуються протягом усього життя людини, а їх механізм віддзеркалює всі суперечності, всю мозаїку впливу на особистість мікро-, мезо- і макрофакторів.

Перспективи поглибленого вивчення означеної проблеми в Україні ми пов’язуємо з тим, що, оскільки європейський вибір є невід’ємною складовою її подальшого розвитку і як правової держави, то актуальним видається осмислення вищої школи як єдиного позитивно-

го правового поля.

Література:

1. Вища освіта України і Болонський процес: Навчальний посібник / За редакцією В.Г.Кременя. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
2. *Радул В.В.* Соціально-педагогічна зрілість. Спецкурс: Навчальний посібник для студентів навчальних закладів. – Кіровоград, ТОВ Імекс ЛТД, 2002. – 248 с.
3. School policy / Damel L. Duke, Robert Lynn Canady. – N.Y., United States. – 1991. – 186 p.

ІІ. ЗМІСТ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ВИРОБНИЦТВІ

УДК 658.310.8:006.0.32 *В. Домбровский, Т. Тарасенко, г. Измаил*

Квалификация персонала и требования международных стандартов качества серии ISO 9000:2000

Экономическая реформа в Украине привела к новым отношениям не только в сфере хозяйственной деятельности предприятий но и, как следствие, в сфере профессиональной подготовки кадров. Сегодня любая организация, в том числе и школа, действует в условиях сложной маркетинговой среды. Среди проблем и приоритетных направлений реформирования экономики основное место занимает подготовка и переподготовка квалифицированных кадров. Потребности и ожидания потребителя обучения непрерывно меняются в соответствии с развитием деловой среды, и проблемы формирования рынка образовательных услуг при этом не могут быть разрешены раз и навсегда. Любые изменения в областях знаний, новые информационные технологии, сдвиги в общественном сознании, объективные и субъективные, внутренние и внешние факторы, наконец, инерция установившихся взаимоотношений в социальных группах, часто тормозящих движение к новизне, требуют корректировок и изменений в содержании и методах подачи информации. Любая форма обучения должна обладать методиками, имеющими ценностную значимость для той или иной группы потребителей. Поэтому мы считаем, что дальнейшая взаимная интеграция образования, науки и производства является неотемлемым фактором развития экономики в современных условиях.

Остановимся на некоторых задачах, ориентированных на создание структур управления, качеством продукции и услуг отвечающих международным стандартам.

Поиски эффективного управления качеством – это нормальное состояние и в промышленности, и в сфере услуг, в том числе в сфере образования. Нами проведен анализ материалов, относящихся к разработкам и попыткам в 80-е годы внедрить Комплексную систему управления качеством продукции (КС УКП); материалов курсов повышения квалификации; материалов международных семинаров, конференций, посвященных изучению систем управления качеством. С 1993 года,

пройдя обучение по системам управления безопасностью и качеством в таких организациях, как Бюро Веритас, Регистр Ллойда, Российский Регистр, Академия качества (2000-2003 гг., г. Киев), разработав собственные документы системы менеджмента качества (далее в тексте – СМК) и системы управления безопасностью (далее в тексте СУБ), мы получили довольно ёмкое представление о состоянии процессов управления в большом количестве организаций. Нам известны предприятия Украины, о которых можно с уверенностью сказать, что сегодня это стабильные, хорошо управляемые предприятия. Каковы их характерные особенности?

1. Высшее руководство проявляет готовность к переменам и систематизации в первую очередь процессов управления.
2. Существенное внимание уделяется ими изучению и внедрению методик учёта, контроля и анализа процессов управления и производства.
3. Одним из главных вопросов в стратегии этих предприятий является построение систем управления в соответствии с требованиями Международных стандартов качества.

Однако предприятия, сертификат качества которых подкреплён объективными доказательствами, ещё малочисленны.

Что же касается образования, предоставляемого школой, ВУЗом, в том числе институтом последипломного образования (назовём их единым термином «школа»), нам представляется, что необходимый уровень непрерывности и стандартизации подходов в образовании ещё не достигнут.

К 80-м годам прошлого столетия в основном сложилось понимание необходимости изменения подходов к управлению экономикой. Мировой рынок диктовал жесткие условия. В поисках выхода из сложившейся ситуации проводились глубокие эксперименты, создающие предпосылки продвижения к новым формам управления. Предприятиям было позволено разрабатывать собственные программы развития. Проектировалась Комплексная система управления качеством продукции (КС УКП). В столице открылся первый Международный институт менеджмента. Постепенно Высшие партийные школы (ВПШ) начали превращаться в Курсы повышения квалификации высших руководителей предприятий. В стране начали публиковаться труды В.Терещенко, Д. Карнеги и сотен других отечественных и зарубежных авторов. Мы начали постигать азы социальной психологии менеджмента и маркетинга. Но, как правило, первых руководителей среди обучаемых было мало. Собственно, это и явилось одной из основных причин того, что КС УКП практически не внедрена.

В Японии на наши перемены в управлении отреагировали удив-

лением, дескать, мы, японцы внедрили у себя во многом то, что взяли от вашей системы, «…теперь мы вас считаем детьми». Многие из нас ещё помнят один из заветов: «В соревновании двух систем победит тот, у кого будет достигнута более высокая производительность труда». Мы же необходимой «высоты» не набрали.

Другие объективные причины неуспеха заключались в том, что не была подготовлена материальная база в образовании, отсутствовали методики переподготовки действующего персонала (в первую очередь руководителей), подготовки молодых специалистов к работе в меняющихся условиях, не была обеспечена преемственность поколений и т. д. Это достаточно глубоко обосновано в работах специалистов по развитию персонала конца 80-х – начала 90-х годов.

Таким образом, очевиден разрыв между задачами эффективного управления и их решением. Первостепенную задачу мы видим, как уже отмечено, в дальнейшей взаимной интеграции образования, науки и производства. Сегодня мы знаем, ЧТО надо делать. Следующая задача заключается в том, чтобы ответить на вопрос КАК. Считаем возможным и необходимым для решения этой проблемы привлечь на помощь стандарты качества серии ISO 9000.

В своё время предприятия и базовые ВУЗы обеспечивали условия для развития способностей будущих специалистов, разрабатывалась схема их целевой подготовки. Она предусматривала, что ведущему специалисту предприятия поручается участие в разработке программы практической части обучения студента вплоть до выпускной работы, включающей в себя проблемные вопросы по тематике работы подразделения, в котором планируется работа будущего молодого специалиста.

В том или ином виде эта система существует и ныне. В данной статье мы стремимся показать, что основой для взаимодействия школы и производства должны стать стандарты качества серии ISO 9000. В своей основе эти стандарты устанавливают требования к методам управления производством через *«филигранную работу с людьми».* «*Время, в которое мы живём, – это формирование новой цивилизации. Идёт ломка экономики, психологии и привычных политических стереотипов… обществу нужны люди, умеющие предлагать новые идеи, брать на себя руководство другими людьми и вызывать в них энтузиазм и энергию. Искусство общаться с людьми и руководить ими – это товар, который сегодня пользуется спросом и высоко оценивается на рынке профессиональных услуг*» [4, 5].

В последние 10-15 лет определён ряд серьёзных проблем. Важная и значительная часть их состоит в создании просветительно-информационной среды, адекватной тем преобразованиям, которые

действительно необходимы для нормального развития экономии. Очевидно, невозможно эффективно управлять организацией, не зная, что ждёт её завтра. А если учесть, что системы управления, насыщаемые новыми информационно-коммуникационными технологиями (ИКТ), постоянно прирастают новыми качествами, особую необходимость приобретает просветительная работа с действующим персоналом организаций.

Аналитическая работа с использованием ИКТ становится основой управления. Это чётко обозначено в требованиях международных стандартов качества серии ISO 9000 версии 2000 года.

Что значит «нормальное» развитие экономики? Человечество за многие тысячелетия, изучив законы развития, накопило определённый опыт экономических и правовых взаимоотношений, выразившихся в конвенциях, законах, правилах, системах управления. «Нормальным» можно считать, когда работа выполняется по официально признанным принципам и процедурам. Работник же ориентируется в меняющемся мире производства материальных ценностей и услуг и готов получать новые знания, подготовить себя психологически к новым условиям. Понятно, что этому может способствовать только адекватная система обучения, имеющая непрерывный характер и гибко реагирующая на все изменения, происходящие в экономике, технологиях и т. д. Системы подготовки молодых специалистов и переподготовки действующего персонала предприятий должны быть взаимоувязаны.

Главную роль в этом процессе играет формирование просветительно-информационной среды на предприятии. В этом вопросе важен процесс подготовки молодого поколения к смене, но не менее значима переподготовка более многочисленной части работающих руководителей и специалистов, важно создать нормальные условия преемственности поколений.

Необходимо в этом процессе определить роль лидера. Именно от его готовности к переменам, к процессам улучшения зависит успех организации. Лидера обучать сложно, однако превентивная подготовка первых руководителей имеет существенное значение.

Рассмотрим применительно к школе 8 принципов, на которые опираются стандарты качества [5, раздел 4, п. 4.3].

1-й принцип – ориентация на потребности и ожидания потребителя. *Потребителем знаний всех школ является общество. Обществу нужен подготовленный к работе в ожидаемых условиях персонал*.

2-й принцип – лидерство. *Если преподаватель не занял положение лидера, – эффективность обучения будет низкой*.

3-й принцип – вовлечение в процесс. *Участники процесса: препо-*

даватели, школьники, студенты, руководители и специалисты всех организаций-участниц. Чтобы вовлечь всех в процесс непрерывного обучения, необходима кропотливая работа.

4-й принцип – процессный подход. Сочетание процессного подхода с проектным стилем руководства – основа любой организации. *«…концепция процессного подхода, данная нам в новой версии МС ИСО 9000 2000 года, ограничена отсутствием методологической и теоретической поддержки»* [7, стр. 68, 2-й абзац сверху]. *С уверенностью можем сказать, что «методологическая и теоретическая поддержка» содержится в работах Киевской академии качества, руководимой профессором Фомичёвым С.К.* [6].

5-й принцип – системный подход. *Связь средней, высшей школ и практики – это и есть системный подход в образовании. Выходы из одного процесса являются входами для следующего. В чём должна состоять эта связь? Это не только юбилейные встречи выпускников школ (они лишь в том числе). Главное, безусловно, в принципе непрерывного образования и в обратной связи. Школа должна научить учиться и подготовить к выбору профессии, ВУЗ утвердить выбор будущего специалиста и научить подходу к решению практических задач; практики – способствовать росту молодых специалистов и продолжать самим учиться*.

Обратная связь школы с производством является основным звеном цепочки непрерывного образования. Здесь замыкается круг качества – круг Деминга в системе образования.

6-й принцип – постоянное улучшение. Это неизменная цель любой организации. Постоянное улучшение будет обеспечено в условиях принятия решений, основанных на фактах и их анализе при использовании обратной связи школ с организациями-потребителями. И, что бы мы не предпринимали, *«… постоянное улучшение начинается с человека, с совершенствования его личных качеств, знаний, навыков и умений»* [1, стр. 10, 4-й абзац сверху].

7-й принцип – принятие решений, основанное на фактах. Эффективность любой организации основывается на анализе данных и информации. И здесь не обойтись без обратной связи.

8-й принцип – взаимовыгодные отношения с заинтересованными сторонами. Если система управления школой следует этим 8 принципам и опирается на соответственные методики, она удовлетворяет все заинтересованные в её работе стороны.

Мы начали изучать и заниматься проблемой внедрения стандартов качества с 1992 года, когда к нам обратился заказчик с вопросом: «*Существует ли в Компании Система менеджмента качества, и*

какой сертифицирующей организацией она одобрена?» Суть нашей деятельности в участии на международном рынке транспортных услуг, а участники этого рынка с определённого времени (возможно, с 70-х годов) разговаривают исключительно на языке качества. В стремлении закрепить свои позиции на рынке мы разработали и внедрили систему управления безопасностью и систему менеджмента качества, обе системы прошли сертификацию. Практика подтвердила, что без обеспечения соответствующими ресурсами, в первую очередь компетентным, осведомлённым и подготовленным к переменам персоналом, проблема не может быть разрешена. Но разработать и внедрить СМК и СУБ – это часть проблемы. Поддержание систем и постоянное улучшение – это главное для обеспечения жизнедеятельности организации. Возможность такая, по нашему представлению, заключена в основе, объединяющей школу, ВУЗ и практическую деятельность. И такой основой для всех являются стандарты качества серии ISO 9000. Соответствующее отражение они должны найти и в учебных программах.

В ряде работ посвященных анализу конкурентоспособности продукции развитых стран мира, показано, что её качество обусловлено, прежде всего, качеством образования, – образования непрерывного, затрагивающего все слои общества.

Что мы делали в последние годы как предприятие? Мы отчаянно боролись за выживание и сохранение существующего кадрового потенциала. Но не смогли бы это выполнить, если бы не ориентировались на систему управления качеством. Мы сделали только первый шаг – получили международные сертификаты по СУБ и СМК, сохранив спрос на свою продукцию на мировом рынке транспортных услуг. Отметим, что наши усилия получили признание общественности. Следующим наиболее важным для нас шагом является постоянное улучшение и более существенное удовлетворение ожиданий персонала организации и общества. Для этого основное внимание необходимо уделить улучшению подготовки кадров для работы в новых условиях, освоению методик статистического анализа, управленческого учёта и маркетинга.

На предприятии создан отдел системы менеджмента качества, занимающийся совместно с другими подразделениями разработкой документов СМК, внедрением их в практику работы и поддержанием системы. Работа отдела представляет специфический вид управленческой деятельности, способствующий эффективному взаимодействию подразделений организации. В качестве примера мы кратко остановимся на одной из наших методик, призванной обеспечить эту функцию, и

приводим сокращённую форму основного документа в приложении. Название его «Документированные внутренние и внешние взаимосвязи» (см. Приложение 1). Разрабатывается он как приложение к Положению о подразделении. Документ предназначен для того, чтобы обеспечить процессный подход и системность управления, упорядочить процесс управления записями, и пригоден для применения любой организацией.

Запись – документ, рассматриваемый стандартом ISO 9001:2000, п. 4.2.4, как подтверждение свидетельств соответствия деятельности персонала требованиям СМК. Документ проверяется и актуализируется вместе с должностными инструкциями персонала.

Цель разработки документа – установить чёткость взаимодействия всех подразделений и персонала в процессах управления, создать алгоритм для программированного контроля процессов управления. Идея заключается в том, что документ в конечном итоге полностью отражает в себе качественно и количественно всю структуру управления организацией, принципы стандартов качества серии ISO 9000: 2000 и становится базовым документом системного управления. Документы-записи (горизонтальные строки), отражающие объём обязанностей, полномочий и ответственности каждого работника, будут закодированы после составления полных перечней по всем подразделениям с последующим ранжированием по степени влияния на показатели работы каждого подразделения. Этот документ отличает полный ответ на вопросы, касающиеся деятельности конкретного подразделения в управлении организацией. Документ этот – лишь часть разрабатываемой методики.

По своей сути, это методика взаимодействия персонала организации, действующая как алгоритм, независимо от внутренних и внешних факторов, направленная на достижение поставленных целей и постоянное улучшение процессов управления, позволяющая добиться необходимой степени прозрачности управления организацией.

Внедрение СМК должно нацеливать системы управления на пробуждение возможностей и способностей обучаемых в системе профессионального образования и работников организаций с тем, чтобы они в максимальной степени были задействованы в процесс обучения, управления, в процесс производства, – каждый в необходимое для этого время.

Менеджмент сегодня – это бурно развивающаяся наука, вместе с новыми технологиями, вносящая новые отношения в социальные группы, требующие значительных корректировок в психологии людей. А это значит, что без специальной подготовки новых и переподготовки

действующих кадров мы никогда не получим необходимого эффекта, т. е. процветающей организации.

Литература:

1. Адлер Ю.П. Восемь принципов, которые меняют мир // «Созвездие качества 2001». – г. Ялта (Сборник докладов). Киев, 2001.
2. Свиткин М.З., Мацута В.Д., Рахлин К.М. Международные стандарты ИСО серии 9000: методика и практика применения. УДК 006.354.032, НИИТЭХИМ, 1991.
3. Козляков В.В., Домбровский В.А. Интеграция образования, науки и производства. Труды научно-технической общественности (вып. 2), Советское Дунайское ордена Дружбы народов пароходство, 1990 г.
4. Шпалинский В.В. Социальная психология менеджмента. – Харьков: ИВМО «ХК», 1998.
5. Международный стандарт ISO 9004, второе издание 2000-12-15. Системы менеджмента качества. Рекомендации по улучшению деятельности.
6. Фомичёв С.К. Процессы и управление процессами в системе менеджмента качества ISO 9001:2000. Процессы системы менеджмента качества ISO 9000. Выбор и описание процессов системы качества, документ АЯ-0201/2. Семинары АК, 2000-2004 гг.
7. Матюшин В.А. Информатизация процессного подхода в менеджменте качества // Международный проект «Созвездие качества 2001». 4-я Международная конференция, сборник докладов, 2002.

ПРИЛОЖЕНИЕ

зделения)

оцесс управления записями.

детельств соответствия

есте с должностными

ственный за тификацию, , актуализацию, тановление, изъятие	Сроки хранения, представления, рассмотрения
5	6
екретарь	До замены
альник…	До изменен.

Продолжение Приложения

5.	Предложения в проекты планов. Планы*. Мероприятия к планам. (Представляются в установленные сроки). Раздел содержит перечень всех документов, относящихся к планированию на всех уровнях. Примечание: Здесь и ниже колонки 1-6 не приведены. Для действующих документов они обязательны.
6.	Описание процессов и критерии. Раздел содержит перечни краткого описания всех ключевых процессов или ссылку на книгу процессов
7.	Мониторинг и измерения для контроля и анализа процессов деятельности. Раздел включает документы, отражающие контроль, акты проверок, аналитические записки и др. документы для разделов 5 и 8.
8.	Отчёты*, справки (Представляются в установленные сроки)
9.	Договоры,* заявки (Подлежат анализу без задержек)
10.	Документы-записи, не вошедшие в разделы 2-9 (Перечень определяется руководителем подразделения)
11.	Документы на электронных носителях

Руководитель подразделения_____ Перечень документов составил(и): _____

_____

Форму документа разработал В.А.Домбровский

УДК 378:622(07) *А. Михайличенко, г. Харьков*

Подготовка специалистов в соответствии с требованиями системы качества ISO 9000 на основе модульной методики МОТ

Согласно последней версии международных стандартов качества ISO 9000, которые в Украине приняты как государственные, основным ресурсом любой организации (предприятия), выпускающей различную продукцию или оказывающей услуги, является персонал [1-3]. В стандартах указано, что за уровень подготовки персонала отвечает предприятие: «... предприятие должно само определять необходимый уровень компетентности персонала, определять фактический уровень его компетентности и организовать обучение персонала в случае необходимости».

Поскольку не каждое предприятие имеет ресурсы для выполнения требований стандартов в части подготовки персонала, зачастую эта функция поручается отрасли образования. В учебных заведениях обучение специалистов ведется на основе квалификационных характеристик, разработанных предприятиями. В силу высокой динамики изменения условий производства и инерционности системы профессионального обучения в учебных заведениях, во многих случаях молодые специалисты, придя на предприятие, не соответствуют сложившимся к этому времени требованиям реального производства. Например, квалификационная характеристика «Оператора ЭВМ» содержат такие требования [4]. При этом уже более десяти лет ни на предприятиях, ни в учебных заведениях нет ЭВМ, использующих перфокарты в качестве носителя информации.

Другие причины возникновения некомпетентности персонала на предприятиях изложены в нашей статье[5].

Цель даной статьи – показать, что:

а) применение модульной системы профессионального обучения, предложенной Международной организацией труда (МОТ), позволяет обеспечить адекватность подготовки персонала требованиям производства в условиях быстрых изменений социально-экономической среды;

б) применение модульной методики позволяет вести подготовку персонала в соответствии с требованиями стандартов качества ISO 9000.

Модульная система профессионального обучения была разработана МОТ в 70-х годах как обобщение мирового опыта подготовки рабочих в экономически развитых странах. Эта система в настоящее время фактически стала международным стандартом профессионального обучения, позволяющим обеспечить мобильность трудовых ре-

сурсов в условиях глобального рынка технологий, оборудования и труда.

Модульная методика обучения наиболее полно разработана для решения задачи оперативной переподготовки безработных на рабочие профессии, пользующиется спросом на рынке труда. Ее высокая эффективность в решении этой задачи многократно подтверждена зарубежной практикой. Опыт применения модульной методики подготовки квалифицированых рабочих в Украине также подтверждает ее эффективность.

В то же время анализ модульной методики указывает на возможность ее применения для профессиональной подготовки специалистов более высокого уровня образования (младших специалистов, бакалавров и т. п. в высших учебных заведениях). Это утверждение следует из того, что все виды деятельности по подготовке рабочих, заложенные в модульной системе, аналогичны и для подготовки специалистов более высокого уровня образования. Остановимся на этом более подробно.

Представим модульную систему профессионального обучения в виде структуры, показанной на рисунке, приведенном в данной статье. В верхней части структуры приведены взаимосвязанные основные виды деятельности (функции), которые обеспечивают качественную подготовку специалистов. В средней ее части перечислена документация, в которой отражаются результаты выполнения каждого вида деятельности. Все виды деятельности по реализации модульного обучения разделены на этапы, которые показаны в нижней части структуры.

Поскольку модульная система ориентирована на занятость, то первым этапом реализации модульного обучения является исследование рынка труда. Решение этой задачи обязательно, т. к. эффективность системы профессионального обучения определяется количеством работников, которые смогли трудоустроиться [6]. Поэтому модульная система ориентирована на реализацию концепции маркетинга: направляет свои усилия на удовлетворение требований потребителя путем тщательного изучения рынка труда. В результате определяется перечень профессий или видов работ, в соответствии с которыми должны быть подготовлены специалисты в нужном количестве, в определенном месте и к требуемому сроку.

На втором этапе определяется содержание обучения профессиям и работам, которые выявлены в результате выполнения первого этапа. Этот этап можно назвать проектированием модульного учебного процесса, исходящие документы которого являются фактически учебными планами и программами подготовки специалистов. Формирование содержания обучения представляет собой последовательную детализа-

цию исходных требований к специалисту: от его функциональных обязанностей до подробных навыков выполнения каждого приема, действия. В связи с этим разрабатывается ряд документов, в которых полностью отражено содержание обучения.

В модульном обучении реализован деятельностный подход к формированию содержания обучения: вначале определяются функции, которые должен выполнять работник на производстве, а по ним весь дидактический материал, позволяющий наработать навыки «со знанием дела». Это позволяет точно обосновать объем необходимого теоретического и практического материала и, тем самым, во многих случаях за счет этого удается уменьшить сроки обучения.

Остановимся кратко на структуре и назначении каждого из документов. После того, как определены виды работ и профессии, по которым необходимо подготавливать специалистов, разрабатывается документ «Описание профессии (работы)". В нем в сжатом виде определяются основные функции, которые должен выполнять работник. В этом документе представляется также модель организации труда, условия работы и требования к поступающему. Эти данные и требования необходимы для того, чтобы они нашли отражение в содержании обучения. Например, если по условиям работы необходимо выполнять одну и ту же пайку в лабораторных условиях и на открытом воздухе в любое время года, то эти особенности должны быть учтены при обучении.

Далее осуществляется анализ профессии (работы), в результате которого все перечисленные функции разделяются на модульные блоки**.** По результатам анализа составляется таблица «Перечень модульных блоков».

МОДУЛЬНЫЙ БЛОК представляет собой логически завершенную часть работы в рамках профессии, производственного задания или области деятельности с четко обозначенным началом и окончанием. Исполнение модульного блока ведет к получению продукции, услуг и принятию существенного решения.

Необходимо стремиться к тому, чтобы каждый модульный блок был квалификационным. Это значит, что после изучения модульного блока обучающийся мог бы получить работу на сложившемся рынке труда. Сейчас такая концепция обеспечения занятости нашла правовую поддержку благодаря совместному приказу Министерства труда и социальной политики Украины и Министерства образования и науки Украины от 08.07.99 г. № 113/247. В соответствии с ним учебному заведению, которое осуществляет переподготовку безработных, дано право выдавать обучающемуся «Сертификат компетенции» по изученным отдельным модульным блокам.

В рамках каждого модульного блока осуществляется еще более подробная детализация выполняемых работ путем разделения их на операции (шаги), которые рассматриваются с точки зрения совокупности навыков, овладение которыми даст возможность успешно выполнять операцию. Навыки могут быть трех видов: психомоторные (П), интеллектуальные (И) и эмоциональные (Э).

Для обучения навыкам разрабатываются учебные элементы, которые являются основным дидактическим материалом в модульной системе обучения. **УЧЕБНЫЙ ЭЛЕМЕНТ – самостоятельная учебная брошюра, предназначенная для обучения, ориентированного как на самостоятельную работу обучаемого, так и на работу под руководством инструктора.** Каждый учебный элемент содержит информацию для наработки определенных практических навыков или получения теоретических знаний. Степень разделения операции на переходы, приемы, действия, движения зависит от исходного уровня подготовки обучающихся и определяется разработчиками учебного элемента.

Учебные элементы классифицируются по шести основным категориям: 01 – охрана труда; 02 – деятельность; 03 – теоретическая информация; 04 – графическая информация; 05 – техническая информация (материалы, компоненты, методы); 06 – техническая информация (инструмент, оборудование, механизмы). Таким образом, весь учебный материал в модульном обучении представляет собой синтез информации, обеспечивающей практическое и теоретическое обучение. После того, как для каждого модульного блока (МБ) определены учебные элементы (УЭ) и их категории, составляется «Справочная таблица Шаг-УЭ». Она позволяет гибко и оперативно составлять индивидуальные программы для обучения учащихся конкретным операциям.

Наличие для каждого модульного блока «Справочных таблиц Шаг-УЭ» позволяет построить заключительный документ данного этапа – «Таблицу выбора МБ-УЭ». В колонку таблицы заносятся названия модульных блоков, входящих в профессию, а в верхнюю и нижнюю (если верхней недостаточно) строки записываются все учебные элементы (без повторений), описывающие профессию и упорядоченные по категориям. Для каждого модульного блока отмечаются те учебные элементы, которые обеспечат выполнение навыков, входящих в модульный блок. Более подробно о назначении и возможностях «Таблицы выбора» можно ознакомиться в [7].

Таким образом, разработанные пять документов: «Описание функций», «Перечень модульных блоков», «Таблица анализа модульного блока», «Справочная таблица Шаг-УЭ» и «Таблица выбора» фактически определяют содержание профессии. «Таблица выбора» является чрезвычайно важным системным документом модульного обучения,

поэтому на анализе ее возможностей остановимся отдельно. В ней заложены широкие возможности гибкого и оперативного составления индивидуальных учебных программ. Например, если работодателю потребовался работник, выполняющий работы, которые присутствуют лишь в одном или двух модульных блоках из всей совокупности входящих в профессию, то достаточно по таблице выбора определить все учебные элементы, входящие в каждый из двух модульных блоков. Это будет **МОДУЛЬ ТРУДОВЫХ НАВЫКОВ (МТН) – спецификация (описание) работы в виде модульных блоков.** Таким образом, модуль трудовых навыков определяет содержание (программу) индивидуального или группового обучения. Так же составляется программа обучения (МТН) из большего числа модульных блоков, взятых из различных профессий. В этом состоит гибкость составления как индивидуальных, так и групповых программ обучения. Обучение по модулям трудовых навыков носит название **МТН-обучение**. Гибкость и оперативность составления МТН программ обучения будет высокой, если имеется обширная база модульных программ по профессиям, из которых можно компоновать модули трудовых навыков, относящихся к различным профессиональнм областям.

Третий этап связан с разработкой учебных элементов – основным дидактическим материалом модульной системы, по которому осуществляется процесс обучения. Разработкой учебных элементов занимается группа компетентных специалистов, в которую могут входить высококвалифицированный рабочий (мастер производственного обучения), технолог, педагог, психолог, иллюстратор, специалист по компьютерной обработке информации. Разработчики в учебном элементе должны представить в виде текстов и иллюстраций все то, что обычно должен объяснять учащемуся педагог. Поскольку далеко не каждый инструктор может совмещать все качества, которыми обладает группа разработчиков, то фактически учащегося обучает группа специалистов самого высокого класса. Поэтому результат обучения практически всегда зависит от уровня мотивации обучаемого.

Для преемственности учебных элементов на региональном, национальном и международном уровнях создана стандартизованная форма и структура учебных элементов, начиная с формы титульного листа, до расположения и стиля оформления текстов и иллюстраций. В силу этого учебные элементы, разработанные в разных местах и разными людьми, полностью совместимы по всем параметрам и их можно интегрировать в банке учебных элементов для всеобщего пользования. Такой подход обеспечивает повторяемость результата обучения и дает возможность реализовать единое образовательное пространство в регионе, стране и за ее рубежами. В результате выполнения этих этапов разрабатывается пакет модульной учеб-

ной документации по профессии (работе). Далее идут этапы подготовки к обучению и непосредственное обучение специалистов по разработанной документации.

На четвертом этапе осуществляется технологическая подготовка к учебному процессу, в результате которой обеспечивается материальное оснащение учебных рабочих мест и подготавливается учебная, контрольная и учетная документация. В подготовку учебного процесса входит также обязательное изучение мастером производственного обучения всей информации, обеспечивающей наработку навыков, приведенных в учебных элементах и, в случае необходимости, их адаптация к особенностям организации обучения в конкретном заведении.

На пятом этапе проводится обучение на основе модульной технологии. Если учащиеся впервые сталкиваются с этим видом обучения, то чрезвычайно важно вначале подробно объяснить им его специфику. От этого во многом зависит качество дальнейшего учебного процесса.

При урочной форме производственного обучения структура урока остается традиционной: организационная часть, вводный инструктаж, изучение навыков, текущий инструктаж, заключительный инструктаж. При этом на каждый элемент урока накладываются особенности модульного подхода к обучению.

Применение модульной системы обучения имеет некоторые отличия от традиционных методов, основными из которых являются следующие:

- акцент в деятельности мастера смещается на создание благоприятных условий для самостоятельного изучения и практической отработки учащимися каждого учебного элемента;
- каждый учащийся изучает учебный материал в своем собственном темпе, а мастер превращается в помощника и консультанта. Вместе с тем мастер по-прежнему должен координировать работу всей группы учащихся и управлять ею;
- мастер должен обеспечивать индивидуальную помощь учащимся, координировать и стимулировать работу всей группы, планировать загрузку учебных средств, чтобы избежать образования узких мест;
- сплошной контроль усвоения изученного материала, содержащегося в учебном элементе, обеспечивает высокий уровень подготовки специалиста;
- возможность организации других, кроме урочной, форм обучения для различного контингента обучающихся. Например, если для учащихся ПТУ обязательна урочная форма обучения, то для групп лиц, желающих получить дополнительную про-

фессию, занятия могут проводиться в любое удобное для них время в пределах режима работы мастерских. При этом нет необходимости набирать полную по количеству группу обучающихся. Каждый вновь поступивший может сразу включиться в учебный процесс. Поскольку темп изучения учебного материала у каждого различный, то и выпуск обученного специалиста также может быть индивидуальным.

На шестом этапе выполняется анализ учебного процесса и, в случае необходимости, его совершенствование. Индивидуальные результаты обучения, зафиксированные в контрольной и учетной документации, дают возможность провести тщательный анализ учебного процесса с целью его улучшения. Статистический анализ времени изучения каждого учебного элемента позволяет обоснованно нормировать учебный процесс.

Отдельным документом оформляются предложения по совершенствованию учебных элементов. Предложения могут вноситься как инструктором, так и обучающимися. Особое внимание обращается на те учебные элементы, тестирование по которым учащиеся проходят не с первого раза. В этом случае, возможно, содержание учебного элемента слишком сложно для их понимания и его необходимо выполнить в более доступной форме.

Важным элементом совершенствования модульного обучения является последующее наблюдение за выпускниками для выяснения соответствия содержания учебной программы и реальной работы, выполняемой ими на производстве или в процессе индивидуальной деятельности. К сожалению, такие процедуры учебные заведения практически не проводят, что является одной из причин того, что многие программы профессионального обучения прекращают отвечать требованиям жизни, в то время как модульная система предоставляет полную возможность эффективно и быстро адаптировать учебный материал к происходящим изменениям.

Анализ изложенной выше структуры показывает, что модульное обучение основано на системном подходе к профессиональному обучению: оно объединяет все необходимые и достаточные виды деятельности по подготовке специалистов, которые, в соответствии с международными стандартами качеств ISO-9000, обеспечивают надлежащее выполнение разнообразных работ и предоставление услуг. Напомним, что качество определяется как совокупность свойств и характеристик продукции или услуги, которые дают им возможность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности [8].

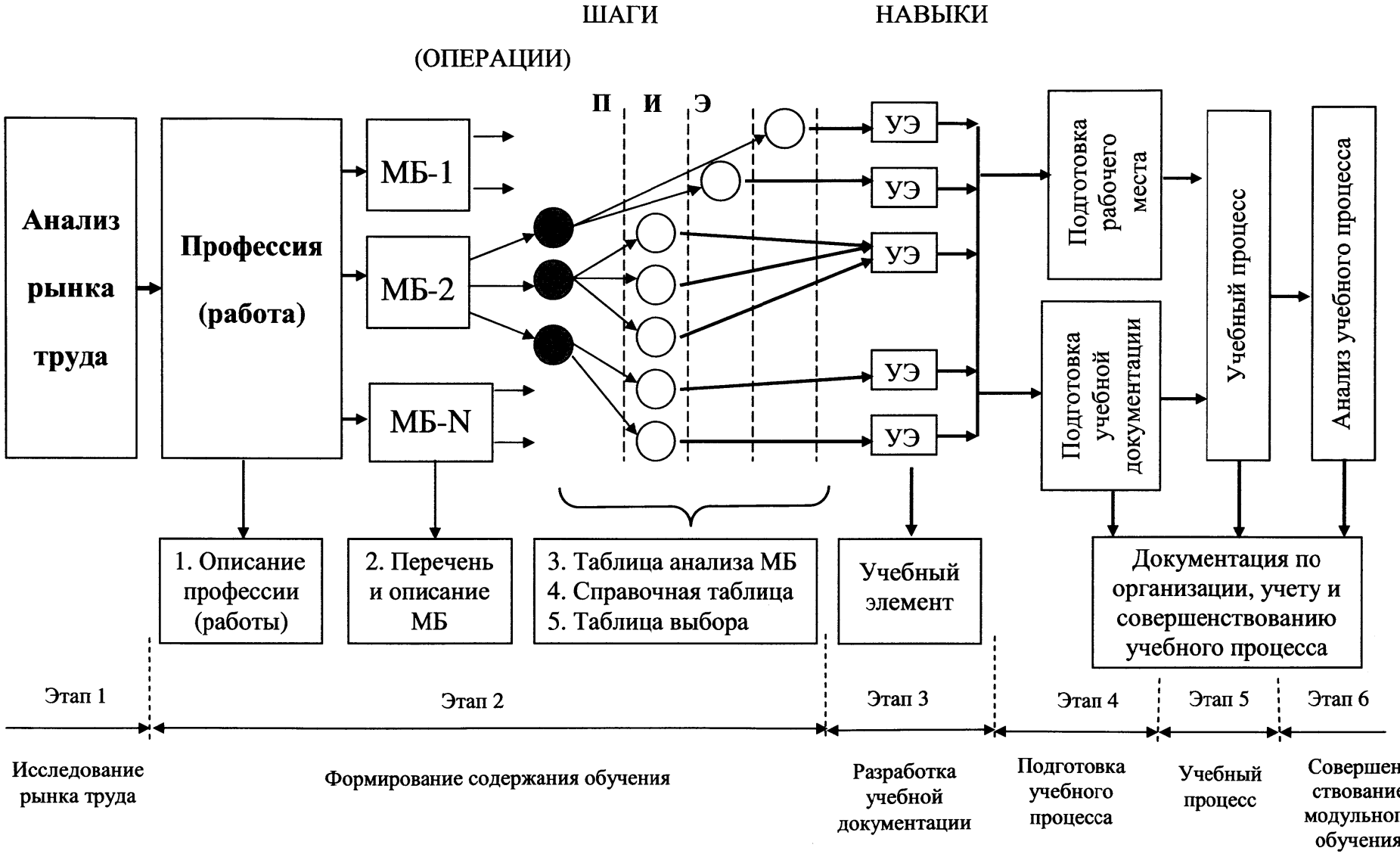
В то же время в модульном обучении реализована трехуровневая структуризация трудовой деятельности специалиста: выделение функций выполняемой работы, разделение их на операции и определение навыков, обеспечивающих выполнение операций.

Обратимся к стандартам высшего образования [9]. Они также базируются на трехуровневой структуризации трудовой деятельности специалиста с высшим образованием: определение производственных функций, выполняемых работником; выделение типовых задач деятельности, выполняемых в рамках функциональных обязанностей; дефиниция умений, обеспечивающих решение задач. Таким образом, и подготовка квалифицированных рабочих, и профессиональная подготовка специалистов с различным уровнем высшего образования базируется на одной и той же методической основе, что позволяет распространить модульную методику профессионального обучения на различные уровни высшего образования.

Таким образом, модульная система профессионального обучения позволяет:

- обеспечить гибкость составления индивидуальных и групповых программ обучения с учетом имеющегося у обучающихся опыта;
- оперативно подготовить, переподготовить и повысить квалификацию специалистов в соответствии с быстро изменяющимися потребностями производства;
- совершенствовать подготовку кадров на производстве в соответствии с требованиями международных стандартов качества ISO 9000;
- обеспечить адекватность подготовки специалистов как в учебных заведениях, так и на производстве.

МОДУЛЬНАЯ СИСТЕМА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕННЯ



Литература:

1. ДСТУ ISO 9000-2001. Системи управління якістю. Основні положення та словник (ISO 9000:2000, IDT). – К.: Держстандарт України, 2001. – 26 с.
2. ДСТУ ISO 9001-2001. Системи управління якістю. Вимоги. (ISO 9000:2000, IDT). – К.: Держстандарт України, 2001. – 23 с.
3. ДСТУ ISO 9004-2001. Системи управління якістю. Настанови щодо поліпшення діяльністю (ISO 9004:2000, IDT). – К.: Держстандарт України, 2001. – 44 с.
4. Довідник кваліфікаційних характеристик працівників. Випуск 1 «Професії керівників, професіоналів, фахівців та технічних службовців, які є загальними для всіх видів економічної діяльності» Розділ 2. «Професії робітників, які є загальними для всіх видів економічної діяльності». – Краматорськ: Центр продуктивності, 2001. – 280 с.
5. *Михайличенко А.М.* Проблеми підготовки кадрів на виробництві // Підготовка кадрів на виробництві: Збірник праць, 2003. – № 1.
6. Адамс А.В., Мидлтон Д., Зайдерман А. Доклад Всемирного банка о политике в области профессионального образования // Перспективы. Вопросы образования. Ежеквартальный журнал ЮНЕСКО, 1993. – № 2.
7. *Анищенко В.М.* Место и функции таблицы выбора «Модульный блок – Учебный элемент» в модульной учебной программе // Проблеми інженерно-педагогічної освіти, 2003. – № 4. – С. 91-95.
8. Управление качеством продукции. ИСО 9000 – ИСО 9004, ИСО 8402. Международные стандарты. – 1988.
9. Комплекс нормативних документів для розробки складових системи стандартів вищої освіти / Додаток до Наказу Міносвіти № 285 від 31.07.1998 р. – К., 1998.

УДК.377 *І. Козловська, м. Львів*

Інтегративний підхід до формування змісту професійної освіти

Система сучасної професійної освіти передбачає формування цілісних систем навчання, які перебувають у взаємозв'язку і взаємозалежності, відображаючи такі компоненти як наука, техніка, виробництво, суспільство, людина та середовище. У процесі розвитку відбуваються зміни всіх її компонентів. У кожній навчальній дисципліні необхідно виокремити таку систему знань, яка повинна зберігатися в активній пам'яті учня і використовуватися протягом його професійної діяльності.

Водночас постійне збільшення обсягу навчального матеріалу в межах визначеного навчального часу конкретної дисципліни зумовлює вилучення з навчальних програм ряду тем, причому цей процес відбувається стихійно. Тому часто важливі поняття та закономірності випадають зі змісту навчання, а другорядні та застарілі відомості залишаються і перевантажують навчальний час учня. У такій ситуації «ядро знань перетворюється в абстрактну характеристику конкретної дисципліни, що важко оцінюється як з гносеологічної точки зору, так і з позицій психофізіологічного стану. Зміст ядра знань, як правило, трактується викладачами суб'єктивно, виходячи з їх розуміння важливості того або іншого предмета або абстрактної необхідності його практичного застосування в подальшій практичній діяльності молодого фахівця» [8, 15].

На сучасному етапі формується інтегративний тип пізнання в навчальному процесі, який поєднує емпіричний досвід, теоретико-методологічні засади, основи системного та творчого мислення, проблемний та діяльнісний підходи тощо.

У розробці шляхів формування функціонального повного мінімуму загальноосвітніх та професійних знань учнів професійно-технічних навчальних закладів ми грунтувалися на працях Н.Гаврилова [1], С.Гончаренка [2], А.Данилюка [3], І.Логвинова [5], В.Оконя [6], В.Самойлова [8] та ін.

На нашу думку, при формуванні змісту сучасної освіти слід враховувати, що знання має різне цільове призначення, а не лише групується за ознакою «знання про...». Науково обґрунтоване співвідношення теоретичного та практичного знання повинно спрямовуватись на формування творчої особистості. У цих підходах простежується вплив на деякі аспекти сучасної освіти. По-перше, це формування баз знань, тезаурусів тощо, а по-друге, розгляд знань у контексті їх функцій у навчальному процесі. Інтегративний та системний підходи сьогодні повинні розглядатися в єдності, в останні роки з’явилися праці в цьому напрямі не лише загальнонаукового, а й освітнього характеру.

Предметна роз'єднаність стала однією з причин фрагментарності світогляду учнів у той час, коли в світі переважають тенденції до економічної, політичної, культурної, інформаційної інтеграції. Традиційна система освіти передбачає вивчення багатьох навчальних дисциплін, які «змістово та методологічно не узгоджуються між собою; її організаційний принцип – це предметоцентризм – функціонування навчальних предметів як автономних освітніх систем» [3, 11]. Ізольоване вивчення навчальних предметів, їх слабкий зв'язок між собою породжують серйозні труднощі у формуванні в учнів цілісної картини світу, заважають органічному сприйняттю культури.

Такий стан практики дидактичного процесу в професійній школі пов'язаний з тим, що часто не враховуються в його плануванні та підготовці загальновизнані в методології та наукознавстві особливості розвитку наукового пізнання, а саме: нерозривна єдність процесів інтеграції та диференціації наук (у навчальному процесі часто акцентується лише на одному з них); системний підхід до постановки та розв'язання професійних проблем можливий лише на основі інтеграції результатів досліджень фахівців різних галузей знання; наростаюча тенденція до математизації, кібернетизації наук; суттєве зростання ролі взаємопроникнення та взаємовикористання методів різних наук; прискорення розвитку наук та скорочення часу між теоретичним розв'язанням проблеми та впровадженням її у практику тощо. Тому сучасний розвиток освіти як системи повинен реалізуватися через системні знання, які формуються лише на основі інтеграції гуманітарних, природничо-математичних, технічних, прикладних та інших наук.

На початку минулого століття педагоги намагалися відійти від предметної системи й інтегрувати навчальний матеріал у певній узагальненій формі, щоб формувати в учнів цілісні, узагальнені поняття. В основу узгодження матеріалу було покладено принцип «економії розумової роботи». Навчальні плани у цей час мали ряд недоліків, більшість з яких, на жаль, збереглася до нашого часу: багатопредметність, відсутність органічного зв'язку між окремими навчальними предметами та їх циклами, перевантаження окремих предметів другорядними відомостями, традиційне бажання педагога висвітлити навчальний предмет як основу певної науки чи галузі знання, ізольовано від інших тощо.

Намагання уникнути перевантаження учнів шляхом вилучення окремих дисциплін з навчальних планів (яке частково практикується до сьогоднішнього дня), викликає протилежний ефект. Учні або залишаються слабо підготовленими фахівцями, або потребують доучування під час чи після закінчення навчального закладу.

Сучасна освіта, заснована на інтеграції різних методів і різних наук, «сприяє цілісному усвідомленню світу і приросту креативного потенціалу особистості: коеволюція людини, природи і суспільства зумовлює етичні принципи гармонізації їх співіснування, а в середовищі освіти – відхід від предметної диференціації наукового знання як засобу ефективності навчання і пошуку оптимальних шляхів інтеграції знання. Диференційоване готове знання формує репродуктивне мислення. Інтеграція ж знань неможлива без застосування творчих зусиль. Системний аналіз передбачає міждисциплінарність» [7, 36]. Наукова картина світу, відтворена методом системного аналізу, є моделлю, в основі якої лежать дані конкретних наук про природу і суспільство. Оволодіння навичками системного аналізу сприяє формуванню творчого мислення, реінтеграції інформації на новому якісному рівні з розумінням системних зв'язків. Тільки добре зрозуміле знання дає якісний приріст особистості.

Структура дидактичних принципів спричинюється структурою законів і закономірностей навчання. Дидактичні принципи розвиваються і уточнюються, а відомі принципи поглиблюються та розширюються. Деякі принципи визначаються як нові (принцип розвивального навчання, оптимізації навчального процесу). Дидактичні принципи взаємопов'язані, причому далеко не завжди враховується функціональна природа взаємозв'язку всіх принципів дидактики. Для опису системи дидактичних принципів у контексті інтегративного навчання доцільно, на нашу думку, визначити взаємозв'язки кожного принципу з усіма іншими.

Розв’язання проблеми змісту освіти повинно давати характеристику тих базових категоріальних структур, які мають бути сформовані у певному типі школи і на певному етапі освіти; вказувати і класи тих об’єктів, включення яких у сферу пізнавальної діяльності дає можливість утворити саме ту категоріальну сітку, яка формується в рамках певного типу світогляду.

У професійній педагогіці розроблені деякі вимоги, яких доцільно дотримуватись у процесі інтеграції, а саме: економічність (ущільнення та концентрація навчального матеріалу, усунення дублювання у викладанні), професійна спрямованість у вивченні природничо-математичних дисциплін (здійснення їх інтеграції на базі предметів професійного циклу), постійність інтегративного базису, інтеграція двох навчальних предметів на базі одного, цілісність і рухливість навчальних дисциплін, можливість їх інтеграції на варіативному професійно-технічному базисі, наявність достатнього обсягу навчального матеріалу, який може бути вивчений на базі іншого навчального предмета, орієнтація на проблемне вивчення загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, динамічність процесу інтеграції, зумовленої розвитком науки, техніки та виробництва.

Однією з важливих передумов грамотного вироблення загальноосвітнього мінімуму має бути чітке визначення мети вивчення того чи іншого матеріалу. «Відсутність провідної концептуальної ідеї при відборі матеріалу для вивчення не враховує інтересів і потреб учня, перевантажує курси основ наук, порушує їх цілісність, породжує еклектичність і надмірне захоплення фактологією» [2, 85].

На нашу думку, принципи сучасної дидактики доцільно доповнити принципом призначення кожного з елементів знань, виділивши його загальноосвітню та прикладну мету. Нами було складено перелік усіх понять, які вивчаються в курсі природничо-математичних, загальнотехнічних та спеціальних дисциплін у професійно-технічних навчальних закладах будівельного профілю для спеціальності машиністів будівельних кранів. Цей перелік проаналізовано на призначення, тобто сформульовано конкретну мету наявності кожного поняття у змісті навчання. Для вимірювань використано умовну шкалу з такими одиницями:

- фундаментальне знання для формування світогляду;
- загальнотехнічне знання для освоєння спеціальних знань;
- спеціальне знання для освоєння професії;
- застарілі спеціальні знання (описи пристроїв, які виходять з ужитку тощо);
- другорядні знання (фактологічні про спеціальні пристрої, які стосуються суміжних професій);
- знання без конкретного призначення, включені у навчальні програми двома шляхами (автоматичним перенесенням з основ відповідної науки чи включенням в умовах певної модерністської течії в освіті);
- знання, які механічно дублюються у загальноосвітньому та професійно-технічному циклах навчання.

Загальна кількість понять (близько 3000) умовно прийнята за 100 відсотків. Аналіз показав, що склад знань не відповідає основним вимогам дидактики та сучасної професійної освіти. Передусім, надзвичайно низьким є відсоток фундаментальних знань, які є принципово важливими не лише для загальноосвітньої, але й для професійної підготовки кваліфікованого, творчо мислячого фахівця. У ранг фундаментальних ми не зараховували ті загальнонаукові та конкретнонаукові поняття, що залишилися в освіті з часів посиленого, необгрунтованого наповнення її змісту невиправдано великою кількістю спеціальних понять з основ наук. Значну кількість навчального часу забирають застарілі та другорядні знання.

Структурування знань базується на такому впорядкуванні змісту, яке пов'язане з виділенням відповідних для конкретного змісту систем,

а в них – складових і зв'язків між ними. Порівняння цих систем між собою слугує впорядкуванню їх, при цьому визначається місце окремих систем у програмі з урахуванням сфери застосування та характеру їх складових і зв'язків. Одні системи мають більш загальний характер, створюють основний зміст, інші – більш спеціалізовані та є додатковими. Поруч з предметними та логічними структурами у змісті освіти можливим є поділ на повні та неповні структури [6]. Повна структура містить матеріал, готовий для сприйняття, а неповна структура – це проблема недостатніх даних (чи даних багато, а треба вибрати і доповнити ті, що формують сподіване ціле). Доцільно обмежитись необхідним мінімумом понять з одного боку, і забезпечити їх повторюваність – з іншого; різні поняття вступають і можуть вступати в різноманітні зв'язки (відношення) з іншими.

Одним з актуальних питань структурування знань видається аналіз ефективності створеної структури. Простір знань є нескінченним числом понять і вмінь, пов'язаних між собою структурними зв'язками різного характеру. Цей простір знань може бути розділений на замкнуті сфери (поля знань), усередині яких існують однорідні зв'язки. Отже, у загальному просторі знань можна виділити зрізи (галузі знань), які мають чітку замкнуту структуру зв'язків. Між цими галузями також існують структурні зв'язки, що поєднують весь простір знань. Чим більше понять або вмінь (структурних вузлів) у певній галузі знань, тим ширше зріз простору знань, тим більше структурних зв'язків. У вершині двостороннього нескінченного конуса міститься загальне поняття – простір знань. Чим далі від вершини, тим більша кількість понять або вмінь утримується в даному зрізі (галузі знань) [1]. Головним завданням при вивченні структурних зв'язків між галузями, а також зв'язків усередині галузі є точна диференціація понять, створення єдиної замкнутої логічної схеми. В інших випадках галузь знань не може бути представлена у вигляді окремого структурного елемента, структурного вузла.

За Н.Гавриловим, «структурний вузол – це сукупність логічних, семантичних, інформаційних та інших зв'язків усередині даної галузі знань. Обов'язковий структурний вузол – мінімальна кількість структурних вузлів нижчої категорії, що перебуває на мінімальній відстані від вузлів вищої категорії. Поняття першої категорії – це сукупність понять, які складають у цілому основне поняття, а поняття другої категорії – вся сукупність понять, що становлять у цілому *поняття першої категорії*. Аналогічно діляться на різні категорії й уміння. Горизонтальні основні зв'язки – це зв'язки між категоріями понять, вони мають причинно-наслідковий характер і припускають логічне продовження одного поняття стосовно іншого, від загального до частки. Вертикальні

основні зв'язки – це зв'язки між поняттями у межах однієї категорії. Початком вертикальних зв'язків завжди є основне поняття, закінченням – кінцева мета при вивченні галузі знань. Вертикальні зв'язки дозволяють замикати структурні вузли однієї категорії в логічну структуру. Замикання вертикальних зв'язків «відбувається за єдиної умови: кількість структурних вузлів цієї категорії повинна відповідати як мінімум кількості обов'язкових понять цієї категорії. При відсутності вертикальних зв'язків неможливо досягти повністю кінцевої мети структурування галузі знань» [1, 49-50].

Здійснюючи структурування простору знань, цей автор виділяє кілька способів структурування, які відрізняються один від одного способом виділення галузей знань із загального простору знань: спосіб, що відповідає принципу кругового нашарування (зв'язки, що існують між категоріями понять, не є жорсткими; виділення відбувається тільки в одному напрямі: зріз виконується по структурних вузлах однієї категорії); спосіб, що відповідає принципу розширення (зв'язки, що існують між категоріями понять не є жорсткими або відсутні; виділення галузі відбувається за декількома напрямами; зріз виконується по структурних вузлах однієї категорії); спосіб, що відповідає принципу послідовних ступенів (зв'язки, що існують між категоріями, є жорсткими; виділення відбувається тільки в одному напрямі, зріз виконується по структурних вузлах однієї категорії). Прикладом структурування знань за принципом послідовних ступенів може бути будь-яка інструкція або правило, тому що інструкція передбачає однозначність дії, і те, що зв'язки між структурними вузлами є жорсткими.

Ще одним способом структурування змісту навчання, близьким до наших поглядів, є розгляд Н.Самойловим ядра знань як інформаційної системи [8]. Він виходить з того, що потреба в масиві інформації з конкретної дисципліни в різних сферах діяльності принципово різна. Відсутність взаємозв'язку (або слабкий взаємозв'язок) між навчальними дисциплінами приводить учня до ситуації, коли традиційний спосіб формування ядра знань не дає йому можливості підтримувати в робочому стані шлях доступу до формально засвоєної інформації, яка активно не використовується. Ці шляхи можуть взагалі атрофуватися, особливо якщо учень не дуже добре володіє алгоритмом пошуку. Для міцного засвоєння матеріалу, що формує ядро знань, необхідне його послідовне детальне опрацювання в ході вивчення декількох дисциплін, природно, в ракурсі їх специфічних особливостей: при русі від однієї дисципліни до іншої треба підійматися на новий рівень пізнання. Розробка ядра знань з конкретної дисципліни у формі довільних і суб'єктивних методичних документів часто не відображає ні реального рівня

знань учнів, ні потенційних можливостей майбутнього фахівця, ні вимог виробництва.

З цієї точки зору, сукупність відомостей, отримуваних студентом з певної дисципліни, утворює її інформаційне поле, що характеризується вибіркою ключових слів, які нарівні з основними положеннями дисципліни дають можливість формувати алгоритм пошуку необхідної інформації в пам'яті суб'єкта навчання. Вивчаючи за період навчання декілька десятків дисциплін, учень у свідомості формує відповідну кількість інформаційних множин. Але якщо ці множини виявляються ізольованими, шанси сформувати активні знання вельми низькі, а рівень підсумкових знань залежить насамперед від індивідуальних особливостей психіки і пам'яті учня.

Значно вищим рівень сприйняття і відтворення знань стає «при перетині інформаційних множин, причому чим вище порядок ядра знань, тим частіше суб'єкт навчання зустрічається з конкретним набором термінів, схем, методів розрахунку, конструкцій апаратів і тим вища імовірність міцного, довготривалого і активного засвоєння матеріалу, загального для деякої групи дисциплін« [8, 16]. Найбільш стійке ядро знань, природно, формується в концентричній системі планетарного типу, коли знання, що містяться в дисципліні більш низького рівня, повністю використовуються в дисциплінах більш високого порядку. Така інформаційна система найбільш вірогідна у підготовці фахівців гуманітарного і природничонаукового профілю, у навчальних закладах технічного напряму більш поширена кластерна система знань.

Виходячи з вищесказаного, пропонуємо ввести *принцип призначення знань*: обґрунтування конкретної (загальноосвітньої чи професійної) мети включення кожної підсистеми знань у зміст навчання з урахуванням вікових можливостей та рівня підготовки учнів. Аналіз обґрунтованості загальноосвітньої чи професійної мети включення конкретних знань у зміст навчання базується на узагальненні теоретичних та експериментальних досліджень.

Одним з важливих аспектів реалізації принципу призначення знань є аналогія з законами Ранганатана в галузі бібліотекознавства, які достатньо повно відповідають сучасному уявленню про функціонування та розвиток нових інформаційних технологій в освіті. Перефразовуючи вказані закони бібліотекознавства, їх можна формулювати таким чином [10, 215]: інформація призначена для користування; кожній інформації – свого користувача; кожному користувачу – свою інформацію; збільшення швидкості доступу до інформації заощаджує час та підвищує ефективність її використання користувачем; інформаційна система (ресурси) – це організм, що зростає і розвивається.

Однак, найбільших труднощів завдають знання, які не мають конкретного призначення і тримаються у змісті навчання «на всякий випадок». Саме вони, разом з застарілими та другорядними знаннями перевантажують його зміст. Ці факти підтверджують доцільність пропонованого принципу призначення при структуруванні знань.

Таким чином, принцип призначення знань як ефективний засіб формування функціонального мінімуму змісту навчання доцільно реалізувати на основі інтегративного підходу, який дає можливість одночасно враховувати запити всіх навчальних курсів і проводити відповідне структурування навчальної інформації. До подальших напрямів дослідження відносимо розробку конкретних технологій структурування інтегрованих знань з урахуванням принципу призначення у професійній освіті.

Література:

1. *Гаврилов Н.А.* Анализ структуры знаний методом S-диаграмм // Открытое образование. – 2002. – № 3. – С. 48-51.
2. *Гончаренко С.У.* Зміст загальної освіти і її гуманітаризація // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи. – К.: Віпол, 2000. – С. 81-98.
3. *Данилюк А.Я.* Метаморфозы и перспективы интеграции в образовании // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 8-12.
4. *Козловська І.М.* Теоретико-методологічні аспекти інтеграції знань учнів професійно-технічної школи (дидактичні основи). – Львів: Світ, 1999. – 302 с.
5. *Логвинов И.И.* Философия образования и педагогика: точка зрения дидакта // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 105-110.
6. *Оконь В.* Введение в общую дидактику. – М.: Высш. шк., 1990. – 382 с.
7. Педагогика и психология высшей школы: Учебное пособие / Отв. ред. М.В.Буланова-Топоркова. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 544 с.
8. *Самойлов Н.* Ядро знаний как информационная система // Вестник высшей школы. – 2002. – № 2. – С. 15-18.
9. *Сачков В.Н.* Комбинаторные методы дискретной математики. – М.: Наука, 1977. – 420 с.
10. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця, 2000. – 486 с.

УДК 377. 354 *В. Скульська, м. Київ*

Організація професійного навчання робітників на виробництві

В умовах зростаючої конкуренції на ринку праці важливим чинником є розвиток трудових ресурсів на основі удосконалення їх професійної підготовки, підвищення рівня професійної кваліфікації відповідно до нових завдань та вимог організації підприємств, впровадження у виробництво досягнень нової техніки і технологій. Це також має ключове значення для розвитку економіки та інтеграції України у світовий економічний простір, залучення до процесів глобалізації, інформатизації та конкуренції.

Одним з напрямів професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітників є професійне навчання на виробництві. В сучасних умовах професійне навчання робітників на виробництві не тільки позитивно впливає на зайнятість і доходи людини, підвищує рівень її конкурентоспроможності, стимулює до неперервного професійного розвитку, а й сприяє забезпеченню підприємств кваліфікованими і адаптованими до умов виробництва працівниками.

Як система, професійне навчання на виробництві є сукупністю навчальних програм, а також підприємств, установ та організаційно-комунікаційних мереж, що забезпечуються фінансовими і матеріальними ресурсами. Як сфера освітніх послуг, воно включає освітні процеси, які реалізуються на основі принципів наступності, неперервності і забезпечують досягнення освітніх цілей незалежно від зміни вектора професійного розвитку особистості.

Актуальність розвитку системи зумовлена, з одного боку, особливостями ринку праці в Україні, зокрема, прогнозованим скороченням чисельності молоді у віці 15-19 років у 2003-2008 роках та необхідністю поповнення трудових ресурсів за рахунок залучення до трудової діяльності безробітних, інвалідів, пенсіонерів, а також підвищення ефективності використання наявної робочої сили, що об’єктивно спричинить збільшення кількості осіб, які змушені будуть пройти професійне навчання на виробництві.

З іншого боку – тим, що в умовах ринку більшість роботодавців не готові чекати професійної зрілості випускників професійно-технічних навчальних закладів. Натомість вони хочуть отримати робітника, який з першого робочого дня здатен долучитися до виробничого процесу, адаптуватися до специфіки роботи на підприємстві та ефективно виконувати свої професійні завдання і обов’язки. Намагаючись захистити себе від кадрової кризи та не сподіваючись на швидкий процес рефор-

мування системи професійної освіти, частина роботодавців самостійно здійснює професійне навчання робітників на виробництві.

Слід зазначити, що система професійного навчання робітників на виробництві успішно функціонувала і розвивалася у часи планової економіки, забезпечуючи як підготовку нових робітників шляхом курсового професійно-технічного навчання, так і неперервний професійний розвиток працюючого персоналу на основі перепідготовки та підвищення кваліфікації. Соціально-економічна криза в 1991-2000 рр. спричинила руйнування системи. Об'єктивними причинами такого стану стало зменшення обсягів виробництва та вивільнення значної кількості працівників; суб'єктивними – низький рівень професіоналізму роботодавців, які виявилися не готові до господарювання в ринкових умовах та збереження кадрового потенціалу підприємств. Розуміння державою необхідності компенсації втрат кадрового потенціалу, пов'язаних з відсутністю системи професійного навчання кадрів на виробництві призвело наприкінці 2000 на початку 2001 років до реалізації низки заходів. Так, було прийнято Розпорядження Кабінету Міністрів України від 24 січня 2001 року № 13 «Про заходи щодо сприяння підприємствам в організації професійного навчання кадрів на виробництві», спільним наказом Міністерства праці та соціальної політики і Міністерством освіти і науки України від 26 березня 2001 року № 127/151 затверджено Положення про професійне навчання кадрів на виробництві. В цей же час при Міністерстві праці та соціальної політики України утворено міжвідомчу консультативну раду з питань підготовки кадрів на виробництві, розроблені методичні рекомендації щодо забезпечення належного рівня професійного навчання кадрів на виробництві. Це дало свої позитивні наслідки. Так, у 2002 році на виробництві було навчено нових професій 225,6 тис. осіб (за індивідуальною формою – 53,5%, за курсовою – 46,5%), тоді як у 2004 році вже 255,2 тис. осіб (за індивідуальною формою – 53,4%, за курсовою – 46,6%), тобто на 13% більше. Разом з цим, більшість підприємств так і не спромоглася розпочати професійне навчання персоналу на виробництві.

Метою статті є визначення організаційно-педагогічних умов професійного навчання робітників на виробництві з урахуванням особливостей соціально-економічного розвитку України.

Поширення конкуренції та безробіття зумовило суттєву зміну стратегії професійного навчання робітників на виробництві. Сучасний розвиток системи пов'язується зі створенням необхідних умов для раціонального використання потенціалу особистості з такими якостями як конкурентоспроможність, професійна та соціально-психологічна готовність до ефективної трудової діяльності впродовж життя.

У зв’язку з цим основними завданнями професійного навчання кадрів на виробництві стають:

– забезпечення потреб підприємства у конкурентоспроможних працівниках шляхом професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітників;
– формування оптимального балансу між потребами особистості у неперервному професійному розвитку та потребами роботодавця у працівниках, які володіють ключовими компетенціями – знаннями, уміннями, практичним досвідом та нормами поведінки, що відповідають вимогам конкретного робочого місця і формуються відповідно до корпоративних цілей;
– переорієнтація працівників на опанування іншими та суміжними професіями, а також цільове підвищення кваліфікації з питань освоєння нових технік і технологій, раціональних прийомів організації робочого місця тощо;
– забезпечення зв’язку професійного навчання кадрів на виробництві з системою неперервної професійної освіти.

Водночас, професійне навчання кадрів на виробництві покликане виконувати низку взаємопов’язаних функцій, зокрема:

– *економічну* – забезпечення розвитку працівника на основі підвищення рівня професійних знань і умінь, набуття практичного досвіду;
– *соціальну* – зростання рівня конкурентоспроможності працівника в умовах конкуренції та безробіття, його соціально-професійної мобільності;
– *компенсаційну* – одержання працівником знань і умінь, яких йому не вистачає для успішної професійної самореалізації на конкретному робочому місці;
– *активно-перетворювальну* – підвищення конкурентоспроможності підприємства на основі зростання кваліфікації працівників;
– *розвивальну (освітню)* – забезпечення умов для кар’єрного росту працівника на основі задоволення його індивідуальних освітніх потреб.

Провідними принципами в системі курсового професійно-технічного навчання на виробництві є: доступність, неперервність та соціально-економічна спрямованість навчання; орієнтація змісту навчання на удосконалення професійної та соціальної компетентності працівників, відповідність процесам ринкових перетворень; актуалізація результатів навчання; випереджувальний, особистісно-розвивальний, андрагогічний та індивідуальний підходи в організації навчання.

Професійне навчання робітників на виробництві здійснюється за курсовою та індивідуальною формами організації навчального процесу. При цьому якість навчання, як співвідношення цілей навчання і його результатів, відображає ефективність діяльності підприємства з організації та реалізації навчального процесу і визначається рівнем професійно значущих умінь і знань працівника після навчання, його соціальним світоглядом, індивідуальною активністю та сформованою здатністю до самооцінки і самоудосконалення. Результативність навчання, як співвідношення економічних, психологічних, часових тощо витрат і результатів навчання, відображає ступінь задоволення потреб працівника та роботодавця.

Системний підхід в організації професійного навчання робітників на виробництві потребує створення необхідних і достатніх організаційно-педагогічних умов процесу, зокрема таких, як: розробка нових та оновлення існуючих нормативно-правових та методичних документів; забезпечення сучасного наукового супроводу; впровадження профорієнтаційного обслуговування персоналу та працівників, які проходять навчання на виробництві; удосконалення методики відбору кандидатів на навчання; оновлення та наповнення навчально-методичної і матеріально-технічної бази; покращення рівня кадрового забезпечення навчання на виробництві; удосконалення навчального процесу на основі урахування цілей навчання та специфіки слухачів; забезпечення соціального моніторингу результативності професійного навчання робітників на виробництві.

Оновлення та доповнення нормативно-правової бази в системі професійного навчання на виробництві вимагає детального аналізу існуючих міжнародних та вітчизняних документів. Зокрема, це стосується вирішення на законодавчому рівні питань, пов’язаних з фінансуванням та оподаткуванням освітніх послуг; здійсненням контролю за дотриманням вимог державних професійно-освітніх стандартів; забезпеченням матеріальної зацікавленості підприємств, які навчають кадри для інших підприємств, установ, організацій; визначенням механізму співпраці підприємств та навчальних закладів в організації дуального навчання робітничих кадрів тощо.

Забезпечення сучасного наукового супроводу потребує проведення системних наукових досліджень, пов’язаних як із методологічно-змістовним, так і методично-дидактичними проблемами професійного навчання робітників на виробництві. Його відсутність негативно впливає на рівень та якість науково-методичного та кадрового забезпечення навчального процесу, гальмує розвиток професійного навчання робітників на виробництві як складової системи неперервної професійної освіти.

Профорієнтаційне обслуговування осіб, які проходять навчання під конкретні робочі місця, спрямоване як на переорієнтацію дорослої людини, яка має професію та досвід роботи на нову сферу професійної діяльності або опанування новими знаннями і уміннями у суміжній. З іншого – на формування особистості, здатної орієнтуватися в умовах конкурентного середовища з новими системами управління та мотиваційними механізмами. Особливо, якщо зважити, що серед множини чинників, що впливають на якість та результативність навчання, основними є психологічна готовність особистості до зваженого вибору професії на основі усвідомлення власних можливостей, професійних інтересів, намірів та індивідуальних потреб, стійка мотивація до набуття нових знань і умінь; активність і наполегливість у досягненні поставлених цілей. Відсутність на сучасному етапі загальнодержавної системи профорієнтації, що мала б допомагати працездатній людині самореалізуватися на усіх етапах трудової діяльності, є однією з причин того, що близько 3 млн. незайнятих громадян щорічно звертаються за сприянням у працевлаштуванні до держаної служби зайнятості.

Удосконалення методики відбору кандидатів на навчання передбачає виявлення оптимальних критеріїв та показників, за якими має здійснюватися оцінювання можливостей слухачів опанувати навчальну програму у повному обсязі, готовності до виконання професійних обов'язків після завершення навчання. Запровадження в процесі відбору тестування дозволяє потенційному слухачу самостійно здійснити оцінювання власного рівня професійного та загальнокультурного розвитку, а інженерно-педагогічним працівникам спроектувати навчальний процес з урахуванням індивідуальної траєкторії розвитку можливостей та потреб конкретної особистості.

Оновлення та наповнення навчально-методичної і матеріально-технічної бази зумовлене неперервним розвитком сучасних технологій, їх впровадженням у виробничий процес, змінами в організації виробництва, посиленням суспільно-державних вимог до рівня розвитку професійного потенціалу працівників.

Серед чинників, що впливають на якість професійного навчання на виробництві (мотивація слухачів до навчальної та трудової діяльності, рівень кваліфікації викладацьких кадрів), провідне місце належить науково-методичному забезпеченню та оснащеності навчально-матеріальної бази. Особливості науково-методичного забезпечення в системі професійного навчання на виробництві зумовлені стислими термінами навчання, динамічними змінами у техніках і технологіях, потребою роботодавців у професіоналах, здатних забезпечити ефективне функці-

онування та розвиток підприємства, а також специфікою слухачів за віком, рівнем освіти, наявним професійним і соціальним досвідом. Слід зазначити, що основний контингент слухачів системи професійного навчання на виробництві – дорослі люди, які потребують індивідуального підходу в організації навчання. Тому пріоритетними напрямами науково-методичного забезпечення є розробка та впровадження нових форм і методів навчання, диференційований підхід до відбору змісту навчання, проектування навчального процесу на основі гнучких модульних технологій, використання можливостей інноваційних засобів навчання, що дозволяє індивідуалізувати навчальний процес. Враховуючи, що результатом навчання дорослих є професійний розвиток особистості, актуальним питанням є відповідність науково-методичного забезпечення освітнім потребам слухачів. Зокрема, зміст робочих навчальних програм має враховувати вимоги державних стандартів професійно-технічної освіти, роботодавців до рівня загальноосвітньої, технічної, професійної підготовки робітників, їхньої професійної мобільності та потреби особистості у неперервному професійному розвитку впродовж трудової діяльності. У контексті запровадження стандартів ПТО, як системи параметрів, що відображає рівень загальної і професійної культури слухачів, їх освіченість, а також враховує можливості конкретної особистості, зростає роль матеріально-технічного забезпечення навчального процесу. Ця проблема є вкрай складною з огляду на те, що частина підприємств практично не займається технічним переозброєнням, що негативно впливає на якість професійного навчання робітників на виробництві.

Підвищення рівня кадрового забезпечення професійного навчання на виробництві є надзвичайно актуальною проблемою. Пов’язана вона з рівнем професійної компетентності інженерно-педагогічних працівників, що є значно ширшою за професійну компетентність викладача предметної сфери у навчальному закладі і зумовлена знанням ними цілей та специфіки навчання робітників на виробництві. Відсутність упорядкованої, спрямованої на підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників підприємств, системи набуття психолого-андрагогічних знань унеможливлює організацію навчального процесу з урахуванням особливостей навчання дорослих. Актуальним є питання їх епізодичного залучення до професійного навчання. З одного боку, це негативно позначається на мотивації інженерно-педагогічних працівників до неперервного підвищення кваліфікації; з іншого – не дозволяє їм набути необхідний педагогічний досвід, що також зменшує результативність навчання. Тому, об’єктивною потребою є орієнтування інженерно-педагогічних працівників, які здійснюють професійне на-

вчання робітників на виробництві, на роботу з дорослими слухачами, ознайомлення з особливостями їх навчання, організацією для них спеціального навчання з питань опанування технологіями і методиками навчання дорослих, застосування результатів психолого-андрагогічних досліджень у навчальному процесі, вироблення комунікативної культури та формування професійно-важливих і особистісних якостей, необхідних для роботи з дорослою аудиторією, а також посилення мотивації до професійної діяльності, стимулювання професійного саморозвитку.

Забезпечення соціального моніторингу результатіві професійного навчання робітників на виробництві дозволяє створити умови для розвитку персоналу та впровадити стандартизацію освіти, що нині є визнаною суспільством нормою і виступає основою для розробки сучасних професійно-освітніх програм, умовою неперервної професійної освіти, гарантом соціальної захищеності особистості від неякісних освітніх послуг. Відсутність незалежного оцінювання результатів навчання, нерозробленість механізму моніторингу якості професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітників на виробництві звужує можливості суспільно-державної підтримки цього виду навчання, що, є перепоною для включення частини підприємств у процес навчання персоналу.

Створення та реалізація зазначених умов потребує розробки на державному рівні, із залученням роботодавців та навчальних закладів, комплексної програми дій для з'ясування сучасного стану організації професійного навчання робітників на виробництві та напрацювання низки заходів, спрямованих на удосконалення організаційно-педагогічних умов відповідно до існуючих суспільно-державних та індивідуальних потреб працівників.

Література:

1. Положення про професійне навчання кадрів на виробництві. Наказ Мінпраці та соціальної політики України і Міносвіти України від 26.03.2001 р. № 13 –р.
2. *Кузнецов В.В.* Ускоренная профессиональная подготовка в условиях промышленного предприятия // Профессиональное образование. – 2005. – № 6. – С. 30.
3. *Радкевич В.* Проблеми професійного навчання на виробництві. / Зб. наук. праць: Професійне навчання на виробництві. Вип. 1. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 36-46.
4. *Солдатенко М.* Професійні кадри – запорука ефективного виробництва. // Україна: аспекти праці. – 2003. – № 4. – С. 15.

УДК 377:000.7 *В. Анищенко, г. Киев*

Модульная система МОТ в профессиональной подготовке персонала

В Украине с 1997 г. под эгидой правительства развивается и активно внедряется в процесс профессионального обучения модульная система Международной Организации Труда (МОТ), известная также под названием Модули Трудовых Навыков (МТН). Следует заметить, что до этого модульный подход к профессиональному обучению, начиная с 1992 года, применялся на Харьковском тракторном заводе, в Донецком филиале Международного центра развития модульной системы обучения, в Украинской инженерно-педагогической академии, в Красноармейском ПТУ-38 Донецкой области.

Система хорошо зарекомендовала себя в разных странах мира, и результаты, полученные в Украине, а это сотни учебных заведений, более 2 тыс. обученных педагогов и тысячи подготовленных рабочих по различным профессиям, также говорят о ее качестве, большой гибкости, мобильности и высокой степени применимости.

Внутренние особенности системы дают основание предположить – модульное обучение является принципиально новым явлением в профессиональной подготовке персонала.

Однако, прежде чем перейти к рассмотрению данного утверждения, необходимо определиться, на самом ли деле рассматриваемый предмет является системой, содержит ли какие-то определенные методы или сам представляет собой метод, относится ли он к методике вообще и может ли иметь отношение к понятию методологии.

Рассмотрим трактовки перечисленных терминов по порядку.

Система в толковом словаре В.И.Даля [1, 188] слово система определяется как «план, порядок расположения частей целого, предначертанное устройство, ход чего-либо в последовательном связанном порядке».

Взаимосвязь и согласованное, последовательное взаимодействие отдельных компонентов – исследования деятельности, разделение ее на отдельные модульные блоки, анализ модульных блоков, разработка дидактических материалов, соответствующих проведенному анализу и, наконец, организация учебного процесса, базирующегося на перечисленных этапах, дают основание предполагать, что речь идет, вне всякого сомнения, о системе.

Таким образом, можно утверждать, что термин «Модульная система» верен.

Метод. словарь иностранных слов [2, 307] предлагает следующую трактовку:

Метод – [гр. methodos] – 1) способ познания, исследования явлений природы и общественной жизни; 2) прием, способ или образ действия.

Толковый словарь В.И.Даля [1, 323] содержит следующую трактовку:

Метод – способ, порядок, основания; принятый путь для хода, достижения чего-либо, в виде общих правил.

Если следовать предлагаемому толкованию термина, то становится очевидным, что внутри модульной системы содержатся несколько методов. Это, например, метод анализа модульного блока, состоящий из определения содержащихся в нем этапов работы, необходимых для их выполнения навыков и их принадлежности к соответствующей психологической сфере. Это также методы постановки целей учебного элемента, тестовых заданий и т. д.

Методика. Данный термин словарь иностранных слов [2, 307] трактует следующим образом:

Методика – [гр. methodiké] – 1) совокупность методов, приемов целесообразного проведения какой-либо работы; 2) отрасль педагогической науки, исследующая закономерности обучения определенному учебному предмету.

Исходя из предложенного, можно смело утверждать, что в модульной системе профессиональной подготовки персонала мы имеем дело, по крайней мере, с двумя методиками. Во-первых, с методикой разработки пакета модульных учебных материалов и программно-методической документации и, во-вторых, с методикой организации учебного процесса. Последнее дает основание говорить о том, что существование методологии модульного обучения является объективной реальностью, поскольку в соответствии с трактовкой словаря иностранных слов:

Методология: 1) учение о научном методе познания; 2) совокупность методов, применяемых в какой-либо науке [2, 308].

В трактовке словаря «Профессиональное образование» [3, 184] методология (от гр. μέϛοδοζ – способ познания и λόγοζ – учение) – 1) совокупность приемов исследования, применяемых в определенной науке. 2) учение о методах познания и преобразования действительности. Различают: а) частичную М. – совокупность методов в каждой конкретной науке; б) общую М. – совокупность более общих методов (например, методы педагогики являются одновременно и ее методами и общей М. для частных дидактик, школоведения); в) философская М. – система диалектических методов, являющихся наиболее общими и

действующими на всем поле научного познания, конкретизируясь посредством общенаучной и частичной М. Таким образом, термин «Модульная методология» мы считаем корректным для дальнейшего употребления в работе.

Как известно, модульная система оперирует с совокупностью, по крайней мере, двух методов, относящихся к обучению. Хорошо поставленный процесс обучения, дающий возможность человеку почувствовать свою значимость в общем процессе создания и использования материальных благ, вне всякого сомнения носит также и воспитательный характер. Отсюда можно сделать предположение, что модульное обучение имеет непосредственную принадлежность к педагогике.

Педагогика. [гр. pedagogic] – наука о воспитании, образовании и обучении подрастающего поколения [4, 203].

Педагогика (от гр. παιδαγωγιχή – мастерство воспитания) – наука об обучении и воспитании подрастающих поколений. Исследует воспитание как осознанный и планомерный процесс подготовки человека к жизни и труду, раскрывает сущность этого процесса, его закономерности, тенденции и перспективы, определяет принципы и правила, которыми регулируется целенаправленная воспитательная деятельность. Как и любая наука, П. призвана теоретически обобщать факты реальной действительности, проникать во внутреннюю природу явлений, выявлять их действительные причины, предвидеть закономерный ход их развития. Она не просто описывает явления воспитания, а открывает и анализирует объективные закономерности воспитательного процесса, исследует существенные и необходимые общие и устойчивые связи причинно-следственной зависимости в нем. П. изучает процессы воспитания, образования и обучения не только в присущих ей границах [3, 233].

Речь, однако, идет о принципиальной новизне модульной системы в сфере профессиональной подготовки персонала. Попытаемся рассмотреть предмет с этой точки зрения.

На протяжении весьма длительного периода времени посреднические функции между знаниями, умениями, навыками и теми, кто их собирается приобрести, безраздельно принадлежали педагогу. Именно он осуществлял эти функции в силу своих способностей, возможностей, наличия соответствующей среды и с учетом факторов внешнего и внутреннего воздействия.

В модульной системе Международной Организации Труда учебный элемент, выполняет посреднические функции между знаниями, умениями и навыками [5, 14]. Работу с учебными элементами можно рассматривать скорее как процесс изучения, нежели, как процесс обу-

чения.

Глагол «учиться» изначально предполагает действие, направленное на себя самого. Учить себя – есть процесс более самостоятельный и личностный, нежели процесс, отображаемый глаголом «учить». В конечном счете, эти два понятия стали представлять собой единую систему – процесс обучения, в котором ярко и отчетливо выделяется составляющая «учить». В то же время объектом обучения остается ученик и представляет он собой составляющую хоть и основную, но все же достаточно пассивную.

При исследовании процессов обучения рассматриваются механизмы воздействия на запоминание, усвоение учебного материала, изучаются методы активизации мыслительной деятельности обучаемого, воздействия на его эмоциональные функции, психомоторные реакции и т. д. Принцип «учить себя» как бы отступает на второй план, поскольку все рычаги управления процессом обучения и полная приоритетность в нем принадлежат педагогу.

Модульная же система делает этот принцип одним из главенствующих. Индивидуальный подход к обучению по специально разработанной для конкретного ученика программе, индивидуальный темп обучения, присущий конкретному ученику, уверенность в достижении целей учебного элемента, модульного блока [5, 3] и программы в целом изменяют мотивацию обучаемого. В подавляющем большинстве случаев у него появляется не просто прилежание, а ярко выраженная целеустремленность относительно успешного завершения программы. Прослеживается стремление получить как можно больше информации, достичь наилучших результатов в наработке трудовых навыков. У обучаемого, как правило, возникает чувство удовлетворения от самостоятельно добытой из учебных элементов информации и достигнутого в процессе ее применения запланированного результата. Появляется устойчивое желание научиться. Хорошо подобранная информация учебных элементов, как правило, легко воспринимается и усваивается обучаемым, усиливая это желание. Практически весь процесс изучения обучаемый проделывает самостоятельно, оставаясь один на один с учебными элементами и получая при этом всю необходимую поддержку от педагога. При этом сам учебный элемент, являясь дидактическим материалом, коренным образом отличается от традиционного учебника или его отдельных частей.

Рассматривая предмет с точки зрения его новизны, следует заметить, что указанные отличия посреднических функций – это только одна из доминант модульной методологии. Практически все компонен-

ты модульной системы отличны от традиционной и характеризуют ее новизну в профессиональном обучении персонала. Они выглядят следующим образом:

- принцип определения содержания обучения построен на глубоком анализе деятельности и ее отдельных составляющих с точки зрения выделения необходимых навыков и их принадлежности к соответствующей психологической сфере;
- дидактический материал направлен на приобретение обучаемым комплекса психомоторных, когнитивных и аффективных навыков, совокупность которых обеспечивает наработку общего модуля трудовых навыков. Сам дидактический материал представляет собой пакет учебных элементов, несущих всю необходимую практическую, теоретическую, графическую и техническую информацию, относящуюся к осуществляемой деятельности;
- принцип обучения построен на строго индивидуальном подходе;
- содержание учебных разделов программы подчинено технологическому наполнению отдельных частиц деятельности – модульным блокам;
- система контроля учебных достижений обучаемого имеет многоступенчатый характер, как на протяжении всей программы, так и на отдельных этапах обучения;
- психология взаимоотношений между обучаемым и обучающим построена на доверии, сотрудничестве, полной и всесторонней поддержке каждого конкретного обучаемого в его продвижении к освоению модуля трудовых навыков;
- обучение нацелено на результат. В отличие от традиционной системы, где основной константой учебного плана является время, в модульной системе основным критерием является уровень качества подготовки.

Итак, одним из доминирующих принципов модульной системы является определение содержания обучения в точном соответствии с требованиями выполняемой работы. Он базируется на детальном анализе деятельности, рассмотрении ее с точки зрения отдельных этапов работы, навыков, необходимых для ее выполнения и их принадлежности к определенной психологической сфере. Создание или подбор дидактического материала полностью подчинены этой схеме. Разумеется, учебный материал в этом случае становится целенаправленным, точно отражающим содержание работы, несущим наиболее полную информацию относительно выполняемых функций.

При таком тщательном подборе учебного материала и сам учебный процесс приобретает несколько иные формы по сравнению с тра-

диционным. Одной из главных отличительных черт обучения становится постановка целей на каждом его отдельном этапе. При этом основным критерием является достижение запланированного уровня качества подготовки каждого отдельного обучаемого. Нет сомнения в том, что этого можно достичь только при сугубо индивидуальном характере обучения и, прежде всего, возможности создать индивидуальную учебную программу для каждого конкретного обучаемого. В модульной системе предусмотрен соответствующий механизм разработки индивидуальной обучающей программы, учитывающей и первоначальный уровень подготовки, и возможный опыт обучаемого в виде его знаний, умений и навыков. Индивидуальная программа предоставляет каждому учащемуся полную возможность для обучения в своем собственном ритме, с выбранной им самим скоростью.

Поскольку учащийся работает с учебным материалом самостоятельно, помощь педагога оказывается для него не просто желательной, но необходимой и весьма актуальной. В свою очередь, функции педагога изменяются по сравнению с традиционной системой обучения. Его задачей становится не передача знаний, а создание оптимальных условий для их восприятия учеником. Такая взаимная заинтересованность создает реальную атмосферу сотрудничества в учебном процессе. Многоступенчатость контроля на уровне учебного элемента, модульного блока, модуля трудовых навыков настраивает обучаемого на достижение наилучших результатов на каждом отдельном этапе обучения.

XXI век выдвигает новые требования к системам профессиональной подготовки персонала. Все чаще возникает вопрос о возможности использования модульной технологии в первичной профессиональной подготовке. Вне всякого сомнения, это возможно. Следует только определить пределы, в которых модульная технология будет эффективна. Хотя, вероятно, возможно и более широкое ее применение, ведь любую деятельность можно рассмотреть с точки зрения совокупности модульных блоков. Очевидной при этом остается необходимость исследований фундаментальной науки. Таких, например, к которым приступили немецкие ученые. Они вплотную занимаются вопросами постановки целей на различных этапах модульного учебного процесса.

Нет смысла пассивно ожидать от европейских коллег развития модульной системы, тем более, что мы имеем собственные достижения. Разработка открытого профессионально-технического обучения на основе модульной технологии [6] принадлежит Украине. Дистанционное обучение, широко применяемое в мире и становящееся не просто популярным, но и официально принятым у нас, не может обеспечить

качественной профессиональной подготовки на уровне широкого спектра рабочих профессий. Оно не имеет для этого достаточно жесткой обратной связи и механизмов отработки трудовых навыков. Все это обеспечивается открытым профессиональным обучением на основе модульной технологии МОТ. Необходимость такого обучения очевидна, особенно когда речь идет о повышении квалификации персонала, работающего на расстоянии от географического расположения фирмы. В данном случае имеется в виду повышение квалификации энергетиков, работающих на сетях, эксплуатационников газовых магистралей, нефтяников, моряков и т. д.

Подводя итог, сделаем выводы:

1. Модульная система МОТ представляет собой стройную, гибкую, качественную технологию подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала с точно сбалансированной внутренней структурой, логикой построения и взаимодействия составляющих, способную быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям внешней среды.

2. Модульная система МОТ универсальна и приемлема практически без ограничений, поскольку настроена на обеспечение 100% качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала.

3. Рассматривая модульную систему профессионального обучения с точки зрения ее новизны, следует сделать особый акцент на том, что и относиться к ней нужно как к принципиально новому явлению в профессиональной подготовке персонала. Было бы ошибкой рассматривать ее сквозь призму подходов и понятий традиционной профессиональной подготовки.

Примечания:

1. Учебный элемент (У. Э.) – дидактический материал в виде самостоятельной брошюры, содержащей информацию об одном или небольшой группе родственных навыков. Учебные элементы имеют стандартный вид и состоят из нескольких обязательных разделов: целей У. Э., информации о необходимых материалах, инструментах, оборудовании, информации о связанных У. Э. Основным разделом У. Э. являются инструктивные страницы, описывающие и иллюстрирующие действия. Последний раздел У. Э. – тест достижений.

У. Э. принадлежат к шести основным категориям: 1) охрана труда, 2) деятельность, 3) теоретическая информация, 4) графическая информация, 5) техническая информация (материалы, компоненты, и методы), 6) техническая информация (инструмент, машины, механизмы, оборудование).

Содержание учебных элементов легко адаптируется к изменению

технологий, стандартов, технических требований, другим изменяющимся требованиям внешней среды.

2. Модульный блок – частица работы в пределах производственного задания, специальности или профессии, имеющая завершенный характер, логику продвижения от начала к концу и, как правило, неделимая на более мелкие части. Результатом выполнения модульного блока может быть товар или услуга.

Литература:

1. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка в 4-х т. – М.: Русский язык, т. I, 1982. – 683 с.
2. Словарь иностранных слов под специальным научным редактированием, осуществленным чл.-корр. АН СССР А.Г.Спиркиным, докт. философ. наук И.А.Акчуриным, докт. философ. наук Р.С.Карпинской, издание 11-е, стереотипное. – М.: Русский язык, 1984. – 607 с.
3. «Професійна освіта», словник. За редакцією дійсного члена АПН України Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 381 с.
4. Краткий словарь иностранных слов. Сост. С.М.Локшина, издание пятое, стереотипное. – М.: Русский язык, 1976. – 351 с.
5. «MES» Handbook on modules of employable skills training, Eckhart Chrosciel and William Plumbridge, vocational training branch, ILO. Geneva. First published 1992.
6. Положення про відкрите професійно-технічне навчання на основі модульної технології. Спільний наказ Міністерства праці та соціальної політики та Міністерства освіти і науки України від 09.04.2002 р. Зареєстровано в Міністерстві юстиції України 25 квітня 2002 р. за № 398/6686.

УДК 378.14:681.51

Ю. Якусевич, м. Ізмаїл

Комп’ютерно-комунікаційні технології в підготовці фахівців

Головною метою та завданням з підготовки кваліфікованих працівників для сучасного виробництва є створення, розвиток і застосування високих наукоємних технологій. Зазначене вимагає суттєвих змін у багатьох сферах життєдіяльності людини, зокрема, і в освіті [1].

Створення організаційної інфраструктури, забезпечення процесу

інформатизації освіти відбувається переважно шляхом організації і розвитку регіональних центрів нових інформаційних технологій (РЦНІТ) [2].

Система регіональних центрів інформатизації і центрів нових інформаційних технологій функціонує, як правило, на базі вищих навчальних закладів. Вона є виробничо-технологічною базою для реалізації розробок у галузі нових інформаційних технологій і телекомунікацій.

На нашу думку, одним з перших кроків, який забезпечить регіональному центру НІТ вирішення покладених на нього завдань, є створення регіонального порталу.

Портал – це інформаційне середовище, яке створюється для підтримки прийняття оперативних рішень у певній галузі діяльності людини та їх всебічного аналізу.

Зокрема, портал пропонує його користувачам єдину точку доступу (єдиний URL) до всіх структурованих і неструктурованих даних, необхідний їм інструментарій перегляду й аналізу корпоративної інформації.

На відміну від статичних мереж Інтернет, портали здатні надавати інформацію, яка оперативно змінюється і відповідає поточному моменту звернення до неї. Серед основних причин, які зумовлюють створення регіональних порталів, можна виділити такі:

- неспроможність наявної інфраструктури регіональної освіти забезпечити всім бажаючим можливість одержати необхідну їм освіту (територіальність);
- відставання знань, які одержують студенти при традиційних формах навчання, від сучасного рівня розвитку науки та інформаційних технологій (консерватизм);
- низька адаптивність системи регіональної освіти до різних соціально-економічних умов (інерційність);
- специфічність освіти, яку надають окремі навчальні заклади регіону (локальність);
- обмеженість номенклатури спеціальностей, які пропонують регіональні ВНЗ особам, котрі бажають навчатися на відповідній території (обмеженість).

Створення регіонального порталу, на нашу думку, сприятиме частковому вирішенню зазначених проблем, а також дасть змогу:

- активізувати використання наявних і створення нових актуальних і якісних інформаційних та освітніх ресурсів;
- розширити доступ до освітніх ресурсів учням і студентам, учителям і викладачам, працівникам органів управління освіти і науки, адміністрацій різного рівня, політичним і громадським

організаціям;
- створити організаційну і технологічну базу для впровадження дистанційних форм навчання в регіоні;
- забезпечити прозорість та інвестиційну привабливість освітніх установ;
- підвищити рівень конкурентоспроможності випускників ВНЗ регіону на ринку праці;
- зменшити витрати на освітні процеси;
- скоротити час навчання і підвищити рівень професійної підготовки студентів;
- забезпечити загальний доступ населення регіону до інформаційних і освітніх ресурсів;
- покращити процес взаємодії між освітніми установами;
- інтегруватися регіональним навчальним закладам у світовий освітній простір;
- створити єдину платформу для надання освітніх послуг;
- підвищити продуктивність праці професорсько-викладацького складу;
- збільшити віддачу від інвестицій в освіту.

Розвиток ідеї створення інформаційного освітнього порталу – завдання всіх вищих навчальних закладів регіону. Лише колективними зусиллями кількох ВНЗ можна забезпечити створення і підтримку такого порталу [3].

Створення освітнього регіонального порталу повинно спиратися на:
- актуальність створення порталу та його призначення;
- цілі й основні напрями діяльності порталу;
- основні завдання порталу;
- учасників проекту та їх ролі;
- структуру порталу;
- організаційне забезпечення порталу;
- правове забезпечення діяльності порталу;
- змістовну складову порталу;
- технологічну складову порталу;
- фінансове забезпечення процесу створення і функціонування порталу;
- очікувані кінцеві результати проекту;
- досягнення домовленостей стосовно змісту і технології оперативного оновлення корпоративної бази даних ВНЗ – учасників проекту;
- аналіз наявних інформаційних ресурсів ВНЗ довідкового, на-

вчально-методичного, наукового та іншого характеру і можливості їх об'єднання;

- визначення номенклатури видів оперативної інформації і технології її публікації всіма ВНЗ;
- оцінку можливостей створення віртуальних творчих колективів із складу співробітників ВНЗ-учасників проекту, які спроможні здійснювати спільну освітню, науково-дослідну, проектно-конструкторську, рекламно-видавничу, культурно-просвітницьку, інноваційну, благочинну, правозахисну та інші види діяльності;
- визначення номенклатури тематичних дискусійних форумів, списків поштової розсилки та персоналій авторитетних спеціалістів регіону, спроможних виконувати функції модераторів із служб;
- розподіл між ВНЗ-учасниками проекту функцій підтримки окремих розділів порталу з урахуванням специфіки і можливостей кожного ВНЗ.

Функціонування порталу має ґрунтуватися на законодавчих і нормативно-правових актах, зокрема таких, як: Конституція України; Закони України «Про освіту»; «Про вищу освіту»; «Про Національну програму інформатизації»; Постанова Верховної Ради України від 06.07.2000 р. № 1851-III «Про затвердження Завдань Національної програми інформатизації на 2000-2002 роки»; Указ Президента України від 31.07.2000 року № 928/2000 «Про заходи щодо розвитку національної складової глобальної інформаційної мережі Інтернет та забезпечення широкого доступу до цієї мереж в Україні»; Наказ Міністерства освіти і науки України «Про створення Українського центру дистанційної освіти» від 07.07.2000 р. № 293; Концепція розвитку дистанційної освіти в Україні.

Оскільки інформаційний портал призначено для реалізації задач сучасного розвитку всіх рівнів освіти в регіоні, він має бути насамперед орієнтований на свого користувача.

Тому, на нашу думку, інформація і послуги порталу повинні групуватися за категоріями користувачів: учні; батьки; вчителі; абітурієнти; студенти; аспіранти; викладачі ВНЗ; наукові співробітники; адміністратори ВНЗ; випускники ВНЗ; роботодавці; адміністратори середніх і вищих навчальних закладів; адміністратори регіонального органу управління освіти і науки; адміністратори МОН України.

Учням, студентам та іншим користувачам освітній портал повинен пропонувати:

- мультимедійні матеріали з кожного предмета, що вивчається;

– можливість контактувати з учителями і консультуватися з ними за допомогою електронної пошти і чатів;
– можливість брати участь в освітніх форумах, онлайнових конференціях і бюлетенях;
– можливість індивідуально настроювати сайт для відображення персональних завдань, розкладу занять і контрольних заходів (персоналізація);
– можливість оцінити власні успіхи в навчанні й одержати матеріали для вивчення найбільш складних тем;
– місце для збереження навчальних матеріалів і документів учня на сервері порталу.

Батькам портал повинен пропонувати можливість:
– здійснювати навігацію в сфері освіти, а також одержати допомогу у виборі майбутньої кар'єри для своєї дитини;
– контактувати з учителями і методистами, консультуватися з ними з питань навчання своєї дитини;
– одержати кваліфіковану консультацію психолога або соціального педагога з питань сімейного виховання та особистих проблем;
– аналізувати успішність своїх дітей;
– брати участь у освітніх форумах, онлайнових конференціях і бюлетенях для батьків.

Учителям і викладачам портал повинен пропонувати можливість:
– великого вибору мультимедійних матеріалів, які вони зможуть використати при створенні власних навчальних (дистанційних) курсів;
– надання інформації про новітні методики в дистанційному навчанні;
– створювати власні сторінки в Інтернет та сторінки на порталі, де вони зможуть розміщувати власну інформацію;
– використання засобів спілкування через портал зі своїми учнями за допомогою електронної пошти і чатів;
– спілкуватися з колегами, національними й міжнародними експертами з питань освіти;
– брати участь в освітніх форумах, онлайнових конференціях і бюлетенях;
– розміщувати на порталі свої навчально-методичні матеріали, наукові публікації;
– стежити за успішністю своїх учнів (студентів), а також порівнювати її з успішністю паралельних класів (академічних груп).

Адміністраторам регіонального органу управління освіти і науки

портал повинен пропонувати:

- нормативну базу даних з дошкільної, середньої, професійної та вищої освіти, національні й міжнародні новини в галузі освіти, накази й інші документи Міністерства освіти і науки України;
- можливість створювати власні сторінки на порталі;
- спілкування з колегами, національними й міжнародними експертами з питань управління освітою;
- можливість брати участь в освітніх форумах, онлайнових конференціях і бюлетенях;
- місце для збереження власних документів на сервері порталу, в тому числі для створення інформаційних баз даних.

Пропонується орієнтовний перелік загальних розділів порталу:

- структура й склад регіонального адміністративного органу управління освіти і науки;
- форум з тематичних питань за періодичною участю відповідальних працівників органів управлення освіти;
- положення про орган управління освітою і науки, інші документи, що регламентують його діяльність;
- плани й основні напрями діяльності органу управління освіти й науки;
- інформація про національні й регіональні освітні програми, проекти, фонди, гранти і конкурси;
- освітні стандарти середньої, спеціальної і вищої освіти;
- правила ліцензування, акредитації й атестації закладів освіти;
- міжнародне співробітництво в галузі освіти;
- база даних з нормативними документами МОН України;
- каталог науково-пізнавальних та освітніх журналів, книг і навчальних посібників;
- бази даних навчальних матеріалів відкритого й персоніфікованого доступу;
- інформація про освітні й наукові конференції, семінари й виставки;
- інформація про акредитовані навчальні заклади регіону;
- карта веб-сайту з системою пошуку;
- фотогалерея подій.

Інформація, яка буде розміщуватися на інформаційному порталі, повинна бути якісною, достовірною, оперативною і, за можливості, повною.

Крім зазначених послуг, портал може надавати різноманітні додаткові послуги:

1. Система тестування знань. Необхідно передбачити, щоб за допомогою освітнього порталу учні старших класів середніх шкіл, а також всі охочі, в тому числі і дорослі, могли проходити регулярне тестування

своїх знань, пройти підсумкову атестацію через систему Державного централізованого тестування для одержання відповідного сертифіката;

2. Магазин електронної торгівлі. Безумовним атрибутом освітнього порталу повинен стати магазин електронної торгівлі, розрахований на потреби всіх категорій користувачів порталу: учнів, батьків, учителів, викладачів і працівників системи освіти. Необхідно, щоб магазин міг торгувати всім спектром товарів, що стосуються освіти, – від канцелярських до комп'ютерів і шкільного обладнання.

На сьогодні можна виділити два основні напрями розвитку засобів для побудови подібних порталів: готові багатофункціональні портали, які при встановленні вимагають лише адаптації до конкретних умов, а також спеціалізовані технології для розробки web-застосувань [4].

При цьому, на нашу думку, адаптація до багатофункціональних порталів дасть змогу, при створенні інформаційного порталу, скоротити в кілька разів терміни його впровадження.

Для дійового використання освітнього регіонального порталу з метою отримання якісних знань у процесі навчання необхідно створити, на нашу думку, засіб ефективного сприйняття інформації. Модель такого засобу формується, виходячи з постулату про те, що навчання можна розглядати як цілеспрямований процес зміни стану пам'яті того, хто навчається або дистанта, шляхом організації спеціальних інформаційних дій [5]. При такому підході роль того, хто навчає, виконує інформаційний програмно-комп'ютерний пристрій з експертною проблемно-модульною системою, а об'єктом дії є людина, яка навчається (рис. 1).

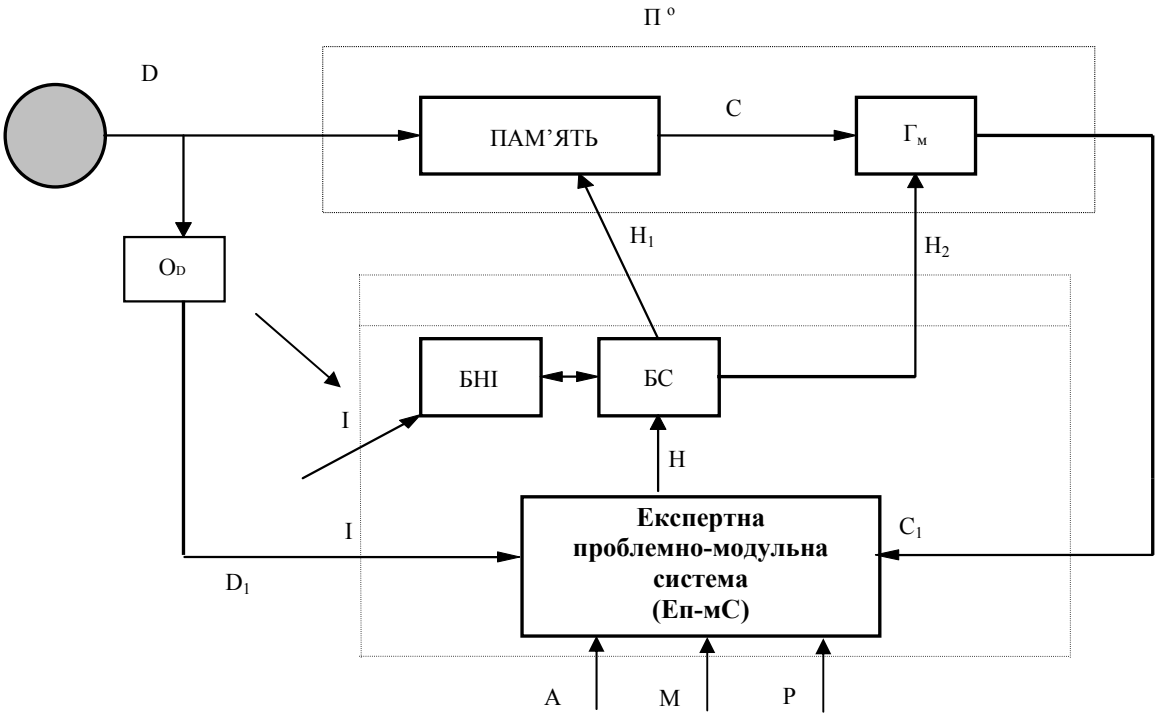


Рис. 1.

У представленій схемі (рис. 1) той, хто навчається, розглядається

як «перетворювач» П° інформаційного порталу D та навчаючої інформації H_1 в його стані С: $C=П°(D,H_1)$

Дію Н = (Н1,Н2) на об'єкт П° здійснює експертна проблемно-модульна система (Еп-мС), яка генерує Н (навчання) за допомогою алгоритму навчання А, заданої мети навчання М, виділеного ресурсу Р, інформації D_1 про стан порталу та інформації C_1 про стан суб'єкта С: $H = A(M,P,D_1,C_1)$.

Інформацію про портал, в якому знаходиться той, хто навчається, представляє датчик О:

$$D_1 = O(D),$$

а стан людини, яка навчається, С визначається в її відповідях C_1 на поставлені питання H_2:

$$C1 = Гм(C,H_2),$$

де $Г_м$ – генератор відповідей того, хто навчається, на питання (Еп-мС). Таким чином, людина, яка навчається за цією схемою, представляється у вигляді:

$$У = <П°,Г_м>,$$

де оператор П° характеризує індивідуальність того, хто навчається, після засвоєння одержаної інформації, а оператор $Г_м$ – визначає його можливості давати відповіді на поставлені питання.

Реалізуються команди проблемного модуля за допомогою блоку насичення семантикою (БС), який трансформує команди Н у семантично змістовні порції навчальної інформації H_1 та осмислені питання Н2. При цьому використовуємо банк навчальної інформації БНІ, який вміщує також і задачі.

У представленій схемі відображаються основні аспекти навчання, які визначаються метою М та навчальною інформацією І, які формує банк навчальної інформації БНІ, тобто:

$$В = <M,I>.$$

Таким чином, система навчання характеризується двома факторами: У – кого вчити та В – чого вчити.

У процесі навчання провідним є питання H_1, яке ставиться людині, що навчається, а H_2 відіграє роль допомоги, коли відповідь того, хто навчається, є неправильною. БНІ у навчанні створюється з задачі та H_2, а також підказок для правильного розв'язку H_1. Правильність дій оцінюється експертною проблемно-модульною системою (ЕПМС); синтезується модель того, хто навчається, яка дозволяє визначати близкість його стану до виконання поставленої мети та змоделювати нову ситуацію, необхідну для такого навчання, щоб

перевести його у відповідний стан, який вимагається метою, за мінімальний час.

У порталі дистанційне навчання (ДН) є однією з найбільш перспективних форм сучасної організації навчального процесу. ДН повною мірою відповідає вимогам, що ставляться перед освітою «інформаційним суспільством», і базується на широкому використанні можливостей і засобів комп'ютерно-інформаційних та телекомунікаційних технологій. ДН є доступним, масовим, гнучким, ресурсоємним, інтерактивним, створює умови для практичної реалізації гуманізації, індивідуалізації та диференціації навчання. Використання елементів ДН студентами, які навчаються заочно, за умов належної підготовки навчально-методичного забезпечення та організації його використання, може помітно підвищити ефективність навчального процесу та закріпити і розвинути навички та вміння студентів.

Література:

1. *Дмитренко П.В., Пасічник Ю.А.* Дистанційна освіта: Аналітичний огляд. – К.: НПУ, 1999. – 25 с.
2. Сайт Російського центру інформаційної освіти. – http://www.informika.ru/, 2003.
3. *Орлов П.И., Луганский А.М.* Научно-образовательная сеть Харькова: содержание и использование, проблемы и перспективы: Научно-практич. пособие. – Харьков: Ун-т внутр. дел, 2000. – 122 с.
4. *Соловйов В.М., Сердюк О.А., Триус Ю.В.* Організаційні особливості створення регіонального освітнього порталу / У зб.: Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій технічній школі. – Кривий Ріг: НметАУ, 2003. – 325 с.
5. *Якусевич Ю.Г., Веселовська Г.В* Моделювання прогресивних комп'ютерних технологій самостійного навчання // Вестник ХГТУ. – Херсон, 1999, № 3(6). – С. 209-212.

УДК 001.74:377.1 *В. Паржницький, м. Київ*

Використання педагогічних технологій у професійному навчанні робітничих кадрів

Якісна підготовка конкурентоспроможних робітничих кадрів потребує творчого підходу інженерно-педагогічних кадрів професійно-технічних навчальних закладів до вибору змісту, форм, методів та засобів навчання, максимального використання досягнень сучасної педагогічної науки, нових педагогічних технологій [1, 63-64]. Актуальним стало питання повного управління навчальним процесом, відтворення усіх навчальних дій, корекції навчального зв'язку, оперативного зворотнього процесу з метою отримання гарантії досягнення запланованих результатів, виражених у діях тих, хто вчиться та послідовній орієнтації педагога на чітко сформульовані цілі навчання [1, 64].

Викладачі та майстри виробничого навчання у навчальному процесі часто використовують експромти, інноваційні рішення, миттєві дії, ґрунтуються на особистій інтуїції і тим самим підпорядковують свою діяльність технологізації [3, 37].

Технологізація педагогічної праці потрібна для її упорядкування, визначення чітких задач і шляхів їх вирішення, для керування процесом навчання. Застосування педагогічних технологій убезпечує педагога від довільної побудови уроку, дає можливість цілеспрямовано просуватися до кінцевого результату. Педагогічна технологія – це інструментарій досягнення мети.

Педагогічні технології мають бути орієнтованими не тільки на передачу готових знань, а й відображати ідеї розуміння та визнання чужої точки зору, повагу до особистості, організації співпраці та самовираження в діяльності, в творчості, тобто на формування комплексу особистісних якостей учнів (слухачів), здатних сприймати інноваційні педагогічні технології [3].

Педагогічні технології ширші за змістом від методів навчання чи методики навчання:

1) метод навчання – це спосіб взаємопов'язаної діяльності викладача та учнів, спрямованої на вирішення комплексу задач навчального процесу;

2) методика навчання – це система науково обґрунтованих методів, правил і прийомів навчання предмета;

3) технологія навчання – це інструментарій досягнення мети навчання. Систематичне та послідовне впровадження на практиці попередньо спроектованого процесу навчання, система способів і методів досягнення мети при управлінні процесом навчання.

Сутність педагогічних технологій полягає в попередньому проектуванні процесу навчання з урахуванням дидактичних цілей і необхідного рівня засвоєння. Якщо методичні розробки уроку орієнтуються на викладача, то педагогічні технології – на учнів і спрямовані на забезпечення успіху засвоєння за рахунок їхньої власної діяльності. Центральною проблемою педагогічних технологій є забезпечення досягнення цілей навчання шляхом розвитку особистості, тобто постановки мети й об'єктивного контролю за якістю засвоєння навчального матеріалу.

Вибір педагогічних технологій визначається за певними критеріями, наприклад: цілі навчання; необхідний рівень засвоєння знань й умінь; кваліфікація викладача та базова підготовка учнів.

Аналіз дидактичного процесу навчання дає можливість зробити висновок, що педагогічна технологія в процесі навчання складається зі змістового та процесуального компонентів. Змістовий компонент містить концептуальну, діагностичну та дидактичну складові. Процесуальний компонент визначає процес навчання (див. табл. Структура педагогічної технології).

Виходячи з аналізу структури педагогічної технології, можна стверджувати, що **педагогічна технологія** – це система знань про інструментарій досягнення мети навчання, це керівництво процесом навчання з орієнтацією на індивідуальні особливості та рівень підготовки учнів.

Щоб пройти шлях від системи знань про інструментарій досягнення мети до вибору педагогічної технології, необхідне проектування – системно обґрунтований вибір змісту, методів, організаційних форм, методичних прийомів навчання.

Проектування педагогічних технологій – це дослідницька діяльність з питань розробки оптимальних дидактичних умов, що забезпечують максимальну реалізацію творчого потенціалу учнів і продуктивність навчання на основі зіставлення традиційних та інноваційних підходів і пошуків їх поєднання, а також діагностики рівня підготовленості, можливостей учнів [3, 46].

Педагогічні технології можна класифікувати за трьома напрямами:

1**) мотиваційні:**

– забезпечення оптимального педагогічного спілкування;
– індивідуальний підхід до учнів, підвищення оцінки особистості;
– переконання, орієнтація на позитивні приклади;
– формування професійного інтересу, забезпечення зацікавленості;
– орієнтація на практичну спрямованість навчального матеріалу;
– орієнтація на конкретну професійну діяльність;

2) **діяльнісні:**

– репродуктивні: алгоритмічні дії або дії за чітко описаними правилами, інструкціями, у відомих умовах;
– проблемно-розвивальні: навчання вмінь самостійно приймати рішення; виконувати завдання, які вимагають перенесення відомих знань і способів діяльності в нові ситуації та спрямовані на розвиток професійного мислення;
– евристичні: організація діяльності продуктивного характеру; застосування системи методів проблемно-мотиваційного навчання, завдань, спрямованих на пошук нових способів діяльності, самостійного вирішення задач, виявлення творчості;

3) **управлінські:**

– встановлення вихідного стану процесу, який підлягає керуванню – виявлення актуальних для вивчення певної теми знань, умінь, досвіду учнів, їхніх індивідуально-психологічних особливостей;
– визначення програми дій – вибір педагогічних технологій засвоєння;
– отримання інформації про засвоєння – контроль знань та вмінь учнів;
– опрацювання інформації про засвоєння з метою визначення оцінки;
– відпрацювання корегуючих впливів і прийняття рішення про доповнення до програми дій для кращого засвоєння навчального матеріалу.

Аналіз теорії та практики впровадження педагогічних технологій у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) дозволяє виявити дві групи проблем:

1) засвоєння педагогічної технології викладачами та майстрами виробничого навчання та впровадження її в практичну роботу;

2) підготовка учнів (слухачів) до навчання в умовах організації навчального процесу за інноваційними педагогічними технологіями.

Слід розрізняти педагогічну технологію в режимі її стабільного функціонування та в режимі засвоєння, входження в неї. Найбільші складності впровадження педагогічних технологій у практику пов'язані з методом їх передачі.

За традиційною схемою методична робота в ПТНЗ організовується шляхом об'єднання педагогів у загальноосвітні та галузеві методичні комісії. Але такий підхід не сприяє створенню гармонійного психологічного клімату. Виправити становище може об'єднання педагогів у творчі методичні групи незалежно від спеціалізації, але з урахуванням психологічної сумісності, що значною мірою може сприяти вдосконаленню змісту методичної роботи. Для цього треба приділити увагу психологічній перебудові мислення педагогів, що неможливо здійснити без знання основ психології, без ознайомлення з педагогічними технологіями. Тому насамперед необхідно дати педагогічним працівникам ПТНЗ психологічно-педагогічний мінімум знань і знання з інноваційних педагогічних технологій.

Щоб механізм впровадження інноваційних педагогічних технологій запрацював, педагогу необхідно:

- володіти технологією, яка дозволяє правильно організувати навчальний процес з учнями;
- розуміти закони соціального розвитку;
- володіти знаннями сучасної педагогіки.

Для цього потрібно створити оптимальні умови в ПТНЗ, а саме:

- мотиваційні;
- кадрові;
- матеріально-технічні;
- науково-методичні;
- фінансові;
- організаційні;
- нормативно-правові;
- інформаційні.

№	Умови	Задачі

1.	Мотиваційні	1) психолого-педагогічні знання; 2) психологічна перебудова і формування нового педагогічного мислення; 3) на основі діагностики: – добровільність; – посильність; – право вибору методів, форм. 4) можливість підвищення кваліфікації; 5) моральне та матеріальне стимулювання.
2.	Кадрові	1) створення гармонійного психологічного мікроклімату; 2) підвищення кваліфікації; 3) залучення науковців; 4) залучення спеціалістів з виробництва.
3.	Матеріально-технічні	1) забезпечення: – літературою; – оргтехнікою; – аудіовідеотехнікою; – оснащення кабінетів.
4.	Фінансові	1) залучення позабюджетних та бюджетних засобів; 2) розробка Положення про матеріальне заохочення співробітників.
5.	Науково-методичні	1) розробка навчально-програмної документації; 2) забезпечення науково-методичною літературою та іншими засобами навчання.
6.	Організаційні	1) співпраця з інститутами підвищення кваліфікації, Академією педагогічних наук; 2) зміна структури управління, структури та змісту методичної роботи; 3) створення науково-методичної ради, проблемних творчих груп; 4) проведення семінарів, «круглих столів».
7.	Інформаційні	1) забезпечення засобами масової інформації, спеціальними періодичними виданнями; 2) забезпечення навчально-програмною документацією та психолого-педагогічною літературою.
8.	Нормативно-правові	1) оформлення нормативних актів, наказів; 2) затвердження програм експерименту; 3) затвердження Положення про експеримент.

Організацію навчання педколективу психолого-педагогічному мінімуму та основам розвивальних технологій можна провести в два етапи (за умови забезпечення бібліотечного фонду ПТНЗ необхідною методичною, психолого-педагогчною літературою, яка весь час поповнюється новими виданнями та напрацюваннями самих педагогів).

1 етап (упродовж навчального року – перехідний період від

традиційних до розвивальних педагогічних технологій): створення мотиваційного блоку – психологічна перебудова мислення інженерно-педагогічних кадрів шляхом аналізу традиційної організації навчального процесу та самостійного формулювання ними суперечностей з сучасними вимогами до методів і якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів.

Через тренінги, в яких використовуються ділові ігри та робота малими групами, дається інформація з питань педагогічного спілкування, конфліктології тощо, відкривається можливість побачити педагогічну технологію на практиці.

Педагогічний колектив ПТНЗ має пройти самодіагностику педагогічної компетентності за методикою, наприклад, Б.Н.Додонова [4], що дозволить провести рефлексію педагогічної діяльності кожного педагога й виявити їхню емоційну направленість. Ця діагностика дає можливість кожному педагогу обрати для засвоєння та впровадження ті елементи педагогічних технологій, які йому цікаві, посильні й відповідають його індивідуальним особливостям.

2 етап (підсумковий) – аналіз діяльності педагогічного колективу та отриманих результатів шляхом:

1) мотиваційного блоку:

– на якому рівні здійснюється розвивальне навчання в ПТНЗ;
– що досягнуто;
– які виникли проблеми;
– що треба виправити, відкорегувати, що розвивати далі;

2) інформаційного блоку, мета якого навчити педагога грамотно:

– використовувати тестовий контроль учнів;
– розвивати творчу активність учнів;
– формувати в учнів професійну культуру та професійну кар’єру;

3) тренінгового блоку, наприклад, під девізом «Мало знати, треба вміти застосовувати знання на практиці», мета якого навчити педагогів:

– розробляти, складати та використовувати структурно-логічні схеми з тем, курсів, уроків;
– проводити діагностику діяльності учнів;
– проводити діагностику власної особистості.

Після завершення другого етапу має відбутися, за твердженням науковців [2, 35], психологічна перебудова мислення педагогів. Педагогічне світобачення (усвідомлення нової функції в навчальному процесі) якісно змінює мислення педагога, спонукає до створення нових ідей, засобів і методів своєї діяльності, сприяє саморозвитку й самоуправлінню.

Організація самостійної роботи педагогів із засвоєння інноваційних педагогічних технологій має ряд проблем, які притаманні системі професійно-технічної освіти, наприклад:

1) соціально-економічні умови в Україні: низький рівень заробітної плати педагогів ПТНЗ, що гальмує творчий розвиток особистості;

2) відхилення та порушення в професійному розвитку: старіння педагогічного колективу (середній вік викладачів – 51-52 роки, майстрів виробничого навчання – 42 роки [2, 35]), що виявляється в низькій мобільності, консерватизмі, нездатності своєчасно адаптовуватися до нових вимог та умов;

3) професійне старіння окремих педагогів, що виявляється в несприйнятті нового, канонізації особистого досвіду;

4) морально-естетичне старіння, що виявляється в нав'язуванні своєї моралі, невмінні зрозуміти молодь та її смаки;

5) недостатній професіоналізм і кваліфікація значної частини майстрів виробничого навчання, що виявляється у відсутності необхідних моральних і професійних уявлень, засобів і методів праці тощо.

Керівникам педагогічних колективів в умовах засвоєння інноваційних педагогічних технологій треба бути уважними і терплячими до кожного окремо взятого педагога:

- використовувати індивідуальний підхід;
- дозволяти педагогам вирішувати посильні їм проблеми;
- надавати педагогам можливість самостійно визначати час на проходження кожного етапу інноваційної педагогічної технології тощо;
- створити атмосферу терпимості, співпраці та здорового змагання, бо в будь-якому колективі завжди є новатори та лідери.

Контингент учнів ПТНЗ так само має цілий ряд проблем, на які треба зважати при впровадженні інноваційних педагогічних технологій, а саме:

- низький рівень знань і вмінь;
- відчуження від навчальних цінностей і задач;
- відраза до навчання у значної частини учнів ПТНЗ тощо.

Тобто, всі вище названі проблеми не сприяють впровадженню інноваційних педагогічних технологій. Але в кожному педагогічному

колективі знайдеться частина педагогів з розвинутою професійною свідомістю та професійними здібностями, які виявляють інтерес до творчості в процесі викладання, і саме вони поведуть до вирішення поставлених задач, залучать інших членів педагогічного колективу. Такий підхід підтверджується експериментами, проведеними в Росії [2, 38].

В експериментальному педагогічному колективі відійшли від традиційного галузевого поділу, від методичних об'єднань. Замість них створили 8 «проблемних груп» (кілька осіб працювали за власним бажанням індивідуально), які стали досліджувати запропоновані теми:

№ пп.	Тема	Кількість педагогів
1.	Форми та методи організації діяльності учнів	
2.	Динаміка змін особистісних якостей учнів, здібностей до навчання	
3.	Види мотивацій і методи їхнього формування як основа навчальної діяльності	
4.	Ділові рольові ігри, їхня роль у формуванні спеціаліста	
5.	Валеологічні та екологічні аспекти в навчальному процесі – як основи формування спеціаліста	
6.	Проектування моделі спеціаліста (з конкретної професії)	
7.	Апробація методів, які дозволяють формувати якості професійно-компетентного спеціаліста	
8.	Формування духовної та моральної соціальної зрілості учнів	
9.	Форми та методи створення проблемних ситуацій та способи їх вирішення	

Робота в творчих або «проблемних групах» була організована з урахуванням особистісно орієнтованого підходу; здійснювався моніторинг засвоєння інноваційних педагогічних технологій на кожному етапі експерименту. Цікавою формою моніторингу засвоєння педагогічних технологій були «круглі столи», які проводились один раз на півріччя і нині стали традиційними. Керівництво роботою творчих груп покладалося на заступника директора з науково-методичної роботи.

Цей експеримент дав надзвичайно цікаві результати науково-дослідної роботи, якими скористалися науковці педагогічних і галузевих вищих навчальних закладів, в яких створили галузеві кафедри, до складу яких увійшли окремі викладачі та майстри виробничого навчання. Створення кафедр [2, 40] дозволило здійснювати всю методичну роботу на більш високому рівні та інтенсивніше впроваджувати ефективні для системи ПТО педагогічні технології.

Література:

1. Інноваційні педагогічні технології навчання професії. Монографія /

Нікуліна А.С., Максименко Ю.Б., Заславська С.А., Сілаєва І.Є., Костюченко М.П., Молчанов В.М. / За ред. Нікуліної А.С. – Донецьк: Донецький інститут післядипломної освіти інженерно-педагогічних працівників, 2005. – 385 с.
2. *Михайлова Н.Н.* Управление процессом внедрения эффективных педтехнологий в системе профессионального образования. – М.: Издательский центр Академии профессионального образования, 2001. – 168 с.
3. *Сибирская М.П.* Профессиональное обучение: Педагогические технологии. – М.: Издательский центр Академии профессионального образования, 2002. – 128 с.
4. *Смирнов Г.Е., Наумкина Ю.В.* Методика Додонова Б.Н. Определение общей эмоциональной направленности. – М.: Школьн. технологии, 1997.

УДК 37.021.465 *Н. Креденець, м. Львів*

Форми організації підготовки фахівців легкої промисловості

Сучасна педагогіка вимагає від викладача співпраці зі студентом, уміння зрозуміти його, активізувати і підтримати бажання вчитися, оскільки конкурентоздатним є той фахівець, який володіє не лише певним обсягом конкретних знань, умінь і навичок, а й характеризується загальною культурою, комп'ютерною та інформаційною грамотністю.

Процес навчання у вищій школі відбувається у ході реалізації різноманітних форм і методів навчання.

Основне завдання викладача полягає в організації навчального процесу таким чином, щоб стимулювати пізнавальну діяльність студентів, спрямовувати на самостійне здобуття системи знань, умінь і навичок. Зрозуміло, що це, в свою чергу, передбачає пошук і впровадження нових форм і методів навчання. Моделювання виробничих ситуацій, семінари-дискусії, семінари-дослідження, «круглі столи», інтегровані заняття, прес-конференції – це далеко не повний перелік творчого пошуку викладачів у практичному застосуванні теоретичного матеріалу [1].

Однією з найважливіших форм навчання студентів є лекція. Перевагу слід надавати проблемним, настановчим і пошуковим лекціям

[2, 34-40]. Лекція повинна стати процесом, під час якого відбувається формування знань студентів, посилення мотивації, зацікавленість у навчанні, активізація розумово-пошукової роботи. Всі основні функції лекції – методологічна, виховна, інформаційна, розвивальна, орієнтувальна та організаційна – взаємопов'язані, взаємозумовлені й повинні бути властиві кожному заняттю. Це забезпечить вироблення певного наукового підходу до дисципліни, продемонструє творчу лабораторію появи ідеї, закону, принципів, теорії, пізнання явищ природи і суспільства, дасть можливість формування особистості майбутнього фахівця, його пізнавальної активності, включення у процес наукового пошуку.

Живе, образне слово викладача – це найсильніший за впливом і найдоступніший спосіб повідомленняя знань. Водночас спостереження та експерименти доводять, що навіть дуже вдала лекція викладача сприймається студентами неоднаково. Причин багато: природні коливання рівня уваги; залучення великої кількості термінів, назв, невідомих слів і понять, осмислення яких потребує часу й ускладнює розуміння студентом; дуже гучна мова, що втомлює; надто швидкий темп викладання, особливо при поясненні складних питань тощо.

Запорукою ефективності діяльності викладача є культура його професійного мовлення, під якою розуміємо бездоганне володіння літературною мовою, а також уміння використовувати її виражальні засоби в умовах професійно-педагогічного спілкування.

Основним завданням викладача є відібір основного, найбільш істотного з великого потоку науково-технічної інформації, зосередити увагу студента на найважливіших питаннях, на аналізі нових наукових проблем, розкрити перспективи галузі науки, яка вивчається.

Інформація повинна подаватися із застосуванням наочності, що активізує механізм сприйняття, інтерес до даної галузі знань та до навчання взагалі, до здобуття знань. Наочні посібники суттєво підвищують зацікавленість студентів, створюють атмосферу захопленості й творчості, зменшують втомлюваність. Застосування технічних засобів навчання дає можливість зробити заняття цікавим і змістовним, полегшити розуміння важких питань, піднести рівень і творчий характер викладу матеріалу [3, 91].

Для цього на заняттях можна широко та успішно використовувати блочні конспекти, структурно-логічні схеми (карти пам'яті), візуальні карти індивідуального характеру для розширення активності запам'ятовування виучуваного матеріалу. Лекційні демонстрації можуть виступати у формах демонстрування реальних процесів і закономірностей, засобів унаочнення (моделей, плакатів, слайдів, комп'ютерних аналогій та ін.), а також використання сучасних інформаційних техно-

логій, зокрема комп'ютерного моделювання процесів та явищ.

Особливу увагу слід звертати на навчально-методичне забезпечення лекційних занять. Викладачами Львівського державного технікуму легкої промисловості постійно ведеться робота з написання та підготовки до друку курсів лекцій, передусім, з дисциплін циклу професійно-практичної підготовки.

Зокрема, узагальнений досвід роботи викладача вищої категорії, відмінника освіти України Березко Людмили Миколаївни і пропонується для впровадження в практичну діяльність у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації. Підготовлені нею навчальні посібники «Зображення-вигляди, розрізи, перерізи, виносні елементи», «Конструктивні елементи деталей машин» включають конспекти лекцій, опорні конспекти, запитання для самоперевірки, методичні вказівки для виконання практичних робіт та картки контролю знань студентів. Засвоєння матеріалу цих посібників сприяє кращому опануванню змісту дисциплін циклу професійно-практичної підготовки, поглибленню технічної грамотності студентів та свідомому читанню технічної літератури.

Однією з центральних проблем навчального процесу у вищих навчальних закладах I-II рівнів акредитації є організація самостійної роботи студента та методичне забезпечення великого обсягу навчальних годин, відведених на самостійне опрацювання [4, 188-192].

При організації самостійної роботи студентів рекомендуємо планувати виконання проблемних та практичних завдань, самостійне вивчення окремих розділів курсу, організацію дискусій, обговорення складних питань, проведення настановчих семінарів, анкетування, навчання навичок конспектування, термінологічний практикум, складання опорних конспектів, письмовий контроль, огляд літератури, підготовку та написання рефератів, розгляд і рецензування їх, підготовку повідомлень з проблемних питань тощо [5].

Особливою ефективністю характеризується самостійна робота студентів з використанням обчислювальної техніки та комп'ютерної технології навчання, що дозволяє суттєво поліпшити підготовку з фахових дисциплін, закріпити навички роботи з комп'ютерною технікою.

Для організації методичного забезпечення самостійної роботи студента важливе значення має підготовка курсу лекцій, конспекту лекцій, опорних конспектів, а також підготовка планів семінарських занять. Особливу роль відіграють постановка і формулювання питань, спрямованих на самостійний пошук студентом відповіді в рекомендованій літературі, підготовку до обговорення доповідей, рефератів, аналізу проблемних ситуацій. Окрім цього, для опрацювання тем самостійної

роботи необхідні тексти лекцій, конспекти, підручники, методичні вказівки та рекомендації, запитання та завдання для самоконтролю тощо.

Плани семінарських занять з методичними рекомендаціями, списками рекомендованої літератури, темами рефератів, доповідей, практичними й проблемними завданнями – корисний посібник для організації самостійної роботи студентів.

Семінарське заняття – це творча лабораторія, в якій всебічно активізується та інтенсифікується мислення студентів, формуються навички аналізу, культури полеміки, вміння переконливо обстоювати свої погляди, публічно виступати.

Ця форма занять характеризується (порівняно з лекцією) більш гнучкою і складною структурою, що залежить від багатьох чинників: складності теми, загального рівня підготовки групи, творчих здібностей студентів, вміння та досвіду викладача.

Ефективність семінарського заняття зростає, якщо воно відбувається у творчій діловій атмосфері, включає в себе елементи дискусії. Для цього викладач, що є диригентом цього процесу, ставить проблемні питання, у процесі обговорення яких можливе виникнення дискусії. Такі питання можуть розпочинатися: «оцініть …», «дайте характеристику …», «порівняйте …» та ін.

З нетрадиційних форм проведення семінарських занять рекомендуємо проводити семінар- „круглий стіл” (головні аспекти теми доповідають кілька студентів, їм ставлять запитання, виявляються різні точки зору на головні питання, основне – усвідомлення всіма студентами певної концепції, напряму в засвоєнні матеріалу); семінар-вікторина (евристичний підхід до проблеми, питання ставлять у певній послідовності від простого до складного, розкриваючи тему; носить змагальний характер); семінар-ділова гра (питання розглядаються у малих групах, відбувається розподіл ролей, що визначає послідовність виступів, обсяг матеріалу, внесок кожного студента в загальну роботу; основне – залучення до роботи студентів з різним рівнем підготовки) [6, 115-123].

На сучасному етапі розвитку України комп’ютеризація охоплює всі сфери діяльності людини (виробничу, навчальну, побутову). Вона формує нове ставлення людини до техніки, змінює психологію людей. Самостійна робота студентів з комп’ютером дає змогу вирішувати основну проблему навчання – становлення фахівця як особистості.

Інтернет – найбільш швидкий спосіб приєднання до світової освітньої системи, її здобутків. Які засоби пропонує Інтернет? Насамперед йдеться про різного роду дискусії, семінари, колоквіуми, круглі столи тощо. Дискусії можуть відбуватися як у реальному часі, тобто синхронно, так і асинхронно (коли учасники читають нові повідомлення й надсилають свої за певним розкладом). Це створює можливість повніс-

тю стежити за ходом дискусії та приєднуватися до неї на будь-якому етапі. Сучасні технології дозволяють влаштовувати не лише текстові, але й аудіо- і відеоконференції [7, 168-174].

З вересня 2001 р. студенти і викладачі нашого навчального закладу стали активними користувачами цієї мережі. Допомагає організовувати навчальний процес у технікумі програма «Деканат».

Одним із важливих і ефективних засобів підвищення підготовки фахівців є покращення практичної підготовки студентів. Під час проходження навчальної й технологічної практик у навчально-виробничих майстернях технікуму студенти не лише набувають професійних умінь зі спеціальності, а й закріплюють, розширюють і систематизують знання, отримані при вивченні спецдисциплін, набувають практичного досвіду, виробляють професійне мислення, формують уміння та навички організаторської діяльності на виробництві в умовах трудового колективу. Після закінчення навчальної практики студенти здають кваліфікаційні випробування на отримання розрядів робітничих професій. Курсове і дипломне проектування повинно носити реальний або дослідницько-пошуковий характер, частину дипломних проектів рекомендуємо розробляти для впровадження у виробництво. Особливо актуальними є організація та проведення технологічної та переддипломної практик на підприємствах галузі. Це дозволяє перевірити можливості самостійної роботи майбутнього фахівця в умовах конкретного виробництва. Цьому сприяє тісна співпраця навчального закладу з підприємствами легкої промисловості Львова (СУШАТ «Весна», ВАТ «Маяк», фабрика «Спецстиль», ВАТ «Троттола», «Ролада», Дрогобицька, Бродівська, Самбірська швейні фабрики). Налагоджено контакти з Дніпропетровською, Миколаївською, Білгород-Дністровською, Вознесенською, Ужгородською швейними фабриками.

До розширення співпраці з підприємствами галузі та залучення їх до спільних проектів слід докладати максимум зусиль. Це принесе значні успіхи у сфері профорієнтаційної роботи, працевлаштування студентів, спонсорської допомоги, формування баз практики, проведення екскурсій-оглядів технічних новинок та сучасних технологій тощо.

Львівський державний технікум легкої промисловості традиційно проводить відкритий захист дипломних проектів студентів спеціальності 5.091818 «Моделювання та конструювання виробів народного вжитку», на який запрошуються представники підприємств легкої промисловості України, що мають реальну можливість оцінити професійну підготовку того чи того студента, запросити його на роботу.

Організовані професійно-мистецькі заходи широко рекламуються у засобах масової інформації. Йдеться про Перший фестиваль моди

провідних підприємств легкої промисловості у Західному регіоні України «VIVA MILLENIUM», організований у рамках проведення щорічної Міжнародної виставки «СТИЛЬ 2001», щорічні покази моди під девізом «Мода, мистецтво, молодь» (зокрема з ВАТ «Маяк», приватним підприємством «Корн» та ін.). Технікум є постійним учасником Міжнародної виставки «Стиль»; за представлені студентські роботи нагороджений дипломами учасника Міжнародної виставки «Стиль 1998», «Стиль 1999», «Стиль 2000», «Стиль 2001», «Стиль 2002».

Підготовці висококваліфікованого спеціаліста сприяє дієва форма співпраці в навчально-науково-методичному комплексі з Київським національним університетом технологій і дизайну та Хмельницьким технологічним університетом «Поділля», що надають постійну методичну допомогу в розробці навчальних планів, програм, підвищенні кваліфікації викладачів.

У 2001-2002 н.р. викладачі Львівського державного технікуму легкої промисловості брали активну участь у роботі спільного українсько-датського семінару на тему «Розвиток тренінгових послуг для керівників середньої ланки в Україні»; протягом місяця здобували за допомогою датських викладачів теоретичну і практичну підготовку. Пізніше проводили заняття з управлінськими структурами середньої ланки підприємств з питань:

1. Рівні управління. Формування ефективної групи керівників і персоналу.
2. Конфлікти в організації, запобігання конфліктам.
3. Системне вирішення проблем.
4. Управління. Яким воно має бути?

Викладачами перенесено новації на навчальний процес у технікумі: запроваджено тренінги, метою яких є формування знань, умінь і навичок, необхідних фахівцю для виконання певних функцій у сфері професійної діяльності. Основними елементами тренінгу є педагогічний задум, банк професійно орієнтованих ситуацій, предмет тренінгу, ролі та функціональні обов’язки учасників, система оцінок тренінгу.

Світ переходить на нові типи виробництва, нові інформаційно-наукові технології. Ми живемо в умовах, коли відбувається глобалізація світу. Конкуренція охоплює всі сфери життєдіяльності суспільства, у тому числі науку та освіту. І щоб не опинитися на узбіччі людського прогресу потрібно все робити задля престижу навчального закладу, підвищення рівня навчально-виховної роботи.

Окрім подачі знань ми повинні навчити студентів самостійно знаходити інформацію, осмислювати її, ми не можемо навчити людину на все життя, щоб вона ефективно працювала і достойно жила; але навчити самостійно використовувати отримані знання в повсякденному житті, у

професійній діяльності – це наш обов'язок.

Викладач покликаний постійно створювати інтелектуальну творчу атмосферу в аудиторії, проявляти терпимість до думки оточуючих, вірити в можливості кожного студента.

Література:

1. *Бабанский Ю.К., Поташник М.М.* Оптимизация педагогического процеса. – Х.: Рад.школа, 1983. – 287 с.
2. *Кобзар О.Б.* Роль проблемного навчання в підвищенні якості підготовки фахівців // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. – Вип. 27. – С. 34-40.
3. *Рождественський Ю.В.* Підвищення якості навчання за допомогою наочних посібників // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2000. – Вип. 22. – С. 91.
4. *Соколов А.В., Драч І.І., Ісаєва І.В.* Організаційно-методичні засоби забезпечення самостійної роботи студентів у ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол. авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. – Вип. 27. – С. 188-192.
5. *Казаков В.А.* Самостійна робота студентів і її інформаційно-методичне забезпечення. – К.: Вища шк., 1990. – 248 с.
6. *Мисечко О.Є.* Організація спілкування на семінарських заняттях як засіб формування професійних умінь студентів педагогічного вузу // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. / Кол.авт. – К.: ІЗМН, 1997. – Вип. 8. – С. 115-123.
7. *Головко М.В.* Особливості методики вивчення питань історії науки з використанням можливостей сучасних ЕОМ // Нові технології навчання. Наук.-метод.зб. / Кол.авт. – К.: Наук.-метод. центр вищої освіти, 2002. – Вип. 32. – С. 168-174.

УДК 001.76:377.35:687

І. Гриценок, м. Київ

Інноваційні технології виробничого навчання в ПТНЗ швейного профілю

Сучасний стан професійно-технічної (професійної) освіти в Україні характеризується становленням нових парадигм освіти, які орієнтовані на входження у світовий та європейський освітній простір і супроводжуються глибокими суттєвими змінами в педагогічній теорії та практиці. Такі динамічні зміни соціально-економічних і політичних умов в Україні спричинили активізацію інноваційного освітнього руху педагогічних технологій, педагогічної інноватики (теорії створення інновацій у системі освіти; методології сприйняття, оцінки та інтерпре-

тації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті; технології й досвіду практичного застосування освітніх інновацій).

Аналізуючи основні етапи становлення й розвитку інноваційних ідей в Україні в ХХ ст., О.В.Попова пропонує визначення педагогічної парадигми як «сукупність стійких характеристик, які визначають змістовну єдність схем теоретичної і практичної діяльності незалежно від ступеня їх рефлексії» [3, 208].

Нова педагогічна парадигма виходить з формування не тільки знаючої особистості, але й підготовленої до виробничої, професійної діяльностей, до розуміння інших людей і культур людини.

Запровадження педагогічних інновацій на заняттях виробничого навчання визначило пріоритетними такі концептуальні підходи до вирішення професійно-технічних освітніх проблем: креативний, антропологічний, соціологічний, технологічний, інформаційний, цілісний (холізм), сінергетичний, культурологічний, особистісно орієнтований.

Педагогічні інновації почали досліджуватися науковцями, педагогами та іншими соціальними працівниками в Україні відносно недавно.

Ключовим завданням орієнтування професійно-технічної освіти в нашій країні на гуманістичні та демократичні принципи в усіх сферах професійної, виробничої та іншої діяльності кваліфікованого робітника швейного профілю є вироблення нової освітньої політики, завдяки якій можна привести зміст професійно-технічної (професійної) освіти, зокрема виробниче навчання, до сучасних потреб суспільства. Ці соціально-економічні перетворення в Україні, своєю чергою, викликали широкий інноваційний потік педагогічних технологій, які максимально сприяють формуванню соціально-активної, креативної особистості, здатної до самостійного самовизначення взаємовідносин з динамічним професійним світом ринку праці, самостійної особистісної регуляції власної виробничої, а згодом і професійної діяльності.

Провідним з інноваційних напрямів підвищення якості навчально-виробничого, навчально-виховного процесів у ПТНЗ швейного профілю є технологічний підхід до професійного навчання, перевагами якого є повне управління виробничим навчанням, відтворення усіх навчально-виробничих, технологічних дій, оперативний зворотній зв’язок і його своєчасна корекція.

Більшість науковців (Б.П.Безпалько, Ю.В.Бондарчук, Ю.М.Галатюк, В.Г.Довгополий, М.В.Кларін, О.Г.Козлова, В.Я.Ляудіс, В.М.Пінчук, С.О.Сисоєва, В.О.Скакун, О.В.Химинець, В.В.Химинець та ін.) домінуючою характеристикою сучасних інноваційних процесів у системі професійної освіти називають їх технологізацію, тобто теоретичне знання потребує засобів для їх практичної реалізації у вигляді технологій.

Технологія походить від двох грецьких слів, що в перекладі означають мистецтво, ремесло та поняття, вчення. Тобто технологія є формою реалізації людського інтелекту, сфокусованого на розв'язанні суттєвих проблем людського буття [3, 28].

Поняття «технологія» з часом екстраполювалося і набуло зовсім іншого значення, не тільки для невиробничої сфери, а й для освіти. Зокрема, такі наукові діячі, як Б.П.Безпалько, вважають, що поняття «педагогічна технологія» є проектом певної системи, що реалізується на практиці. В.Г.Оношкін та Є.І.Огарьов називають її методикою навчання, що поєднує в собі сукупність форм, методів, прийомів і засобів досягнення очікуваних результатів при передачі соціального досвіду, а також технічне оснащення цього процесу. Т.С.Назарова вважає, що технологія носить ознаки стандартизації, уніфікації процесу і можливість його відтворення стосовно заданих умов. В.М.Монахов розуміє педагогічну технологію як «технологічну оболонку», в якій викладач і учень почувають себе комфортно [3, 28-29].

«Педагогічна технологія» (за О.Г.Козловою) є «радикальним оновленням інструментальних, методологічних засобів педагогіки і методики за умови збереження наступності в розвитку педагогічної науки і шкільної практики, набір технологічних процедур, що забезпечують професійну діяльність викладача: гарантованість кінцевого результату» [1, 148]. На думку І.Я.Лернера, технологія педагогічного процесу є «сукупністю необхідної та відтворюваної послідовності педагогічних дій викладача та учнів..., що викликає передбачений механізм засвоєння змісту освіти...» [5, 4].

Аналізуючи інноваційні процеси в системі освіти, В.М.Пінчук зазначає, що структура педагогічної технології складається з концептуальної основи, змістової частини (цілі навчання, зміст навчального матеріалу), процесуальної частини (організація навчального процесу, методи і форми навчальної діяльності викладача та учнів, управління навчальним процесом, діагностика навчального процесу) [2, 94].

На думку С.О.Сисоєвої, «педагогічні технології у сучасному освітньому просторі можна розглядати як організаційний початок, який запускає у дію і направляє у необхідне русло творчі сили носіїв наукових знань і педагогічного досвіду» [3, 105].

Виходячи з вище зазначеного, можна зробити такий висновок, що в освітніх технологіях (інноваційних) виробничого навчання повинні бути чітко визначені мета, зміст, форми, методи, логіка процесу, взаємний зв'язок усіх частин, цілісність. Інноваційним технологіям виробничого навчання в ПТНЗ швейного профілю повинна бути властива керованість, цілеспрямованість, планування, поетапна діагностика, варію-

вання засобів і методів, корекція результатів тощо та вони повинні гарантувати досягнення певного рівня професійного навчання, бути ефективними за результатами і оптимальними в часі, витратах сил і засобів.

Інноваційна педагогічна технологія виробничого навчання покликана переводити інноваційні новоутворення в систему норм, вказівок, засобів та прийомів, яка забезпечувала б їх реалізацію на практиці в певних умовах. А кількість, види, характер нововведень залежать від історичних, економічних, політичних чинників, культурних традицій тощо.

Основою будь-якого інноваційного процесу виступає інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новоутворень у традиційну систему професійного навчання і передбачає найвищий рівень розвитку та використання педагогічної творчості.

Сучасним інноваційним процесам властива висока технологічність, тому інноваційні педагогічні технології повинні розвиватися на основі системного проектування і моделювання.

Для того, щоб зрозуміти сутність педагогічних технологій, розглянемо їх класифікацію та основні характеристики. За орієнтацією на особистісні структури (за І.Я.Лернером) можна розрізнити такі психологічні структури: досвід знань, досвід умінь і навичок, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Згідно з цією структурою виділяють такі технології: інформаційні, що формують знання, вміння, навички з предметів (ЗВН); операційні, що формують способи розумових дій (СРД); емоційно-художні й емоційно-моральні, що формують сфери естетичних і моральних відносин (СЕН); технології саморозвитку, що формують самоврядні механізми особистості (СМО); евристичні, що розвивають творчі здібності тощо.

За характером змісту освіти розрізняють такі технології: навчальні й виховні, світські й релігійні, загальноосвітні й професійно орієнтовані, гуманітарні й технократичні, галузеві й предметні.

За типом організації пізнавальної діяльності та керування нею (за В.П.Безпальком) виділяють такі педагогічні системи: взаємодія викладача з учнем (керування) може бути *розімкнутою* (неконтрольована і некоригована діяльність учнів), *циклічною* (з контролем, самоконтролем і взаємоконтролем), *розсіяною* (фронтальною) чи *спрямованою* (індивідуальною) і *ручною* (вербальною) чи *автоматизованою* (за допомогою навчальних засобів). Згідно з цими ознаками існують такі види технологій: класичне лекційне навчання (керування розімкнуте, розсіяне, ручне); навчання за допомогою аудіовізуальних технічних засобів (розімкнуте, розсіяне, автоматизоване); система «консультант» (розімкнуте, спрямоване, ручне); навчання за допомогою навчальної книги

(розімкнуте, спрямоване, автоматизоване) – самостійна робота; система «малих груп» (циклічне, розсіяне, ручне) – групові диференційовані способи навчання; комп'ютерне навчання (циклічне, розсіяне, автоматизоване); система «репетитор» (циклічне, спрямоване, ручне) – індивідуальне навчання; «програмоване навчання» (циклічне, спрямоване, автоматизоване), для якого є заздалегідь складена програма.

За ставленням до учня виділяються типові технології: авторитарні технології (де учень лише «об'єкт» навчально-виховного процесу); дидактоцентричні технології (головними факторами формування особистості є дидактичні засоби, панують суб'єктно-об'єктні відносини між викладачем і учнем); особистісно орієнтовані технології (у центрі всієї освітньої системи стоїть особистість учня).

Особистісно орієнтовані технології дали поштовх для самостійного розвитку таких напрямів, як: гуманно-особистісні технології (притаманні ідеї всебічної поваги до особистості учня), технології співробітництва (реалізується принцип демократичності, рівності та партнерства у стосунках між викладачем та учнем) і технології вільного виховання (акцент ставиться на наданні учневі волі вибору та самостійності).

За способом, методом та засобом професійного навчання визначають такі технології: догматичні, репродуктивні, пояснювально-ілюстративні, програмованого навчання, проблемного навчання, розвиваючого навчання, саморозвиваючого навчання, діалогічні, комунікативні, ігрові, творчі тощо.

За категоріями навчальних технологій виокремлюють такі: традиційна технологія (для середнього учня); технології просунутого рівня (поглибленого вивчення предметів фахової освіти); технології компенсуючого навчання (педагогічної корекції, підтримки, вирівнювання тощо); різні віктимологічні технології (сурдо-, орто-, олігофренопедагогіка); технології роботи з учнями, що мають відхилення (важкими або обдарованими).

За напрямом модернізації традиційної системи професійного навчання виділяють такі групи технологій: педагогічні технології на основі гуманізації й демократизації педагогічних відносин (наприклад, педагогіка співробітництва, гуманно-особистісна технологія Ш.О.Амонашвілі, система викладання літератури як людиноформуючого предмета О.М.Ільїна тощо); педагогічні технології на основі ефективності організації й керування процесом професійного навчання (наприклад, технологія диференційованого навчання В.В.Фірсова, М.П.Гузика, програмоване навчання, технології індивідуалізації навчання А.С.Границької, Унта Інге, реалізація теорії поетапного формування розумових дій Н.Ф.Тализіної, М.Б.Волович, перспективно-випереджувальне навчання

з використанням опорних схем при коментованому керуванні С.Н.Лисенкової, групові й колективні способи навчання І.Д.Первіна, В.К.Дьяченка, інформаційні тощо); педагогічні технології на основі методичного вдосконалення і дидактичного реконструювання навчального матеріалу (наприклад, укрупнення дидактичних одиниць (УДО) П.М.Ерднієва, технологія «Діалог культур» В.С.Біблера і С.Ю.Курганової, система «Екологія і діалектика» Л.В.Тарасова, технологія проектування навчального процесу В.М.Монахова тощо); природодоцільні (методи народної педагогіки); альтернативні (наприклад, школа-парк М.Балабана, вальдорфська педагогіка Р.Штейнера, технологія раннього розумового розвитку М.Монтессорі, школа Л.М.Толстого, технологія повного засвоєння тощо); інтерактивні.

З-поміж значної кількості педагогічних технологій особистісно орієнтованого навчання передусім виокремлюється психолого-дидактична концепція І.С.Якиманської.

І.С.Якиманська розглядає процес учіння як індивідуально значущу діяльність окремого учня, в якій реалізується його суб'єктивний досвід (досвід, здобутий учнем як особистістю самостійно, поза навчальним процесом).

Саме тому основою технології особистісно орієнтованого навчання є принцип суб'єктивності освіти, який реалізується в дидактичних вимогах до змісту навчального процесу, зокрема, до змісту виробничого навчання.

Застосовуючи технологію орієнтованого навчання на заняттях виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю, майстру потрібно пам’ятати, що найважливішими умовами індивідуально особистісного розвитку учнів є: розробка предметного змісту, технологій його використання в навчальному процесі; вияв ставлення учня до професійного навчання та учіння, аналіз використаних учнем різноманітних способів опрацювання навчального матеріалу; спрямованість майстра виробничого навчання та/чи викладача на навчальні можливості кожного учня; побудова уроку, спрямованого на створення умов самореалізації, самостійності кожного учня; розкриття і максимальне використання суб'єктного досвіду дитини; стимулювання учнів до використання різноманітних способів виконання завдань з правом на помилку; на застосування активних форм спілкування.

Оскільки традиційна система професійного навчання (виробничого навчання) учнів ПТНЗ швейного профілю не справляється чи справляється тільки формально із зростаючим обсягом навчальної інформації, а також зменшенням навчального часу на її вивчення, опанування та засвоєння, в освітньому просторі все більше виступають інтенсивні освітні технології: блочно-модульне, цільно-блочне, циклове, концент-

роване навчання, інтегральна, а також фреймова технологія американського дослідника Мервина Мінського.

Таку назву вона отримала в дидактиці, де фреймом називають спосіб організації повторення навчального матеріалу (концепт) і навчального часу (сценарій) виробничого навчання, в якому є повторюване змістовне ядро (технологічні процеси, операції, властивості, характеристики тощо).

Практичний досвід показує, що за рахунок погодженості концепту і сценарію зростає рівень залучення учнів ПТНЗ швейного профілю в навчальний процес (виробниче навчання); рівень мотивації до пізнання; розвиток здібностей до проектування; рівень системності і цілісності знань; майже наполовину заощаджується навчальний час занять з виробничого навчання.

Обов'язковими умовами використання цієї технології є можливість застосування різноманітних форм виробничого навчання; «згущення інформації»; «горизонтальний зв'язок» навчального матеріалу всередині теми виробничого навчання, а також «вертикальний зв'язок» навчального матеріалу між темами виробничого навчання; чіткий розподіл часу не тільки в процесі кожного уроку виробничого навчання, але і протягом викладу навчального матеріалу, теми.

П.М.Ерднієв обґрунтував ефективність укрупненого введення нових знань за допомогою технології укрупнення дидактичних одиниць, що уможливлює застосовування узагальнення в поточній навчальній роботі на кожному занятті. Для реалізації технології укрупнення дидактичних одиниць необхідно об'єднати в одному занятті виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю теорію і вправи зі швейної справи, що вивчаються. Головними особливостями цієї методики є провідний елемент технології укрупнення дидактичних одиниць, а саме: «вправа-тріада», що складається із трьох чи більше елементів, які розглядаються на одному занятті виробничого навчання (вихідна задача; її перетворення; її узагальнення).

Домінуючим мотивом уроку виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю, побудованого за системою укрупнення дидактичних одиниць, служить не повторення, а перетворення виконаного завдання, здійснюване негайно на цьому уроці, через декілька секунд або хвилин після вихідного, щоб пізнавати об'єкт у його розвитку, щоб протиставити початкову форму професійного знання зміненій.

Технологія індивідуалізації навчання заснована на індивідуальному підході, тобто на принципі педагогіки, відповідно до якого в процесі виробничого навчання в групі майстер чи викладач взаємодіє з окремими учнями за індивідуальною моделлю, що відповідає особистісним якостям кожного учня; орієнтацію на його індивідуальні особли-

вості в спілкуванні з ним; облік індивідуальних особливостей учнів у процесі виробничого навчання; створення психолого-педагогічних умов не тільки для розвитку учнівського колективу, але й для професійного розвитку кожного учня як особистості окремо.

Індивідуалізація навчання передбачає організацію навчального процесу (виробничого навчання), при якому вибір способів, прийомів, темпу професійного навчання учнів ПТНЗ швейного профілю зумовлюється індивідуальними особливостями учнів та навчально-методичними, психолого-педагогічними й організаційно-управлінськими заходами, що забезпечують індивідуальний підхід.

Головними дидактичними цілями цієї технології є збереження і подальший розвиток індивідуальності кожного майбутнього фахівця швейного профілю, її потенційних можливостей (здібностей); сприяння засобами індивідуалізації виконанню навчальних програм виробничого навчання кожним учнем, попередження неуспішності учнів; формування вмінь і навичок з опорою на зону найближчого професійного розвитку кожного учня; поліпшення навчальної мотивації й розвиток пізнавальних інтересів.

Основною ідеєю технології колективного способу навчання (КСН) в парах змінного складу (за В.К.Дьяченком) є те, що весь учнівський колектив учить кожного і кожен учень навчає усіх.

Основними принципами технології колективного способу навчання є кінцеві результати професійного навчання, неперервна й невідкладна передача набутих професійних знань один одному, співробітництво та взаємодопомога між учнями ПТНЗ швейного профілю, різноманітність тем і завдань із розподілом праці, різнорівневість учасників педагогічного процесу; професійне навчання за здібностями, педагогізація діяльності кожного майбутнього фахівця швейного профілю.

Щодо організаційної структури колективного способу професійного навчання учнів ПТНЗ швейного профілю, то вона складається з колективної, групової, парної та індивідуальної форм. Важливою специфічною особливістю є те, що не менше 50-60% навчального часу виробничого навчання учні працюють колективно у парах змінного складу.

Ця методика також застосовується і в роботі з текстами підручника зі спецтехнології, з картками дефектів тощо та під час проведення диктантів із швейної справи.

Технологія інтенсифікації навчання на основі схемних і знакових моделей навчального матеріалу В.Ф.Шаталова ґрунтується на таких принципах, як: багаторазове повторення технологічних операцій, процесів тощо; обов'язковий поетапний контроль якості виготовлення

швейного виробу; високий рівень труднощів; вивчення навчального матеріалу на заняттях виробничого навчання крупними блоками; учіння без примусу; динамічний стереотип професійної діяльності; безконфліктність навчальної ситуації; гласність успіхів кожного учня як особистості; відкриті перспективи для виправлення помилок тощо; всі учні талановиті; особистісно орієнтований підхід; гуманізація взаємовідносин між майстром виробничого навчання і учнем; поєднання професійного навчання і виховання; застосування опор, опорних сигналів.

Основу стереотипу навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців швейного профілю, за ідеєю В.Ф.Шаталова, становлять опорні конспекти.

Для надійного засвоєння навчального матеріалу занять виробничого навчання потрібні такі методичні форми організації сприйняття, осмислення і первинного застосування навчального матеріалу, як детальне та стиснене викладення нового матеріалу, пробне опитування згідно з опорним плакатом, копіювання опорного конспекту з опорного плакату чи розбирання змісту згідно з копією опорного конспекту, вдома розфарбовування учнями опорного конспекту, читання матеріалу з підручника, запам'ятовування опорного конспекту, на наступному уроці виробничого навчання потрібно письмове відтворення опорного конспекту напам'ять, усне опитування біля дошки за опорним плакатом.

Вдалим у практичному застосуванні виявляється опорний конспект, у якому через кожен опорний сигнал і весь конспект у цілому оптимально реалізовуються принципи складання опорних конспектів.

Отже, можна зробити висновки, що управління інноваційним процесом передбачає аналіз і оцінку введених педагогами (майстрами виробничого навчання та викладачами) педагогічних інновацій, створення умов для їх успішної розробки і застосування. Водночас керівники ПТНЗ швейного профілю повинні проводити цілеспрямований відбір, оцінку й застосування на практиці досвіду інших інженерно-педагогічних працівників, нових ідей, методик. Оскільки потреба в інноваційній спрямованості педагогічної діяльності в умовах модернізації та трансформації професійно-технічної освіти в професійну викликана якісно новим розвитком політико-економічних відносин між країнами, то на сьогоднішній день виникає необхідність докорінної зміни змісту виробничого навчання, методології, технології організації виробничого навчання учнів ПТНЗ швейного профілю.

Література:

1. Козлова О.Г. Технологічний компонент інноваційної діяльності вчителя // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Матеріали

ІІ Всеукраїнської науково-практичної конференції 20-21 жовтня 1998 р. / Ред. кол. В.М.Мадзігон, В.П.Корнєв, В.О.Цикін, Л.І.Даниленко та ін. – Суми: ВВП «Мрія-1» ЛТД, 1998. – С. 148-151.
2. Пінчук В.М. Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій // Освіта і управління. – 1998. – № 3. – С. 88-97.
3. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ ст. / Монограф. – Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Харків: «ОВС» ТОВ «Торнадо», 2001. – 256 с.
4. Сисоєва С.О. Концепція педагогічної технології // Сисоєва С.О. Педагогічний процес: теорія і практика. – 2002. – Вип. 2. – С. 105-113.
5. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. – М.: Знание, 1980. – 96 с.

УДК 377.354:641.5 *Т. Стахмич, м. Київ*

Особливості навчання і підвищення кваліфікації робітників кулінарного профілю на виробництві

Підготовка кадрів на виробництві в умовах ринку праці, має бути спрямована на підвищення якості професійного складу персоналу підприємства, формування у них творчого мислення, вміння працювати в ринкових умовах та забезпечення на цій основі високої продуктивності праці, ефективної зайнятості й підвищення конкурентоспроможності підприємства на ринку.

У різних країнах світу постійно вживають заходів щодо вдосконалення системи внутрішньофірмового навчання кадрів. Особливо цікава й ефективна ця система в Японії. Тут існує практика наймання на роботу на все життя, діє система оплати праці за вислугу років. Для задоволення потреб у кадрах підприємства приймають на роботу молодь, що закінчила навчальні заклади. Нові робітники одразу проходять навчання на виробництві. Значна кількість працівників навчаючись, у фірмах опановує знаннями, вміннями та навичками, що отримує за допомогою нових технологій, завдяки цьому забезпечується професійний розвиток персоналу.

Підготовка висококваліфікованих робітників передбачає і такий етап, як підвищення кваліфікації в системі неперервної освіти. Підвищення кваліфікації проходить у різних освітніх сферах. Але за спостереженнями професора Н.В.Абашкіної, «найважливішими носіями

професійного підвищення кваліфікації є підприємства, а також спеціалізовані професійні училища, технічні академії, вечірні школи» [1, 47].

Це підкреслює важливий момент у технології навчання: тісний контакт навчання з виробництвом вибір цієї системи навчання поєднує теорію і практику. Особливість даного методу полягає у послідовному ускладненні трудових операцій у процесі навчально-виробничої праці на підприємствах, що здійснюється відповідно до теоретичної підготовки тих, хто навчається. Наприклад, працюючи кухонним робітником на виробництві, працівник має ІІ кваліфікаційний розряд кухаря. Шеф-кухар чи завідувач виробництвом, навчаючи робітника поступово переставляючи в технологічному процесі приготування страв на більш складні операції, що відповідають роботі з ІІІ-м і вищим кваліфікаційними розрядами.

В Україні чисельність працівників, зайнятих у галузях економіки, які проходили перепідготовку або підвищення кваліфікації, починаючи з 1990 р. стрімко падала. За цей період вона скоротилася майже у 5 разів [6, 21]. Таким чином, падіння обсягів професійного навчання працівників почало значно випереджати чисельність осіб, які вивільнялися з підприємств. А це означало, що кваліфікаційний рівень тих, хто залишився працювати, постійно погіршувався. Цей процес ускладнювався також і тим, що багато кваліфікованих і висококваліфікованих працівників звільнялися за власним бажанням через економічну неспроможність підприємств. У цих умовах чимало підприємств запровадили негативну практику зарахування на роботу нових працівників без попереднього професійного навчання.

Актуальною проблемою є перепідготовка у системі громадського харчування безпосередньо без відриву від трудової діяльності. Не всі суб’єкти навчально-виховного процесу усвідомлюють необхідність систематичної перепідготовки у зв’язку із змінами у виробничих технологіях, обладнанні.

Слід зазначити, що підприємства, виходячи з виробничих потреб, здійснюють навчання свого персоналу, самостійно розробляючи навчальні плани і програми, що не завжди відповідають вимогам державних стандартів.

З метою надання допомоги підприємствам незалежно від форм власності і підпорядкування, розроблено і введено в дію спільним наказом Мінпраці і Міносвіти від 26.03.2001 р. № 127/151 «Положення про професійне навчання кадрів на виробництві», яким визначені нормативно-правові й організаційно-методичні основи навчання кадрів безпосередньо на виробництві, зокрема, його види і форми, порядок

розробки і затвердження навчальних планів і програм, планування й обліку навчальної роботи, вимоги до педагогічних працівників тощо. На державному і регіональному рівнях визначено органи, відповідальні за навчання кадрів на виробництві [5] якими підготовлено методичні рекомендації:

- із забезпечення належного рівня професійного навчання кадрів на виробництві;
- зі створення і діяльності регіональних асоціацій підприємств різних форм власності з питань навчання персоналу;
- з механізму стимулювання персоналу підприємств з метою посилення зацікавленості у неперервному вдосконаленні своїх знань і вмінь [6, 30].

Важливими факторами формування особистості кваліфікованого робітника на виробництві є: суттєві зв'язки і закономірності, що необхідно враховувати у процесі навчання і виховання (педагогічні, психологічні, фізіологічні, технологічні тощо); матеріально-технічна база і психолого-педагогічні умови навчання; загальний і професійний розвиток персоналу в умовах виробництва; оптимальні терміни навчання тощо.

За інтегрованого підходу до організації навчання забезпечується цілісна структура майбутньої професійної діяльності. При цьому розв'язуються такі важливі проблеми:

- знання з теорії засвоюються в єдності з досвідом виробничої діяльності учнів;
- період адаптації робітника до умов виробництва значно скорочується;
- після закінчення навчального закладу кваліфікований робітник на виробництві може самостійно поєднувати виробничі, менеджерські, економічні функції.

Не меншої уваги потребує розв’язання проблеми готовності фахівців до праці в умовах висококласного, елітного підприємства європейського рівня.

Для справжнього професіонала неперервне навчання, освіта, самоосвіта й самовдосконалення є ознакою та гарантією досягнення професіоналізму.

Сучасне виробництво, яу зазначає А.П. Біляєва, зацікавлено в одержанні фахівців широкого профілю, які б володіли кількома суміжними професіями (кухар, офіціант; кухар, кондитер; бармен, офіціант). У зв'язку з цим професійне навчання на виробництві важливо спрямовувати на:

- розвиток культурного рівня працівника, його професійної етики;
- формування всебічно розвиненої особистості, виховання професійно-значущих якостей;
- розумовий і фізичний розвиток згідно з тенденціями інтелектуалізації праці;
- розвиток інформаційного мислення в умовах автоматизації, комп'ютеризації виробництва;
- зростання ролі соціальних, психологічних, економічних, технічних знань у змісті спеціальних навчальних дисциплін;
- виховання особистісної дисципліни праці, формування її в процесі професійного навчання;
- посилення ролі інженерно-технічних знань, умінь, навичок з метою успішної експлуатації техніки;
- підвищення рівня професійної мобільності робітника на виробництві (оволодіння суміжними професіями);
- підготовку з інтегрованих груп професій, що існують на виробництві;
- запровадження у процес професійного навчання нових форм організації продуктивної праці;
- розвиток самостійності, творчості під час розв'язування навчально-виробничих завдань [3, 28].

Щоб здобувши професію, що користується попитом на ринку праці, спеціаліст міг бути впевненим за свою кваліфікацію. Це зумовлює запровадження у практику професійного навчання на виробництві нових технологій оволодіння професійною майстерністю, що ґрунтуються на сукупності принципів, засобів, форм, методів навчання та виховання і сприяють зростанню ефективності діяльності педагогічних працівників.

У професійному навчанні персоналу все більше використовують інформаційні технології, під якими розуміють комплекс дидактичних матеріалів і засобів інформаційної техніки, а також знань про роль і місце інформації в освітньому процесі. Організація навчання на основі інформаційних технологій ґрунтується на розширенні характеру і форм інформації, що пропонується для вивчення (колір, графіка, звук, мультиплікація тощо). У професійному навчанні на виробництві набула розповсюдження модульна технологія, що дає змогу розв'язувати важливі організаційно-методичні завдання. Модульна технологія, як стверджував С.Я.Батишев, надає можливість робітникам у максимально короткий термін оволодіти професійною майстерністю і без особливого напруження включатися у різні сфери сучасної виробничої діяльності [2, 122].

Сучасні педагогічні технології у професійному навчанні кадрів передбачають організацію занять, спрямованих на активне оволодіння навчальним матеріалом, зокрема: ділові ігри, проектна діяльність, «круглі столи», навчання в малих групах, лабораторно-практичні роботи, тематичні екскурсії, групові обговорення, семінари тощо.

Навчання на виробництві умовно можна поділити на такі етапи. Перший – *формування попиту споживачів* – навчання підбір та розширення асортименту страв та виробів, якими можна збагатити у меню асортимент пропонованої продукції на замовлення клієнта. Йдеться про формування попиту на ті страви, які під час основної роботи закладу не пропонувались. На цьому етапі доцільно проводити такий тренінг: кожному робітнику пропонують приготувати улюблену страву, щоб він підібрав декілька різних компонентів гарніру із застосуванням інших продуктів. Доцільно, щоб персонал наприкінці робочого дня розповів робітникам (із групи навчання) про свої варіанти приготування страв, обробки продуктів, поєднання смаків.

На другому етапі доцільно здійснювати – *ділову гру або створення проблемних ситуацій* з декількома (2-5 чол.) вільними кухарями, кондитерами, барменами, офіціантами; при цьому керівництво спостерігає за діями підлеглих. Зауваження або доповнення під час заняття можуть робити як представники від керівництва, так інші робітники, які беруть участь у навчанні. Таким чином, на другому етапі навчання надається можливість кожному учаснику працювати не лише у складі малого колективу, а й знайомитися з технологічним процесом своїх колег. При цьому кожен суб'єкт навчання може вступати у дискусію та обговорення питань, йому пропонується висловлювати зауваження, пропозиції, доповнення щодо правильності ведення технологічного процесу. Цей етап дає змогу грамотно працювати з наявним асортиментом страв та кулінарних виробів, підбирати можливі варіанти гарнірів, складових продуктів, формувати попит на нові страви та страви стародавніх кухонь.

Третій етап навчання, що здійснюється перед робочим часом із членами колективу, передбачає *демонстрацію* новинок за допомогою відеомагнітофона, комп'ютера, телевізора, каталогу нових страв, їх оздоблення, друкованих текстів. Зазначимо, що від суб'єктів навчання вимагається швидке оперування набутими у професійному закладі знаннями: запам'ятовування особливостей новинок, порівняння їх між собою, а для цього необхідно застосування прийомами розумової діяльності такими як аналіз, синтез, порівняння, перенос знань у нові умови, узагальнення та систематизація знань тощо.

Протягом робочого дня адміністрація може персонально (краще

вибірково) проводити четвертий етап навчання, а саме *бесіду з робітниками* (одноосібно або з групою).

Важливо пропозиції персоналу записувати, а потім аналізувати й розробляти методику та тактику, характерну для цього підприємства. Якщо творчий працівник вносить раціональні пропозиції, то необхідно переглядати його рівень кваліфікації.

Слід зазначити, що відповідальним у підвищенні кваліфікації персоналу є п'ятий етап – момент реалізації їжі – *знайомство персоналу з новинками.* Цей відповідальний етап слід проводити перед початком офіційного робочого часу, якщо у торговому залі виставлено на реалізацію нову страву. У цьому випадку заняття доцільно здійснювати безпосередньо у залі. На цьому етапі навчання адміністрація знайомить персонал з новинками, розкриває у процесі заняття переваги та харчову цінність страви, виробу, пропонує варіанти поєднання її з іншими.

Підсумовуючи вищевикладене, ми дійшли висновку, що ефективність функціонування підприємств залежатиме від якісної організації процесу професійного навчання з урахуванням вимог професійної освіти, інноваційних педагогічних технологій, інтегрованих освітніх програм, нетрадиційних форм оволодіння навчальним матеріалом, єдності змісту, форм та методів навчання. Крім того, наголосимо на:

- необхідності розробки моделей особистісно орієнтованих педагогічних технологій навчання та підвищення кваліфікації фахівців на виробництві;
- доцільності здійснення поетапного, періодичного або семестрового (піврічного) навчання робітників, враховуючи потреби конкретного закладу харчування і його персоналу;
- важливості динаміки взаємодії суб'єктів навчально-торговельного процесу на всіх етапах навчання, що здійснюється з урахуванням особистісних та професійних якостей персоналу, потреб, можливостей та здібностей до творчої діяльності.

Література:

1. *Абашкіна Н.В.* Розвиток професійної освіти в Німеччині (кінець XIX-XX ст.): Автореф.... дис. д-ра пед. наук. – К, 1999. – С. 47.
2. *Батышев С.Я.* Блочно-модульное обучение. – М.: Трансервис, 1997. – 258 с.
3. *Беляева А.П.* Дидактические принципы профессиональной подготовки в профтехучилищах. – М.: Высш. шк., 1991. – 108 с.
4. *Носаченко І.М.* Особливості економічного навчання робітників на виробництві // Професійне навчання на виробництві: Зб.наук.пр. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 77-81.

5. Положення про професійне навчання кадрів на виробництві. Наказ Мінпраці і Міносвіти від 26.03.2001 р. № 127/151.
6. *Щербак Л., Щербак О.* Проблеми професійного навчання та підвищення кваліфікації працюючого населення на ринку праці України // Професійне навчання на виробництві: Зб. наук. пр. – К.: Науковий світ, 2003. – С. 26-36.
7. *Якиманская И.С.* Разработка личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 31-42.

УДК 377.1:664.6

Л. Высоцкая, г. Одесса

Дидактические условия профессиональной подготовки будущих кондитеров

Профессиональная жизнь учителя – постоянный нелегкий труд, ориентированный на наше будущее, наших сегодняшних учеников. Отказываясь от неэффективных и консервативных подходов к процессу обучения, важно учитывать, что нелегким может быть не только труд обучающего, но и труд учащегося.

Еще в III веке до н. э. озадаченный царь Птолемей задал вопрос: «Нельзя ли хотя бы для царя облегчить твою науку?» И всем известен ответ Евклида: «В науке нет особой дороги для царей». Однако, общепризнанно, что каким нелегким был бы труд учения, он оправдан, и еще древние римляне считали: «Горек корень учения, но сладки его плоды».

Но, не отрицая наличия проблемы, великие педагоги и мыслители предлагали также пути и ориентиры для ее решения. Так, Я.А.Коменский в «Великой дидактике» писал: «Нельзя превращать науку в застенок для умов – учить должно легко и приятно». «Следуй природе: всё, имеющее связь, учит в связи, наглядно. В многословии нет спасения». «Знание – система, в которой общее господствует над частным». Ибо «ум – хорошо организованная система знаний» (И.Кант). А как по-современному, в соответствии с «субъект-субъектным» подходом к учебному процессу, звучат слова Ж.-Ж.Руссо о том, что необходимо «не сообщать знания, а научить приобретать их по мере необходимости… учить мыслить»!

Эти принципы естественного системного обучения обоснованы современной наукой в проблемном развивающем обучении. К сожалению, теория и методика такого обучения все еще сложна для многих

педагогов (В.В.Давыдов «Теория развивающего обучения»). Если традиционное обучение нуждается в постоянном внешнем управлении, системное обучение включает в труд учащегося интерес и положительные эмоции как главные факторы, положительно влияющие на мотивацию обучения. При этом снимаются проблемы дисциплины и перегрузки, сохраняются главные ресурсы жизни – время и здоровье.

С целью улучшения всеобщего развития учащихся и осуществления образовательной деятельности на качественно новом уровне, в инновационной деятельности педагогов Одесского высшего профессионального училища торговли и технологии питания отдается предпочтение технологиям и методам обучения, способствующим достижению желаемых результатов, которые целенаправленно внедряются педагогами на необходимом теоретическом и практическом уровне.

Естественным потребностям развития человека, требованиям современной педагогической психологии и общим принципам построения научного знания соответствует качественно новое системное обучение по методу Д.Д.Вороновского.

В Одесском высшем профессиональном училище торговли и технологий питания, после предварительного ознакомления преподавателей и учащихся I курса с необходимой литературой [в том числе, 1, 2, 3, 4] и особенностями метода Д.Д.Вороновского, в рамках Школы высшего профессионального мастерства «Формула успеха» (руководитель: Высоцкая Л.Е.) проводилось активное рассмотрение и обсуждение с последующим всесторонним анализом теории и методики системного обучения. Автором также был прочтен спецкурс «Основы теории и методики системного обучения», в котором были рассмотрены такие темы, как: современность основных идей естественного системного обучения Я.А.Коменского и Ж.-Ж.Руссо; концепция развивающего обучения Д.Пойта, таблица Д.Пойта; теория развивающего обучения Д.Б.Эльконина и В.В.Давыдова в современной интерпретации; идея алгоритмизации обучения Ланда и логическая структура учебного материала А.М.Сокора; особенности методики и опорные конспекты Шаталова; психологическое обоснование системного обучения: работы В.С.Ротенберг, С.М.Бондаренко и др.; теории проблемного обучения (М.И. Махмутов и др.); системная организация природы, общества и мировоззрение современного человека; законы системной организации в управлении учебным процессом; краткая теория и методика естественного системного обучения как системное обобщение основных достижений современной теории обучения; использование работ Д.Д.Вороновского по естественному системному обучению в процессе обучения.

Методика Д.Д.Вороновского была прокомментирована и продемонстрирована (в частности, на примерах занятий с учащимися), даны необходимые пояснения и уточнения после конструктивных сообщений и возникших вопросов педагогов, которые затем всесторонне обсуждались и рассматривались.

Методическим кабинетом собраны все основные авторские работы, разработано необходимое сопровождение для педагогов, заинтересовавшихся применением системного обучения, изготовлены необходимые материалы.

После изучения этого материала интерес к системному обучению проявили цикловые методические комиссии естественно-математического цикла, гуманитарных и общетехнических дисциплин, технологии кондитерского и хлебопекарского производства.

Преподаватели высшей категории С.Б.Лареева (технология кондитерских изделий), Н.А.Саенко и З.С.Кузнецова (оборудование), преподаватели-методисты В.Г. Страцинская (математика) и С.Н.Пеняев (политология, право), преподаватель первой категории Л.М. Романюк (физика) внедряют элементы системного обучения в своей профессиональной деятельности. Педагоги-энтузиасты наглядно показали коллегам, как можно перейти от труда репродуктивного и утомительного к труду творческому и интересному, реализовать основные принципы системного и проблемного обучения: как сделать не только съедобным, но и сладким «горький корень» учения, как просто, наглядно представлять некоторые многословные теоремы, получать новые знания.

В условиях осуществляющейся реформы профессионально-технического образования было признано, что для короткого времени обучения (I семестр) полученные результаты подтверждают целесообразность использования системного обучения. Так, например, на контрольной работе по математике из 22 учащихся 16 самостоятельно доказали новый вариант теоремы с применением знака умственных действий, в другой группе с заданием справились 15 учащихся из 25 – нельзя не отметить, что это вполне удовлетворительный результат.

Учащиеся, получающие профессии, не связанные непосредственно с общеобразовательными предметами, к примеру, алгеброй или геометрией, проявляют желание получше их понять, так как начинают осознавать целесообразность их изучения. Используя системный подход, можно показать предметы во взаимосвязи, добиться осознания того, что «математика дисциплинирует ум» и способствует развитию способности логически мыслить, находить закономерности и разрешение разнообразных возникающих в последующей жизни проблем с помощью полученных умений и навыков.

Системное обучение по методу Д.Д.Вороновского соответствует естественным потребностям развития человека, требованиям психологии и общим принципам построения научного познания. Потому педагоги Одесского высшего профессионального училища торговли и технологий питания, творчески развивая его, применяют основные принципы системного обучения, отмечая целесообразность его использования, считают необходимым обратить внимание коллег на данную методику как один из наиболее удобных инструментов для достижения наилучших результатов в профессионально-техническом образовании.

Литература:

1. Вороновский Д.Д. Законы системной организации природы и общества в мировоззрении и управлении учебным процессом. – Одесса: Изд. ОНУ имени И.И. Мечникова, 2004. – 24 с.
2. Вороновский Д.Д. Краткая теория и методика естественного системного обучения. – Одесса: Изд. Южно-украинского педагогического университета им. К.Д.Ушинского, 2005. – 16 с.
3. Вороновский Д.Д. На пути к точной педагогике (О системном обучении). – Одесса: Изд. ОНУ имени И.И. Мечникова, 1998. – 20 с.
4. Вороновский Д.Д. Человек и общество в мире систем. – Одесса: Изд. ОНУ имени И.И. Мечникова, 2005. – 48 с.
5. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.
6. Коменский Я.А. Великая дидактика. – Избр. пед. соч.: В 2 т. – Т.1. – М., 1955. – С. 242-476.

УДК 331.547:371.14

І. Носаченко, м. Київ

Тестова система оцінювання економічних знань у підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців

Перехід від адміністративно-командної економіки до ринкової, радикальна реформа економічних структур потребують підготовки фахівців, що мають як високий професійний рівень, так і достатню економічну підготовку, можуть вільно орієнтуватися і приймати рішення в категоріальній системі ринкових відносин. Світовий досвід свідчить про те, що надійним гарантом соціальної захищеності робітника в умовах ринку є його професіоналізм, органічно пов’язаний з

економічними знаннями, вміннями, навичками. Система професійної освіти вливається в систему ринкових відносин, а це, в свою чергу, супроводжується оновленням змісту економічної освіти, її дидактичного забезпечення.

Зміст економічних понять, їх визначення залежать від рівня розвитку економіки. Зміна сутності економічних процесів у суспільстві потребує переосмислення, поглиблення, конкретизації основних економічних понять. Економічна теорія нині стоїть на шляху докорінного вдосконалення, пошуку нових понять, які б дійсно відображали наше економічне сьогодення, ринкові форми і методи господарювання.

Виходячи з реалій ринкової економіки, сучасна економічна теорія повинна формувати у молоді нове сприйняття економічного життя, забезпечувати інший рівень бачення економічних проблем на макроекономічному та мікроекономічному рівнях, допомагати молодій людині знайти своє місце в навколишньому економічному середовищі.

Формування нового економічного мислення трудівників передбачає зміну їх психології, мотивів діяльності, цінностей, орієнтацій, що складаються в економічній поведінці.

Успішне засвоєння навчального матеріалу з економічних дисциплін є запорукою вдалої кар'єри особистості, допоможе реалізувати оптимальні стартові можливості для відкриття своєї справи, роботи в спільних підприємствах, фірмах різних форм власності.

Сьогодні стоїть завдання створення такої економічної освіти, яка б закладала теоретико-світоглядні основи для поглибленого засвоєння майбутніми робітниками і спеціалістами своєї професії, грамотної господарської поведінки та високої професійної компетентності.

Однією з характерних рис сучасного ринку праці є вимога до мобільності робочої сили (територіальної, професійної, кваліфікаційної).

Слід зазначити, що попри всі негаразди, професійна освіта України розвивається, реформується. Реформування освіти – дуже складна справа, але її значення має усвідомити все суспільство. Так, характерною ознакою сучасного демократичного процесу є освіта за вибором. Реальним стає вибір навчального закладу, профілю навчання, підручника, програм, форм підсумкового контролю, додаткової освіти. Йде структурна перебудова закладів професійної освіти, відбувається зміна пріоритетів навчання. На перший план висувається розвиваюча функція навчання, а не тільки навчання знанням і вмінням.

Розвиток продуктивних сил потребує диференціації спеціалістів, робітників за рівнем економічної підготовки, економічного мислення і економічної культури. Необхідні багаторівневі, різноманітні типи

навчальних закладів професійної освіти.

Професійні освітні заклади виконують сьогодні дуже широкий діапазон завдань – це, насамперед, підготовка майбутніх робітників, молодших спеціалістів, перепідготовка, підвищення кваліфікації, інші освітні послуги, які враховують потреби всіх категорій населення.

Гостро постає завдання оптимального поєднання загальнодержавних, регіональних інтересів та потреб конкретної галузі. Це поєднання виступає умовою збереження цілісності та стабільності системи професійної освіти в державі. В цьому закладено і можливість подальшого вдосконалення кваліфікації фахівців.

Лише за таких умов майбутні робітники можуть отримати базові політехнічні, професійні та економічні знання, ґрунтовну загальну освіту, що безумовно впливає на інтелектуальний розвиток і дає змогу забезпечити оптимальне поєднання загальноосвітньої, економічної і професійної підготовки, сформувати сучасне економічне мислення, навички підприємництва.

Однією з актуальних проблем реформування професійної освіти є взаємодія навчальних закладів та підприємств-замовників. Цій проблемі відведено належне місце в Національній доктрині розвитку освіти, що передбачає співпрацю з підприємствами, організаціями, установами-замовниками підготовки кадрів [1, 19].

Молодь повинна мати гарантії як отримання освіти того якісного рівня, встановленого для відповідного типу професійного навчально-виховного закладу, незалежно від відомчого підпорядкування та форми власності, так і працевлаштування.

Якість підготовки фахівця значною мірою залежить від розробки науково-методичного забезпечення навчального процесу. Ефективним методом інтенсифікації навчального процесу є запровадження системи тестів.

Теорія і практика викладання економічних дисциплін свідчить про те, що за допомогою тестів, упродовж невеликого проміжку часу, можна виявити не тільки обсяг і глибину засвоєння учнями знань, а й рівень сформованості у них відповідних умінь та навичок, ставлення до тієї чи іншої економічної інформації, орієнтацію в конкретній економічній ситуації. Виконання завдань тестового типу сприяє саморегуляції навчальної діяльності слухачів, вихованню об’єктивної самооцінки, правильному оцінюванню своїх пізнавальних та творчих можливостей.

Тести повинні мати чітко визначене місце в системі контролю (вхідний, поточний, рубіжний, підсумковий) і виконувати діагностичні функції, вписуючись у навчальний процес, удосконалюючи його через систему оперативного зворотнього зв’язку.

Тести, що використовуються на заняттях з економічної теорії, носять критеріально-орієнтований характер, в якості критерія (або об'єктивного еталону) розглядаються конкретні знання, вміння, навички, необхідні для успішного виконання тієї чи іншої задачі. Цим самим тести виявляють наскільки майбутні робітники володіють знаннями, вміннями, навичками, необхідними для виконання певних навчальних та професійних завдань.

При складанні тестів доцільно дотримуватись наступних дидактичних вимог:

– пред'явлене тестове завдання повинно враховувати відповідний рівень засвоєння студентами навчального матеріалу;
– тестове завдання має охоплювати важливу, головну, а не другорядну частину пройденого навчального матеріалу;
– складність тестового завдання повинна бути прийнятною для студентів, при цьому необхідна орієнтація на їх всебічний розвиток, формування творчої активності;
– тестові завдання мають бути цікавими, привабливими, чітко сформульованими.

У практиці вивчення основ економічної теорії використовуються як елективні (виборні, закриті) тести, так і відкриті (з відповіддю, що конструюється). Тестові завдання елективного типу (або з виборною відповіддю) характеризуються тим, що до завдання додаються готові відповіді, одна з яких правильна, а інші правдоподібні.

Це можуть бути різні типи тестових завдань.

І. Тести-кваліфікаційні (виробляють уміння знаходити спільне та відмінне).

Наприклад, основна подібність акції та привілейованої акції в тому, що облігація:

1. Випускається на строк;
2. Не дає права на участь в управлінні справами акціонерного товариства;
3. Є борговим зобов'язанням;
4. Отримує доход у вигляді фіксованого проценту.

ІІ. Тести-альтернативи (виробляють уміння застосовувати формули, закони, принципи). Наприклад: «Бики» грають на підвищенні курсу цінних паперів, оскільки розраховують на те, що:

1. Зростуть дивіденди;
2. Збільшаться комісійні брокерів;
3. Підніметься курс акцій;
4. Понизяться дивіденди та курс акцій.

III. Тести-кумуляції (виробляють знання правил, визначають повноту знань).

Наприклад: власники акцій одержують частину доходу акціонерного товариства у формі:

1. Відсотка;
2. Заробітної плати;
3. Дивіденду;
4. Прибутку.

IV. Тести-сполучення (виробляють уміння проводити аналіз структурних елементів навчальної дисципліни на основі одержаних у результаті вивчення властивостей усіх елементів).

Наприклад: в якій із запропонованих груп найкраще представлені основні фактори виробництва (природні, людські, капітальні):

5. Вугілля, водії таксі, акції, економісти;
6. Рента, робітники, гроші, бухгалтер;
7. Фермери, банкіри, товаровиробники, нафта;
8. Залізна руда, вчителі, верстати, підприємці.

V. Тести-вибору: 1) назв (визначень); 2) числових значень; 3) одиниць вимірювання; 4) формул.

Наприклад: який із критеріїв не відображає розвитку економічної власності?

1. Ступінь економічної свободи безпосередньо працівників;
2. Участь в управлінні власністю;
3. Частка працівників у національному доході й національному багатстві країни;
4. Ступінь політичної свободи безпосередніх працівників.

VI.Тести на співвідношення.

Наприклад: які ознаки характеризують групи споживачів товарів?

А. Соціально-демографічні ознаки	1. Захоплення; 2. Дизайн; 3. Економічність; 4. Якість;
Б. Економічні	5. Ціна; 6. Сервіс; 7. Культурні традиції; 8. Сімейний стан; 9. Забезпеченість послугами;
В. Споживчі	10. Доход на душу населення; 11. Забезпечення товарами;

	12. Наявність підсобного господарства.

VII. Тести на відповідність.

Наприклад: підберіть для кожного терміна лівої колонки визначення з правої колонки:

1. Маркетинг	а) поділ ринку на окремі частини за будь-якою ознакою: однорідні групи споживачів, регіони, галузі тощо;
2. Життєвий цикл товару	б) формування та виконання завдань фірми на кожному ринку, по кожному товару в конкретний проміжок часу;
3. Тактика маркетингу	в) діяльність з метою привернути споживача до продукції шляхом розповсюдження інформації;
4. Сегментація ринку	г) система заходів з організації управління виробничо-збутовою діяльністю;
5.Коефіцієнт конкурентоспроможності	д) період економічно виправданого випуску товарів;
6. Реклама	є) порівняльна характеристика споживчих і вартісних параметрів власного товару по відношенню до конкурентного.

VIII. Тести-підстановки:

Як називаються:

1. ..... – частина додаткової вартості, створена в процесі підприємницької діяльності на землі, яка віддається власнику землі з правом користування нею.

2. ..... – процес поступового перенесення вартості засобів праці мірою зношення на вироблений продукт і використання цієї вартості для наступного відтворення засобів праці.

3. ..... – організаційна форма ринку, на якому здійснюється торгівля цінними паперами.

4. ..... – співвідношення попиту і пропозиції, що формується під впливом певних факторів, головним з яких є ціна.

Крім тестів, виділяється ще група творчо-пошукових завдань, представлена кросвордами, криптограмами, розрахунковими завданнями, проблемними ситуаціями. Ситуації – важливий пізнавальний засіб, за допомогою аналізу та вирішення їх майбутні фахівці значно розши-

рюють коло своїх економічних знань, пов’язують отримані теоретичні економічні знання з практикою, життям, одночасно тренуються в уміннях виконувати розрахунки та обчислення.

Активізація пізнавальної діяльності слухачів сприятиме впровадженню саме проблемного підходу. Основними прийомами навчання тут стають аналіз і узагальнення фактів, явищ, їх систематизація, пошук проблеми та її розв’язання. Вихідним пунктом у самостійному вирішенні проблеми є її розв’язання. Якщо такого розуміння немає (чи то за відсутності необхідних опорних знань, чи за недостатньо чітко сформульованих викладачем умов і обставин, що утворюють проблему, та ін.) творчий пошук буде ускладнений.

Викладач повинен оперативно з'ясувати, чим викликано таке нерозуміння і внести додаткове роз'яснення. Якщо ж цього недостатньо, то просто викласти навчальний матеріал по-іншому. В разі усвідомлення аудиторією проблеми не треба з метою «економії часу» підштовхувати їх до оптимального рішення, нехай вони шукають свій варіант, може, і помилковий, але зате потім з якою зацікавленістю вони будуть аналізувати, в чому помилялись чи чого не помітили. Дуже важливо, щоб знайдене розв’язання приносило задоволення, радість пізнання нового.

Проблема, поставлена перед групою, може охоплювати різну кількість інформації. Наприклад, розрізняють проблему курсу, теми, заняття. Кожна з них у свою чергу містить кілька підпроблем. Проблемні ситуації можуть бути створені і на якомусь етапі (частині) заняття, їх навіть може бути декілька. Теорія і практика проблемного навчання свідчать, що досить складним для викладача є спосіб створення проблемних ситуацій.

Доцільно поєднувати проблемні ситуації з тестовими завданнями, де потрібно не тільки вибрати правильну відповідь, а й обґрунтувати її.

При вивченні теми «Світове господарство» в курсі економічної теорії місце України у світовому просторі можна з'ясувати в процесі розв'язання такого проблемного завдання:

«Якщо в майбутньому в економіці України іноземні інвестиції перевищать інвестиції України за кордоном:

а) означає це, що іноземний капітал здобув контроль над економікою України?

б) якщо іноземні партнери інвестували свій капітал у сільськогосподарське виробництво, чи можуть вони контролювати виробництво продовольчої продукції в Україні?

в) якщо доля спільних підприємств (СП) стане переважаючою серед інших форм підприємств в Україні, то чи отримають тоді іноземн-

ці владу над вітчизняною економікою?

У ході обговорення наведених версій студенти оперують одержаними раніше знаннями і в результаті колективного обговорення доходять правильних висновків.

а) Ні.

Інвестиція – це той самий експорт – експорт капіталу.

Розумна експортна політика завжди гратиме на користь країни. На жаль, незадовільний стан внутрішньої економіки призводить до «перекосів» в експортно-імпортній діяльності. Сьогодні ми спостерігаємо таку ситуацію, коли іноземні інвестиції перевищують інвестиції України за кордоном (тіньовий шлях у цьому випадку не враховується). Втім, реальний контроль іноземного капіталу над економікою нашої країни залежатиме не від перевищення іноземних інвестицій над українськими інвестиціями за кордоном, а від ефективної зовнішньоекономічної політики держави.

б) Ні.

Якщо говорити про інвестування іноземного капіталу в сільгоспвиробництво, та слід зазначити, що практично всі держави в розвитку свого аграрного сектору звертаються за допомогою до інвестицій – зовнішніх або внутрішніх. Так склалося, що сільське господарство неспроможне існувати без відповідного кредитування та інвестування.

Слід лише не забувати, що іноземними інвестиціями можна керувати тільки тоді, коли вони є портфельними і складають 25% акцій підприємства. Тим часом прямі інвестиції так званого стратегічного інвестора створюють умови повної втрати керованості підприємством з боку держави, в тому числі і її впливу на інноваційний процес, якщо вони більше 50% уставного фонду. Взагалі повне контролювання виробництва сільгосппродукції іноземцями неможливе.

в) Ні.

Створення СП дає змогу залучити в економіку України сучасне устаткування, технологію, матеріальні та фінансові ресурси, а також універсальний досвід.

Орієнтація СП на експорт власної продукції є однією з основних умов для їхньої діяльності. Але СП тільки одна з багатьох форм власності, які конституційно діють в Україні і переважаючою вона не стане.

Педагогічна теорія і практика підтверджують, що така організація навчального процесу з економічних дисциплін забезпечує фундаментальну економічну підготовку сучасних висококваліфікованих робітників, формує свідому та інтелектуально активну особистість.

Література:

1. Національна доктрина розвитку освіти // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2002. – № 2. – С. 9-22.

УДК 378. 147

Т. Ибрагимов, г. Симферополь

Модульный контроль знаний в процессе изучения химии

Совершенствование общей теории обучения (дидактики) высшей школы предусматривает обеспечение нового уровня качества подготовки специалиста: формирование гибкой системы подготовки кадров, удовлетворяющей современным потребностям общества в специалистах различных направлений, быстрой адаптации к изменяющимся условиям профессиональной деятельности, т.е. способностью молодых специалистов к расширению и пополнению знаний. Следует отметить, что в условиях свободных рыночных отношений возрастает потребность общества в активных, предприимчивых и творческих личностях.

В целях успешного решения сформулированной выше задачи, в ходе работы со студентами первого курса заочной формы обучения (вчерашними школьниками) обеспечивается реализация преемственности между дидактикой средней и высшей школы, а далее предусмотрено развитие закономерностей и принципов общей дидактики в теории обучения высшей школы на примере химии.

Ниже приведена краткая информация (фрагмент) о создании и реализации дидактического обеспечения модуля контроля на примере специальности 7.010104 (дисциплина химия). Всего на изучение дисциплины учебным планом предусмотрено 3 кредита, т. е. 162 часа, которые ориентировочно распределены так:

Лекции	Лабораторно-практические занятия	Самостоятельная работа
14 часов	10 часов	138 часов

Общую модель технологии обучения химии на основе модульного подхода можно представить в виде таблицы (табл.).

Табл. 1.

Положение об интегральной системе доводится до каждого студента и не изменяется до окончания учебного семестра. На первом занятии студент получает информацию о количестве и составе модулей, комплекте индивидуальных и самостоятельных заданий, в системе формирования рейтинга по каждому модулю, включая итоговый контроль усвоения дисциплины в целом.

Обязательной составной частью технологии обучения является надежный контроль за усвоением дисциплины и интелектуальным развитием студента, так как без обратной связи невозможна корректировка процесса обучения. Ниже приведена схема модуля контроля в общем виде:

МОДУЛЬ КОНТРОЛЯ

I. Набор минимодулей контроля усвоения знаний	Микромодули, входящие в минимодули усвоения
Минимодуль 1	А. Исходное тестирование – определение готовности к изучению вузовского курса
Микромодули контроля усвоения Темы 1	Б. Тестирование Темы 1
	В. Итоговое самооценивание
	Г. Самокоррекция по Теме 1
	Д. Итоговое внешнее тестирование Темы 1
	Е. Поощрения
Минимодуль 2 и т. д.	

Минимодули контроля усвоения фрагмента или всей дисциплины разработано с учетом структурно-логической схемы (по теме, разделу или по дисциплине) и построение учебного графа. На основе учебного графа выявлены опорные учебные элементы (продуктивные), разработана модель (темы, фрагмента дисциплины и всей дисциплины), созданы задания для тестирования. Таким образом, контроль обеспечивает

стандарт, результаты которого статистически обрабатываются и используются в целях рационального управления работой студентов заочной формы обучения.

Приступая к обучению любой дисциплины, рекомендуем учитывать накопление у обучаемых сформированных ранее понятий – знаний – умений – навыков (ПЗУН). Исходя из того, что изучение курса химии на первом курсе факультетов нехимических специальностей основывается на школьной оценке в аттестате (вступительный экзамен по химии они не сдают), далеко не всегда отражающей истинное положение, рекомендуется методика подготовки дидактического материала для получения объективной информации о готовности к изучению вузовского курса с использованием компьютера и проведения педагогического эксперимента [1]. Кроме того, студентам заочной формы обучения выделено мало часов в учебном плане на аудиторную работу – 15%, а на самостоятельную работу – 85%.

Рекомендуемая методика позволяет дифференцированно подойти к оценке уровня подготовленности первокурсника, чтобы с учетом этих результатов построить все виды занятий: лекции, консультации, практические, лабораторные и др., т. е. от результатов готовности к изучению вузовского курса химии зависит организация всего учебного процесса. В этой связи в лаборатории химии Крымского государственного инженерно-педагогического университета не прекращается работа по совершенствованию методики подготовки дидактических материалов в целях: сокращения процесса адаптации первокурсника заочной формы обучения; совершенствования планирования, организации и управления самостоятельной работой [2].

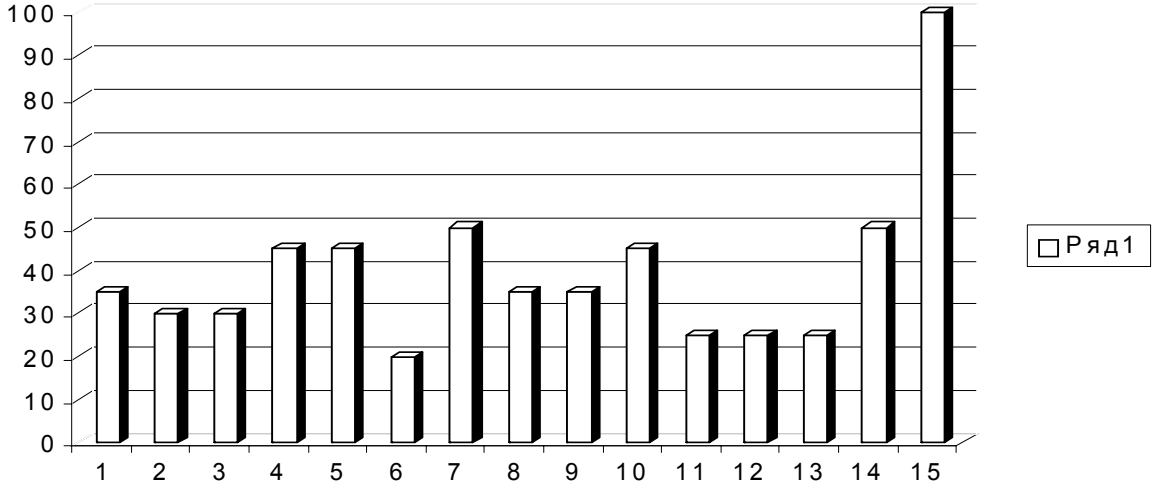
Для определения уровня подготовленности обучаемых по школьной программе к восприятию вузовского курса проводится исходное тестирование, объем и содержание заданий которого определены с позиции системно-структурного подхода:

- изучен материал стандартных учебников по химии средней школы;
- выбраны **опорные учебные элементы** (УЭ) путем сопоставления вузовской учебной программы с содержанием школьных учебников (см. приложение 1);
- с учетом выбранных опорных элементов разработана **исходная модель** контролирующей программы, включающей микромодули минимодуля контроля, т. е. содержание задания, проверяемые ПЗУН, баллы каждого задания и источник информации (см. приложение 2);
- на основании модели, минимодуля-1, разработаны варианты заданий, позволяющие осуществить единовременный, массо-

вый, стандартизованный контроль ПЗУН (см. приложение 3).

Исходное тестирование можно проводить как безмашинным способом, так и с использованием компьютера. По результатам исходного контроля определяется уровень подготовленности студентов к изучению курса химии – Кα. Эта величина рассчитывается как отношение суммарного числа заданий, выполненных всей группой (ΣNi), к суммарному числу заданий, заложенных в использованных вариантах (n.N). Кα = (ΣNi): (n.N), где ΣNi – число заданий, выполненных правильно всеми студентами, n – число студентов, N – число заданий в варианте.

Результаты контроля поддаются статистически обрабатываются на компьютере. Компьютер предлагает преподавателю результаты работы учащихся и строит соответствующий им график.



Кроме того, каждый студент получает информацию о тех учебных элементах, на которые следует обратить внимание, т. е. доработать неусвоенные учебные элементы. Компьютер на основании тестирования комплектует для каждого студента информацию по тем заданиям, которые он не выполнил в соответствии с таблицей.

Таблица 2

Краткая информация для корректировки ответа студента

№	Не сформировано	Информация для корректировки ответа
1.	Понятие об основных классах неорганических соединений	По составу и характерным химическим свойствам вещества делят на классы. Важнейшие из них: оксиды, гидроксиды, основания, кислоты, соли.
2.	Знание о химических свойствах оксидов, кислот, оснований, солей различных типов.	Основный оксид + кислота = соль + вода Кислотный оксид + щелочь = соль + вода Амфотерный оксид + кислота = соль + вода $Al_2O_3 + 6HCl = 2\ AlCl_3 + 3H_2O$ Амфотерный оксид + щелочь = соль + вода $Al_2O_3 + 2NaOH = 2NaAlO_2\ H_2O$

3.	Умение составлять ионно-молекулярные уравнения реакций на основании знаний о силе электролита, его растворимости.	При составлении ионно-молекулярного уравнения реакций на ионы не разлагают: молекулы труднорастворимых веществ, газообразных веществ, слабых электролитов. $MgO + 2HCl = MgCl_2 + H_2O$ $MgO + 2H^+ + 2Cl^- = Mg^{2+} + 2Cl^- + H_2O$
4.	Понятие о солях, образованных электролитами различной силы.	Гидролизу подвергаются соли, в состав которых входит остаток слабого электролита. Соли, образованные сильными электролитами, гидролизу не подвергаются.

Продолжение таблицы 2

№	Не сформировано	Информация для корректировки ответа
5.	Понятие о гидролизе соли, умение предсказать реакцию среды в растворе соли.	Соль, образованная сильным основанием и слабой кислотой, подвергается гидролизу по аниону. $CO_3^{2-} + HOH = HCO_3^{1-} + OH^-$, из воды выделяется OH^- – среда щелочная.
6.	Умение составлять электронные формулы элементов в основном состоянии атома и распределять электроны по орбиталям.	$_{17}Cl\ 1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^5$ на внешнем слое один непарный электрон, поэтому хлор может проявить в основном состоянии атома валентность I.
7.	Понятие о разновидности химических связей: ковалентной неполярной, полярной, ионной.	В молекуле водорода **H:H** ΔЭО(H-H) = 0, поэтому связь ковалентная неполярная, в молекуле HCl ΔЭО(H-Cl) больше нуля – полярная ковалентная связь, в молекуле NaCl ΔЭО(Na-Cl) больше двух – связь ионная.
8.	Знание методики расчета степени окисления.	$H_2^{+1}S^xO_4^{-2} \rightarrow 2(+1) + x + 4(-2) = 0, \rightarrow x = +6$
9.	Знание зависимости свойства соединения от степени окисления элемента.	$H_2^{+1}S^{-2} \rightarrow S^{-2}\ 1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 \rightarrow$ восст-ль $H_2^{+1}S^{+4}O_3^{-2} \rightarrow S^{+4} \rightarrow$ и ок-ль, и восст-ль $H_2^{+1}S^{+6}O_4^{-2} \rightarrow S^{+6} \rightarrow$ окислитель
10.	Умение определять характер процесса по изменению степени окисления.	$S^{-2} \rightarrow S^0$, окисление (отдача электронов) $S^{-2}\ 1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^6 - 2e \rightarrow S^0\ 1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^4$ $S^{+6} \rightarrow S^0$ восстановление (прием электронов) $S^{+6}\ 1s^2 2s^2 2p^6 3s^0 3p^0 + 6e \rightarrow S^0$ $1s^2 2s^2 2p^6 3s^2 3p^4$
11.	Умение изображать графически молекулы веществ.	$Mg(OH)_2$ H_2S H – O – Mg – O – H H – S –H
12	Умение рассчитать	W(элемента) = nAr (элемента)/Mr(молекулы)

.	массовую долю элемента в соединении.	
13.	Знание зависимости количества газа (моль) и его объема при (н.у.).	1 моль ─ Vm(22,4л/моль) n моль ─ V_0 (л)
14.	Знание зависимости восстановительной способности металла и окислительной способности катиона металла от электродного потенциала.	Li…..Zn..…Fe…..H_2…..Cu..…Ag..…Au Восст-ная способность увеличивается ← Li^+…Zn^{2+}…Fe^{2+}..$2H^+$..Cu^{2+}…Ag^+….Au^+ → Окислительная способность увеличивается

По полученным результатам рекомендуем формировать группы студентов с одинаковой готовностью к изучению нового курса.

После определения исходного уровня знаний-умений-навыков в объеме школьной программы, в ходе установочной сессии каждый студент получает индивидуальный комплект методических материалов для самостоятельной работы, обеспечивающих возможность самоконтроля.

Таким образом, реализация комплекта дидактических материалов [3] позволяет:

1. Рационально управлять работой студента заочной формы обучения с первых дней пребывания в вузе, сократив период адаптации;
2. Комплектовать группы с одинаковым уровнем усвоения дисциплины для определения влияния какого либо фактора на процесс обучения;
3. Использовать созданную программу для тестирования студентов по химии. Компьютер подает результаты, обеспечивает оперативность, повышает эффективность работы преподавателя и студента;
4. Студентам поддерживать рекомендуемую технологию обучения, поскольку они планируют итоговую оценку обученности и с учетом этого затрачивают необходимые усилия. Уровень экзаменационной тревожности у студентов снижается в сравнении с теми, которые не были охвачены экспериментом.

Приложения:

Приложение 1

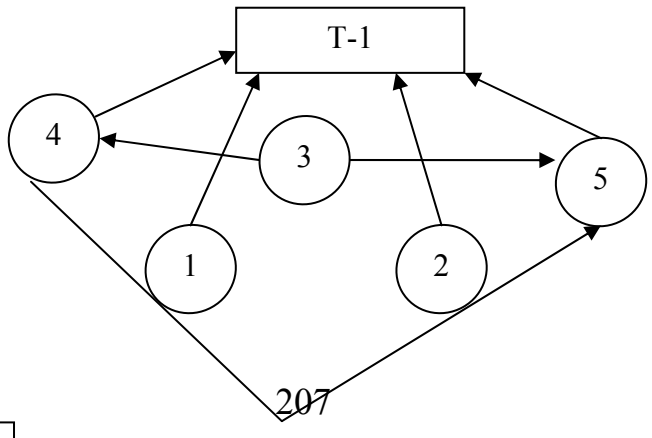
Учебные элементы школьной программы курса общей химии

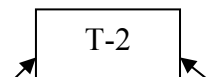
1. Закон постоянства состава.
2. Закон сохранения массы.
3. Закон Авогадро.
4. Количество вещества. Моль.

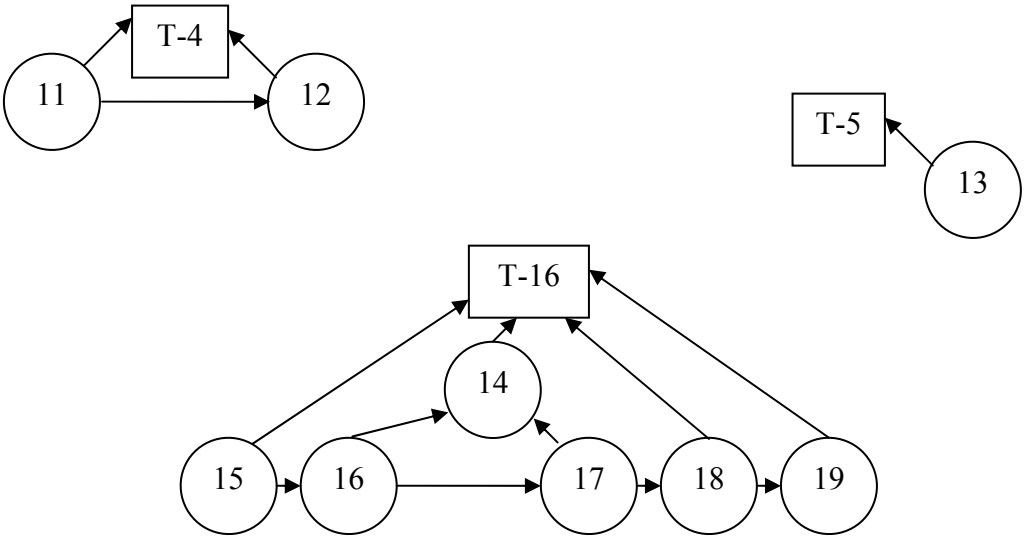
5. Молярная масса. Молярный объём.
6. Строение электронных оболочек атомов.
7. Валентность. Степень окисления.
8. Химическая связь. Условия образования связи.
9. Виды химической связи.
10. Окислительно-восстановительные реакции. Процесс окисления. Процесс восстановления.
11. Скорость химической реакции. Факторы, влияющие на скорость химической реакции.
12. Химическое равновесие. Условия его смещения.
13. Растворы. Массовая доля растворенного вещества.
14. Степень диссоциации. Сильные и слабые электролиты.
15. Ионно-молекулярное уравнение реакции.
16. Оксиды и их характерные свойства.
17. Гидроксиды и их характерные свойства.
18. Соли средние (нормальные), кислые, основные.
19. Гидролиз солей.
20. Электролиз солей.
21. Ряд напряжений металлов.
22. Химические свойства металлов.

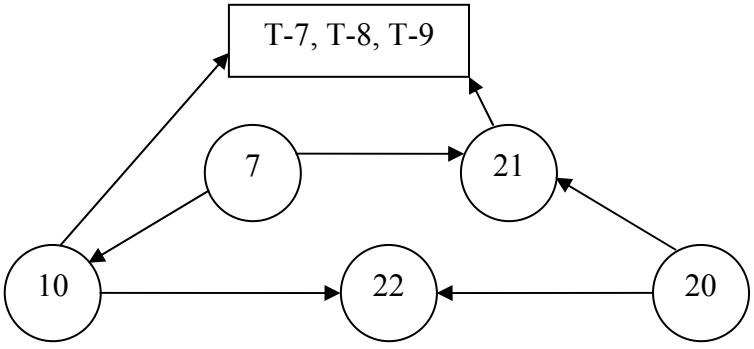
Основные темы вузовского курса общей химии.

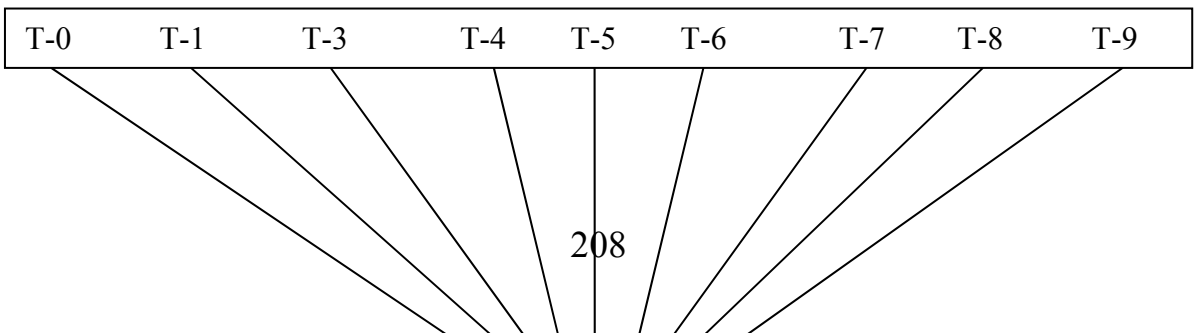
Т-0 Вступительный программированный контроль.
Т-1 Основные законы химии.
Т-2 Строение атома, химическая связь, строение молекул.
Т-3 Термохимия. Элементы химической термодинамики.
Т-4 Химическая кинетика. Химическое равновесие.
Т-5 Растворы. Способы выражения состава растворов.
Т-6 Реакции в растворах электролитов.
Т-7 Окислительно-восстановительные реакции.
Т-8 Основы электрохимии.
Т-9 Химические свойства металлов.
Т-10 Специальные главы неорганической и органической химии.






T-4
11
12
T-5
13
T-16
14
15
16
17
18
19


T-7, T-8, T-9
7
21
10
22
20


T-0
T-1
T-3
T-4
T-5
T-6
T-7
T-8
T-9

Приложение 2

Исходная модель вузовского курса химии

№	Содержание задания	Проверяемые знания-умения-навыки	Вып. %	Источник информации
1	Указать класс и тип соединения	Знание основных классов неорганических соединений	5	Н.Л.Глинка Общая химия § 15
2	Указать соединения, с которыми будет реагировать конкретное вещество	Знания характерных свойств различных классов неорганических соединений	5	Н.Л.Глинка Общая химия § 15
3	Написать молекулярное и ионно-молекулярное уравнение реакции	Умение составлять ионно-молекулярные уравнения реакции	10	Н.Л.Глинка Общая химия § 88
4	Охарактеризовать состав соли	Понятие о сильных и слабых электролитах	5	Н.Л.Глинка Общая химия § 84
5	Указать реакцию среды в растворе соли и зависимость от ее состава	Умение предсказать реакцию среды в растворе соли на основании понятия о гидролизе	10	Н.Л.Глинка Общая химия § 92
6	Написать электронную формулу элемента в основном состоянии атома и распределить электроны внешнего слоя по орбиталям и указать число непарных электронов	Умение составлять электронные формулы элементов в основном состоянии атомов и распределять электроны по орбиталям	10	Н.Л.Глинка Общая химия § 32
7	Расположить предложенные молекулы в последовательности, указанной в задании, учитывая полярные связи	Знание различных видов химической связи. Умение оценивать полярные связи на основании понятия об ОЭО	5	Н.Л.Глинка Общая химия § 40
8	Рассчитать степень	Умение рассчитывать	5	Н.Л.Глинка

	окисления элемента в соединении	степень окисления элемента в соединении		Общая химия § 93
9	Указать соединение, которое может проявить только восстановительные (окислит-е или двойств-е) свойства	Умение предсказывать свойства соединения в зависимости от степени окисления элемента	5	Н.Л.Глинка Общая химия § 93
10	Охарактеризовать предложенные процессы	Умение определять характер процесса по изменению степени окисления	10	Н.Л.Глинка Общая химия § 93

Продолжение Приложения 2

№	Содержание задания	Проверяемые знания-умения-навыки	Вып. %	Источник информации
11	Написать графическую формулу соединения	Умение изображать графически молекулы веществ	5	Н.Л.Глинка Общая химия § 38
12	Рассчитать массовую долю элемента в молекуле	Знание массовой доли элемента в соединении. Умение рассчитать эту величину	10	Н.Л.Глинка Общая химия § 9, 16
13	Рассчитать кол-во газа (моль), содержащегося в заданном объеме при нормальном условии	Знание зависимости количества газа от его объема при нормальных условиях	10	Н.Л.Глинка Общая химия § 9, 16
14	Руководствуясь «Рядом напряжений», указать номера металлов, для которых принципиально возможно взаимодействие с конкретной агрессивной средой	Знания химических свойств металлов	5	Н.Л.Глинка Общая химия

Приложение 3

Пример контролирующей программы для установления исходных понятий знаний-умений-навыков

ЗАДАНИЕ 1. К какому классу и типу химических соединений относится H_2S?

ОТВЕТЫ:

1) Оксид основный;
2) Оксид кислотный;
3) Оксид амфотерный;
4) Основание растворимое;
5) Основание нерастворимое;
6) Кислота кислородная;
7) Кислота бескислородная;
8) Соль средняя;
9) Соль кислая;
10) Соль основная

ОТВЕТ: кодируйте соответствующим номером.

ЗАДАНИЕ 2. Какое взаимодействие характерно для гидроксида цинка?

ОТВЕТЫ: 1) с кислотой; 2) со щелочью

ОТВЕТ: кодируйте соответствующим номером.

ЗАДАНИЕ 3. Учитывая растворимость и силу электролита, напишите молекулярное и краткое ионно-молекулярное уравнения реакции между серной кислотой и гидроксидом магния.

ОТВЕТ кодируйте числом всех ионов в левой части уравнения.

ЗАДАНИЕ 4. Какими основанием и кислотой образован нитрат натрия?

ОТВЕТЫ:

1. Сильным основанием и сильной кислотой.
2. Сильным основанием и слабой кислотой.
3. Слабым основанием и слабой кислотой.
4. Слабым основанием и сильной кислотой.

Укажите код ответа – его номер.

ЗАДАНИЕ 5. Известно, что в водном растворе некоторые соли подвергаются гидролизу и реакция среды изменяется. Какую реакцию среды укажет индикатор в растворе нитрата натрия.

ОТВЕТЫ:

1. Нейтральную.
2. Кислую.
3. Щелочную.

ЗАДАНИЕ 6. Напишите электронную форму хлора в основном состоянии атома, распределите электроны внешнего слоя по орбиталям. Сколько непарных электронов имеют атомы хлора?

ОТВЕТ: кодируйте, указав валентность хлора с натрием.

ЗАДАНИЕ 7. В предложенных молекулах 1) NaC1, 2) $C1_2$, 3) HC1 виды связи различны. Расположите их в следующем порядке: сначала молекулу с полярной ковалентной, затем ионной и неполярной ковалентной связями.

Код ответа составьте из соответствующей заданию последовательности номеров предложенных молекул.

ЗАДАНИЕ 8. Рассчитайте степень окисления марганца в маганате калия.

ОТВЕТ: кодируйте соответствующим номером.

ЗАДАНИЕ 9. Рассчитайте степень окисления азота в соединениях:

1) $NaNO_2$. 2) N_2O_4. 3) $NaNO_3$.

В каком из них азот может проявлять только окислительные свойства?

ОТВЕТ: кодируйте соответствующим номером.

ЗАДАНИЕ 10. В каком случае:

1) $I^{+1} \rightarrow I^{0}$; 2) $I^{-1} \rightarrow I^{+3}$; 3) $I^{-3} \rightarrow I^{+5}$.

происходит восстановление?

ОТВЕТ: кодируйте, указав номер выбранного Вами примера и число электронов, участвующих в реакции.

ЗАДАНИЕ 11. Напишите графическую (структурную) формулу молекулы серной кислоты.

ОТВЕТ: кодируйте числом двойных связей, содержащихся в молекуле.

ЗАДАНИЕ 12. Рассчитайте массовую долю (в%) водорода в дихромовой кислоте.

ОТВЕТ: кодируйте полученным числом, округленным до целого значения.

ЗАДАНИЕ 13. Рассчитайте количество оксида азота (II) NO моль в 112 л (н. у.).

ОТВЕТ: кодируйте полученным числом.

ЗАДАНИЕ 14. Руководствуясь «Рядом напряжений», укажите последовательно номера металлов, для которых принципиально возможно взаимодействие с соляной кислотой.

1) Ni. 2) Ca. 3) Hg.

ОТВЕТ: кодируйте номерами приведенных металлов.

Литература:

1. Ибрагимов Т.Ш. Управление процессом обучения химии студентов заочной формы в ходе проведения педагогического эксперимента // Январские педагогические чтения: современные образовательные технологии. – Симферополь, Крымское учебно-педагогическое издательство, 2004. – С. 28-30
2. Ибрагимов Т.Ш., Ибрагимова Г.Т. О самостоятельной работе студентов заочной формы обучения химии в КГИПУ // Сборник научных статей. – Кривой Рог: издательский отдел НМетАУ, 2004. – С. 378-389
3. Ибрагимов Т.Ш., Ибрагимова Г.Т. Дидактический материал по общей химии для контроля за самостоятельной работой. Симферо-

поль, Крымское учебно-педагогическое издательство, 2003. – 292 с.

ІІІ. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ

УДК 377.3:001.1 (Батишев С.Я.)

В. Радкевич, м. Київ

Концептуальні ідеї С.Я.Батишева у професійній підготовці висококваліфікованих робітників

Сучасний розвиток виробництва, сфери послуг у напрямі оновлення технологій, техніки, матеріалів супроводжується зростанням попиту на робітників, які володіють комплексом професійних компетенцій, що відповідають вимогам робочого місця, змісту професійної діяльності і забезпечують виконання видів робіт високої кваліфікації.

Дана проблема дуже хвилювала С.Я.Батишева. Він неодноразово наголошував на тому, що виробництво небезпідставно прагне себе захистити від непрофесіоналізму робітників, що в кінцевому результаті призводить до значних матеріальних збитків. Водночас, вчений зауважував, що якщо профтехучилища не будуть створювати умови для якісного професійного навчання молоді, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації дорослого населення, то їх «акції» швидко знецінятся. Цими словами С.Я.Батишев застерігав профтехосвітян стосовно зниження рівня престижності професійно-технічних навчальних закладів, в яких застарілою є матеріально-технічна база, навчальні приміщення, а гуртожитки демонтуються або передаються в оренду не за призначенням, погіршуються умови проведення виробничої практики, рівень соціального захисту випускників, через низьку оплату праці звільняються висококваліфіковані майстри виробничого навчання, не здійснюється перехід на нові методи навчання і виховання, які б забезпечили їх індивідуалізацію й диференціацію, розвиток творчості та новаторства в урочний і позаурочний час тощо.

Ученого хвилював той факт, що професійно-технічна освіта, виконуючи важливі соціальну та економічну функції в житті суспільства, не одержує необхідної підтримки і допомоги з боку держави, громадських організацій, засобів масової інформації, творчих спілок тощо.

Водночас, С.Я.Батишев надавав великого значення докорінному оновленню системи професійно-технічної освіти в напрямі подолання невідповідності між зрослими потребами суспільства в цивілізованому інтелігентному робітнику і низьким рівнем загальної й професійної

культури вихованців професійно-технічних навчальних закладів, вирівнювання попиту і пропозиції робочої сили в усіх галузях економіки.

Адже не секрет, що й нині спостерігається розбіжність у професійно-кваліфікаційній структурі тих робітничих кадрів, яких готують у професійно-технічних навчальних закладах і в яких підприємства, будівництво й окремі виробничі галузі мають гострий попит.

У період економічної кризи, коли виробництво майже не працювало, почав зростати попит на робітників сфери торгівлі, послуг, а отже значна кількість професійно-технічних навчальних закладів змінили технологічний профіль підготовки робітничих кадрів на обслуговуючий, що безумовно позначилося на забезпеченні промислового виробництва кваліфікованими робітниками.

Мабуть не випадково, що й нині залишаються дефіцитом робітничі кадри з професій машинобудівного, металообробного, хімічного, гірничого тощо профілів, і навпаки, значна кількість дипломованих кваліфікованих робітників швейного, торговельного, кулінарного та інших профілів перебувають на обліку в державних центрах зайнятості через відсутність робочих місць для працевлаштування. Саме тому в своїх роботах С.Я. Батишев наводить приклади з професійної підготовки робітників металообробного, машинобудівного профілів, зокрема налагоджувальників, токарів, фрезерувальників тощо.

Вчений зауважував, що не можна терміни «професійна освіта» і «професійна підготовка» трактувати однаково, адже «професійна освіта» – це процес і результат професійного становлення та розвитку особистості, що супроводжується оволодінням встановленими знаннями, навичками й уміннями з конкретних професій і спеціальностей, тобто оволодіння визначеним видом професійної діяльності, а «професійна підготовка» – це організація навчання професійних кадрів завдяки різним формам професійної освіти [1, 41].

Отже, професійну підготовку, згідно з твердженням С.Я.Батишева, слід розуміти як сукупність спеціальних знань, умінь й навичок, що дозволяють робітнику виконувати роботу у відповідній галузі діяльності. Крім того, вчений вважав, що подальший розвиток науково-технічного прогресу, автоматизація галузей економіки зумовлюють необхідність підготовки робітників широкого профілю, високої кваліфікації, а це в свою чергу потребує запровадження інноваційних форм і методів навчання, насамперед, блочно-модульного професійного навчання, яке дозволяє забезпечувати конвертованість професійної освіти як всередині країни, так і за її межами.

Зауважимо, що С.Я.Батишев обґрунтував такі поняття, як «робітник широкого профілю», «робітник високої кваліфікації». Зокрема,

робітник широкого профілю у своїй діяльності суміщає одну або кілька професій, володіє необхідними знаннями, навичками й уміннями для виконання виробничих функцій на суміжних за технологією ділянках роботи (або робіт з обслуговування автоматичних ліній). Крім того, робітник широкого профілю володіє знаннями наукових основ виробництва, здатен швидко адаптуватися до оновлених вимог робочого місця, що є актуальним за сучасних умов розвитку виробництва. Для такого робітника характерна трудова діяльність, яка ґрунтується на єдності змісту, засобів, предметів праці, широта діапазону виробничої діяльності, виконання робіт тощо.

Цінним науковим доробком С.Я. Батишева, спрямованим на подальше удосконалення підготовки робітників широкого профілю, є обґрунтування і розробка моделі робітника широкого профілю, змістовим стрижнем якої, на думку вченого, є: вивчення змісту праці передовиків і виробництва; визначення структури їх пізнавальної, суспільної, професійної діяльності; визначення обсягу знань, навичок і вмінь, які вони використовують у своїй роботі; виявлення умов, в яких забезпечувався всебічний розвиток особистості робітника, її здібності, виховувались професійно-важливі якості тощо [7, 161].

Ставлення ідеальної моделі робітника широкого профілю з фактичною дозволяє визначити масштаби і зміст професійного навчання і виховання молоді, переглянути в цілому систему підготовки і підвищення кваліфікації робітників.

Практична значущість прогностичної моделі сучасного робітника полягає, насамперед, у тому, що вона дає змогу розробити перспективні моделі навчально-виховного процесу з урахуванням нового режиму роботи професійно-технічних навчальних закладів; виховних функцій колективу, змісту та форм виховної діяльності з учнями; матеріальної бази навчання й виховання, характеру взаємодії педагогічного та учнівського колективів тощо.

Робітника високої кваліфікації, праця якого переважно є інтелектуальною, С.Я.Батишев розглядав як новий тип робітника, який володіє широкими загальноосвітніми, загальнотехнічними і професійними знаннями, навичками й уміннями, що дають йому можливість легко орієнтуватися в системі виробництва відповідної галузі промисловості, новій виробничій ситуації, оволодівати новими знаннями, навичками й уміннями, необхідними для виконання трудових функцій, що постійно ускладнюються та змінюються [1, 39].

Цінність робітника високої кваліфікації, особливо в умовах динамічного розвитку техніки, технологій у всіх без винятку галузях виробництва полягає в тому, що він володіє фундаментальною політехнічною, технологічною підготовкою, високою загальною культурою, здат-

ний проявляти високу творчу активність у процесі діяльності, бере участь в раціоналізаторстві та винахідництві, виявляє високий рівень самостійності, професійної стійкості. Безперечно, що робітник XXI століття повинен бути саме таким суб'єктом, який самостійно розвивається, удосконалює свою професійну майстерність, компетентність, а отже, зумовлюється необхідність внесення відповідних змін у нормативно-правову базу професійно-технічної освіти стосовно приведення у відповідність освітньо-кваліфікаційних рівнів, що присвоюються випускникам, які завершили навчання у професійно-технічних навчальних закладах України. Зокрема, у статті 15 Закону України «Про професійно-технічну освіту» зазначено, що випускнику професійно-технічного навчального закладу, який успішно завершив навчання, присвоюється кваліфікація «кваліфікований робітник» з набутої професії відповідного розряду (категорії) [3, 34] і нічого не сказано про кваліфікацію «висококваліфікований робітник».

Водночас у Положенні про ступеневу професійно-технічну освіту, затвердженому Постановою Кабінету Міністрів України № 956 від 3.06.1999 р. визначено, що підготовку кваліфікованого робітника можна здійснювати на всіх трьох ступенях професійно-технічної освіти. Відмінність полягає лише в тому, що на першому ступені професійно-технічної освіти забезпечується формування кваліфікації з технологічно нескладних, простих за своїми виробничими діями і операціями професій і видається *свідоцтво*, на другому – формування рівня кваліфікації з масових робітничих професій середньої технологічної складності у різних галузях економіки і видається *диплом*, а на третьому ступені – забезпечується формування високого рівня кваліфікації з технологічно складних, наукоємних професій та спеціальностей у різних галузях економіки і видається диплом. Крім того, за умови закінчення відповідного курсу навчання в акредитованому професійно-технічному навчальному закладі присвоюється кваліфікація молодшого спеціаліста [5, 106].

У зв'язку з тим, що в діяльності робітника високої кваліфікації переважає інтелектуальна праця, яка є різновидом інженерно-технічної праці, то можна зробити висновок, що робітник високої кваліфікації – це той же молодший спеціаліст. Однак, «молодший спеціаліст» згідно з чинним законодавством «Про вищу освіту» (стаття 8) – це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі повної загальної середньої освіти здобула неповну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для здійснення виробничих функцій певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності [4, 116].

Необхідність віднесення освітньо-кваліфікаційного рівня «молодший спеціаліст» до професійно-технічної освіти зумовлена й рекомендаціями Болонської угоди, згідно з якою освітньо-кваліфікаційними рівнями вищої освіти визначено «бакалавр» і «магістр».

Про спільність функцій висококваліфікованого робітника та молодшого спеціаліста зазначав і С.Я.Батишев, зокрема, він писав, що такий тип робітника – це творець, який досяг вершин майстерності у своїй професії, бере активну участь в удосконаленні виробництва. Із цієї категорії робітників на підприємствах зростають бригадири, майстри виробничих ділянок, інструктори виробничого навчання [1, 40].

Про створення умов для підвищення якості робочої сили, її конкурентоспроможності на ринку праці говориться і в Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти України, зокрема, створення системи оцінювання рівня професійної підготовки з урахуванням змін у кваліфікації робітників згідно з міжнародними стандартами якості, а також здійснення навчально-виховного процесу відповідно до вимог технологічного розвитку галузей економіки, спрямування його на формування творчої, ініціативної особистості, високого рівня її професійної компетентності, здатності до самоорганізації і самореалізації у професійній діяльності, готовності до вирішення виробничих завдань і соціально-економічних проблем [6, 5-7]. Ці концептуальні положення ще раз підтверджують необхідність підготовки робітничих кадрів нової генерації, з іншим типом мислення, рівнем професійної компетентності.

Зауважимо, що ідея підготовки висококваліфікованого робітника в системі ступеневої професійно-технічної освіти була детально обґрунтована С.Я.Батишевим і передбачала зростання активності тих, хто навчається, зростання рівня їх професійного інтересу. Ступенева система навчання, на думку вченого, давала робітнику широку можливість пройти шлях від малокваліфікованого робітника до робітника найвищої кваліфікації [2, 147].

Таке систематичне і цілеспрямоване професійно-технічне навчання робітників полегшує навчання, дозволяє робітникам у максимально короткі терміни набути професійної майстерності, без особливого напруження включатися в різні сфери сучасної виробничої діяльності. До особливостей ступеневої системи навчання С.Я.Батишев відносив те, що одержані знання робітник використовує на практиці, а це, своєю чергою, поглиблює знання в галузі вивченого матеріалу, стимулює творчу думку і в результаті позначається на підвищенні продуктивності праці, збуджує інтерес до професійного удосконалення [2, 147].

Ідея ступеневості професійного навчання робітників набуває й нині подальшого розвитку і зокрема, знайшла своє відображення в

структурі державних стандартів професійно-технічної освіти України, які передбачають поетапне оволодіння рівнем кваліфікації: від низького до високого відповідно до тарифікаційної розрядності з конкретної професії: 2-5 рр.; 2-6 рр. тощо.

На ідеях ступеневості ґрунтується й розвиток неперервної професійної освіти робітників на виробництві, теоретичні засади якої також розроблені С.Я.Батишевим і є актуальними за сучасних соціально-економічних умов.

До основних принципів неперервного професійного навчання робітників на виробництві вчений відносить: цілісність єдиної системи неперервної освіти і наступність різних її видів, форм з урахуванням послідовного ускладнення придбаних знань і вмінь; випереджувальний характер навчання на основі прогнозування науково-технічного розвитку та умов організації праці; орієнтація на всебічний, гармонійний розвиток особистості кожного робітника, поєднання його інтересів з інтересами суспільства; гнучкість і динамічність різних форм навчально-виховного процесу, їх поєднання з умовами виробництва, що швидко змінюються, зі впровадженням нових технологій; мотивація усвідомленої необхідності постійного покращення знань, умінь й навичок, гарантованість професійного та соціального просування робітників за умов неперервного навчання, високопродуктивної та якісної праці [1, 98].

Важливою особливістю неперервної професійної освіти робітників С.Я. Батишев вважав її спрямованість на майбутнє, на розв’язання багатогранних проблем розвитку суспільства на основі використання одержаних знань.

Цінність наукового доробку С.Я.Батишева з проблем неперервної професійної освіти полягає в тому, що розроблені ним методичні основи визначення змісту, форм, методів навчання робітників використовуються в розробці та впровадженні нових моделей організації навчально-виробничого процесу у професійно-технічних навчальних закладах та на виробництві з урахуванням динамічного техніко-технологічного розвитку галузей виробництва, сфери послуг, сучасних вимог роботодавців до рівня професійної компетентності робітників.

Отже, наукова спадщина С.Я.Батишева має теоретичну і практичну значущість, а тому зумовлюється необхідність її глибокого вивчення педагогами професійної школи з метою оволодіння методологією професійної педагогіки, яка забезпечить в цілому якісну підготовку кваліфікованих робітничих кадрів.

Література:

1. *Батышев С.Я.* Блочно-модульное обучение. – М., 1997. – 258 с.
2. Батышев С.Я., Соколов А.Г., Рабицкий А.И. Управление профессиональной подготовкой и повышением квалификации рабочих. – М.: А.П.О., 1995. – 208 с.
3. Закон України «Про професійно-технічну освіту» // Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – С. 29-50.
4. Закон України «Про вищу освіту» // Законодавство України про освіту. Збірник законів. – К.: Парламентське вид-во, 2002. – С. 112-155.
5. Положення про ступеневу професійно-технічну освіту // Збірник нормативно-правових, інструктивних, методичних та довідково-інформаційних матеріалів з професійного навчання безробітних. – К.: Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України, 2003. – С. 102-108.
6. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 3. – С. 2-5.
7. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.

УДК 371.124:377.1 (091)

Л. Сергеєва, м. Київ

Проблема професійної компетентності педагога професійної школи у науковій спадщині С.Я.Батишева

Одним із напрямів реформування професійно-технічної освіти в державі відповідно до сучасних соціально-економічних реформ є впровадження проекту «Реформування ПТО в Україні».

Неперервність педагогічної освіти набуває характеру стратегічної лінії сучасної освітньої політики, стає необхідною умовою її ефективності та життєдіяльності. Ключова роль у системі освіти належить педагогу, проте за сучасних соціально-економічних умов професія педагога втрачає престиж. Існує невідповідність між суспільною роллю й соціальним статусом учителя, що зумовлює постійну плинність педагогічних кадрів, зокрема, й у закладах професійно-технічної освіти.

Важливим фактором, що впливає на розвиток професійного навчального закладу, є ринок праці. Тому основна мета педагогічної освіти полягає у підготовці компетентних педагогів професійного навчання, які володіють адекватними вміннями та навичками, знаннями та здібностями, що задовольняють потреби ринку педагогічної праці. Це надасть змогу но-новому підійти до розробки системи професійної компетентності педагогів закладів профтехосвіти, створити науково-педагогічну систему нового типу з метою забезпечення єдиного освітнього простору, переведення ПТНЗ у режим розвитку та науково-методичного забезпечення цих процесів. Проте, реалії сьогодення свідчать, що система підготовки педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів потребує вдосконалення, оновлення змісту педагогічної освіти, зокрема, психолого-педагогічної підготовки педагога професійного навчання. Як зазначають керівники професійно-технічних навчальних закладів, у яких розпочинають педагогічну діяльність молоді педагоги, випускники вузів не завжди готові до ефективної педагогічної діяльності, період їх адаптації розтягується на декілька років. Це пояснюється тим, що реальна професійно-педагогічна діяльність характеризується різноманітністю контекстів використання психолого-педагогічних знань та комплексним характером педагогічних ситуацій, що передбачає вміння педагога вільно керувати навчальним процесом [3, 9].

С.Я.Батишев, відомий теоретик профтехпедагогіки, також звертав на це увагу і підкреслював, що формалізм у навчанні – це недолік, породжений самою організацією навчального процесу. Розвиткові активності учнів під час навчання заважає передусім традиція викладачів подавати знання у готовому вигляді. Багато хто з майстрів не вміє використовувати всі виховні можливості виробничого навчання. Дехто все ще вважає, що учні навчаються на уроках, а виховуються тільки через систему позакласних заходів, вони забувають, що головну роль у вихованні відіграє передусім навчальний процес [2, 13].

В українській педагогіці накопичено багатий позитивний досвід підготовки педагогів професійної школи. Історико-педагогічні та зарубіжні аспекти цієї важливої проблеми відображено у працях вітчизняних учених Н.Абашкіної, І.Лікарчука, Н.Михайловської, Н.Ничкало, Н.Падун, Н.Талалуєвої, О.Щербак та ін.

Пошук нових підходів до вдосконалення змісту, форм організації і методів навчання педагогів професійної школи для закладів профтехосвіти в нових соціально-економічних умовах має спиратися на найкращий досвід попередніх років. Окремі питання з досліджуваної проблеми відображено в працях науковців України: С.Артюха, С.Гон-

чаренка, О.Дубинчук, А.Дьоміна, І.Зязюна, І.Козловської, С.Сисоєвої, Л.Сергеєвої, Л.Старовойт, Л.Сушенцової, Д.Тхоржевського, В.Харабета та ін.

Проблема підвищення рівня компетентності та професіоналізму працівників професійно-технічної освіти, створення передумов для перетворення методичних служб на інформативно-аналітичні складові системи стратегічного управління розвитком освіти активно розробляється у працях педагогів Г.Бондаря, В.Головінової, В.Головінова, М.Косовенко, А.Молчанової, Л.Левченко, О.Смоляк, Л.Шевчук, О.Шинкоренко та інших [4, 5].

Проте, досвід стверджує, що більшість педагогів професійної школи мають лише загальне уявлення про педагогічні технології, не отримали системних знань і вмінь щодо їх розробки та використання у навчально-виховному процесі. У вузівських курсах із педагогіки відсутні розділи, які б розкривали сутність різних технологій навчання, а також досвід їх використання в інноваційних вітчизняних і зарубіжних професійно-технічних навчальних закладах.

У цій ситуації очевидною є необхідність формувати інноваційну культуру педагогів, їх готовність до інноваційної освітньої діяльності засобами педагогічної освіти. С.Я.Батишев у цьому контексті наголошував, що в планах наукової організації навчально-виховного процесу ще недостатньо уваги приділяється залученню нових форм та методів навчальної роботи, не завжди враховується специфіка роботи профтехучилища й механічно копіюється робота інших навчальних закладів. Моделювання нового типу навчального процесу на засадах сучасних, ефективних форм і методів навчання – це вимога сьогодення, підкреслював учений [2, 14-15].

Дослідження, проведені групою українських науковців під керівництвом О.Щербак, показали, що інноваційний розвиток професійно-технічної освіти гальмується неготовністю багатьох педагогів до інноваційної освітньої діяльності, сприйняття та застосування інновацій. Це є наслідком недостатньої інформованості викладачів і майстрів виробничого навчання щодо наявності нетрадиційних методик проведення теоретичних і виробничих занять, їх результативності [1, 9].

До речі, С.Я.Батишев у праці «Научная организация учебно-воспитательного процесса» наголошував, що успіх навчання залежить від різнобарв'я методів та їх цілеспрямованості [2, 151]. Перед викладачем постає завдання так побудувати процес навчання, щоб вирішити головні дидактичні завдання: вивчити з учнями новий навчальний матеріал, закріпити одержані знання, перевірити їх якість, слід пам'ятати, що під неперервним контролем викладача повинна бути вся діяльність учня на уроці [2, 152].

Для сучасного стану професійної компетентності педагога ПТНЗ характерні також недостатній рівень методичної підготовки, розуміння засад дидактики сучасної професійної школи, готовності до впровадження в процес професійного навчання теоретичних закономірностей, основних положень сучасних концепцій, принципів, форм, методів, які стимулюють розвиток особистості майбутнього фахівця.

С.Я.Батишев наголошував, що в методичній роботі не приділяється належна увага формуванню особистості учня, його професійної майстерності [2, 14]. Найбільш поширеним недоліком у змісті методичної роботи є відсутність системи навчання учнів за досвідом новаторів виробництва. Методична робота, підкреслює вчений, недостатньо озброює педагогів училищ науково-теоретичними знаннями зі спеціальності, необхідними для правильного ведення навчального процесу. Крім того, пише вчений, рівень навичок та вмінь багатьох викладачів і майстрів залишається найбільш слабким місцем [2, 352].

Недостатній рівень професійної компетентності педагога ПТНЗ пояснюється застарілими підходами до керівництва методичною роботою педагогів. З практики відомо, що в окремих закладах профтехосвіти методична робота ще не набула належного розвитку. Відсутність посад методистів у штатному розписі навчальних закладів або ж прийняття на ці посади осіб, які не володіють специфікою підготовки майбутніх фахівців технологічного профілю, використання застарілих форм керівництва методичною роботою нівелює методичний супровід навчання.

Слід удосконалювати зміст і урізноманітнювати види методичної роботи в училищах, пише С.Я.Батишев, наблизити її до практичних вимог сучасного виробництва. Важливо домогтися, щоб для всіх професій з кожної теми були розроблені конкретні плани навчання передових методів праці, які викладачі й майстри насамперед повинні опанувати самі. Це головне в роботі методичних органів [2, 353].

Нерідко рівень професійної компетентності педагога ПТНЗ характеризується наявністю стереотипних установок і реакцій щодо традиційних шаблонів проведення занять з теоретичних навчальних дисциплін, виробничого навчання. Це пояснюється сталим педагогічним менталітетом працівників професійно-технічних навчальних закладів, а також відсутністю матеріального стимулювання їхньої інноваційної діяльності, тобто винагороди за розробку авторських навчальних посібників, методик викладання теоретичних предметів, практичних курсів тощо. Адже впровадження нетрадиційних форм професійного навчання потребує від педагога переходу на позиції дослідника та експериментатора, а це, своєю чергою, передбачає збільшення рівня завантаженості в

позанавчальний час. З огляду на це, не кожному працівнику подобається працювати у вільний від роботи час без відповідної оплати.

С.Я.Батишев також звертав на це увагу й підкреслював, що на етапі реформування методики навчально-виховного процесу викладачам профтехосвіти, майстрам та іншим працівникам треба знати, з чого повинна складатися їхня навчальна діяльність, якою має бути діяльність учнів, на цьому тлі визначати зміст особистісної роботи. Тільки тоді праця кожного з них не буде відокремленою, а буде органічною частиною єдиного навчального процесу, що визначить стиль кожного профтехучилища [2, 180].

Отже, названі вище причини спонукають педагога професійної школи й надалі використовувати традиційні педагогічні прийоми й підходи до навчання майбутніх фахівців, вважаючи, що особистісно орієнтований підхід можна забезпечити реалізацією відомих усім принципів індивідуалізації та диференціації навчання. Зазначені проблеми зумовлюють необхідність удосконалення системи неперервної післядипломної освіти педагогів закладів профтехосвіти, систематичного підвищення кваліфікації викладачів кафедр психології, педагогіки, методики навчання і виховання з урахуванням модернізації професійно-технічної та вищої освіти.

Наприклад, анкетування педагогів ПТНЗ показало, що більшість респондентів надають перевагу як найефективнішому шляху для підвищення рівня професійно-педагогічної компетенції – навчанню у професійно-педагогічних коледжах (42%) та стажуванню (32,%). 31% висловились за курси підвищення кваліфікації, 29,3% надали перевагу післядипломній освіті у ВНЗ III-IV рівня акредитації, 8,6% опитаних – дистанційному навчанню [1, 17].

С.Я.Батишев багато і плідно працював над проблемою підвищення кваліфікації працівників училищ. Ще в 1975 р. він наголошував, що в час, коли значно посилилися вимоги до якості підготовки кваліфікованих робітників, зріс загальноосвітній рівень молоді, що вступає до училища, підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників набуває першорядного значення. Коли мова йде про впровадження побудованої на наукових засадах системи роботи з педагогічними кадрами, то передбачається не відмова від наявної в училищах практики роботи з педагогами, а її подальше вдосконалення, органічне поєднання політичної та професійної самоосвіти з творчою працею. Така система сприяє зростанню педагогічної майстерності кадрів та успішному вирішенню ними навчально-виховних завдань. Організація творчої праці викладача – це одна з форм підвищення кваліфікації. Поряд з постійними формами підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних

кадрів на різноманітних курсах і семінарах, важливе значення тепер набуває й така форма, як вивчення та впровадження передового педагогічного досвіду. Такого досвіду чимало, а результати впровадження його в широку практику не надто значні [2, 376].

Актуальною залишається проблема атестації педагогів професійної школи. Атестація як система оцінки ефективності роботи педагогічного персоналу на основі прийнятих стандартів сприятиме розширенню ринку освітніх послуг з професійного вдосконалення.

Атестація педагогів в Україні здебільшого є формальною процедурою, в якій основним критерієм виступає стаж роботи, інші критерії є досить умовними. Трапляються лише поодинокі випадки повторної атестації педагогів або зниження категорійності. Проблема полягає у відсутності механізмів та засобів вимірювання рівнів професійної компетентності педагогів, низькій мотивації до професійного зростання через невелику різницю в оплаті праці малодосвідчених і високопрофесійних педагогів. Мають бути розроблені стандарти кваліфікаційних категорій [1, 19]. Нова система атестації повинна створити нові механізми гарантії якості та стимулювати педагогів до професійного вдосконалення. Педагог професійного навчання повинен відповідати стандартам і оцінкам, які ґрунтуються на загальних критеріях ефективної педагогічної діяльності.

Загальновідомо, що ефективність інтелектуального розвитку особистості забезпечується цілеспрямованим навчанням, заснованим на принципах проблемного та розвивального навчання. Вона залежить від побудови навчального процесу, методики, врахування індивідуальних особливостей особистості, в тому числі рівня освіти, зацікавленості, активності та життєвого досвіду. Сергій Якович велику увагу приділяв особистості наставника учнівської молоді. У роботі «Основы педагогической деятельности наставника» він звертає увагу на те, що обов’язок наставника – завжди бути в курсі останніх досягнень науки й техніки, навчати своїх учнів передових методів праці, завжди відповідати на їх запитання, добре розбиратися в усіх прийомах праці, яких він навчатиме своїх учнів. Наставник не може обмежуватися раніше засвоєними знаннями та набутими виробничими навичками. Він не тільки вчить і виховує, але й сам навчається та вдосконалює свою майстерність [3, 22].

Актуальними залишаються є запропоновані ідеї вченого…

Розроблені класиком сучасної профтехпедагогіки, знавцем проблем професійної освіти, видатним ученим і педагогом, дійсним членом Академії педагогічних наук СРСР С.Я.Батишевим положення, дидактичні системи тощо актугальні й тепер, у нових соціально-економічних умовах.

Література:

1. Аналіз куррікулума підготовки педагога професійної школи в Україні / Щербак О.І., Болюбаш Я.Я. та ін.; За ред. О.І.Щербак. – К.: Наук. світ, 2003. – 35 с.
2. *Батышев С.Я.* Научная организация учебно-воспитательного процесса: Профпедагогика 3-е изд.. – М.: Высш. шк., 1980. – 456 с., ил.
3. Батышев С.Я. Основы педагогической деятельности наставника. М.: Знание, 1977. – 64 с.
4. Професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – Х. – 2000. – № 1-2 (11-12). – С. 115-154.
5. Професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний журнал. – Х. – 2001. – № 2 (14). – 119 с.
6. *Сергеєва Л.М.* Формування досвіду управлінської діяльності майбутніх робітників у педагогічній спадщині С.Я.Батишева / Первые международные научные чтения, посвященные памяти академика Сергея Яковлевича Батышева. Николаев, 25-27 сентября 2003 года: Сб. научн. труд. – Николаев: Илион, 2003. – 360 с.
7. *Щербак О.І.* Сучасні вимоги до педагога професійної школи // Професійна освіта: теорія і практика: науково-методичний журнал. – Х. – 2002. – № 1-2 (15-16). – С. 176-179.

УДК 37.048.4:37.03-053.6

Г. Фирсов, г. Москва

Процесс профессионального самоопределения и формирования личности подростка в современных условиях

В условиях перехода к новым социально-экономическим отношениям, политической нестабильности в обществе человек вынужден полагаться на самого себя. Необходимо быть мобильным и гибким, способным быстро и правильно ориентироваться в общем характере любой специальности и определять свою пригодность к ней. Неясность перспектив социального развития общества, материальные трудности не позволяют подросткам профессионально адаптироваться, что ведет впоследствии к разочарованию, продолжению поиска жизненного смысла, дезадаптации и деквалификации.

Сегодня общество уже не ставит свои интересы над интересами личности, но и не берет на себя обязанности трудоустройства молодого поколения. Личность сама должна определять свою профессиональную

судьбу, но только в том случае, если осознает все профессиональные требования, предъявляемые к ней, и свои возможности.

Проблема профессионального самоопределения личности относится к числу активно разрабатываемых психолого-педагогических проблем. Это вызвано не только сложностью данного вопроса, но и культурно-исторической обусловленностью реализации самоопределения большинством подростков, проживающих в конкретной стране или в конкретных регионах данной страны. Традиционно в исследованиях и практических разработках по профориентации особенности человека характеризовались исходя из требований профессии, а не из природы индивидуальности: обладает ли человек тем мышлением, которое нужно профессии, тем вниманием и памятью, моторикой, скоростью реакции. То есть отношение «человек–профессия» анализировалась только в направлении от профессии к человеку; на этом строились отбор и профессиональная тренировка. Понятия и термины, которые характеризовали бы индивидуальные особенности, как природные, так и приобретённые человеком до вступления в данную профессию и независимо от неё, популярностью не пользовались.

Проблема выбора профессии возникает в старшем школьном возрасте, включающем в себя старший подростковый и ранний юношеский возраст – от 14 до 17 лет (8-11 классы). Возраст ранней юности является одним из наиболее сложных, важных и ответственных периодов в жизни человека в плане формирования его личности. Как отмечается в исследованиях отечественных психологов (Л.И.Божович, И.В.Дубровина, И.С.Кон и др.), *возраст* является периодом в развитии человека и характеризуется особенностями условий жизни и требований, предъявляемых к индивиду на определенном этапе его развития [9, 7].

Существует множество различных периодизаций возрастного развития (Эльконин Д.Б., Божович Л.И., Выготский Л.С., Абрамова Г.С., Немов Р.С. и т. д.). Удобнее всего будет взять за основу периодизацию Абрамовой Г.С., которая определяет границу подросткового возраста от 13 до 17 лет. Она рассматривает проблемы самопрезентации, временной перспективы, роль целей и идеалов в профессиональном самоопределении и т. д., а также гибко подходит к определению «подросток», называя подростка старшим подростком, молодым человеком, старшеклассником.

Подростковый возраст – возраст критического ума, быстро нарастающего логического мышления, стремления к познанию всего окружающего, активности, инициативности, смелости, мужества, а также нравственно-эмоционального развития. Как в организме подростка, так и в его психическом мире происходят существенные изменения. В этом

возрасте продолжается становление личности, дальнейшее развитие интеллектуальных и волевых черт характера. Подросток деятелен, а это значит, что с каждым годом нарастает способность к абстрактному мышлению и формированию творческого мышления. В отличие от младшего школьника, он способен не только к отдельным произвольным действиям, но и к волевой деятельности. Бурно развиваются его чувства. Эмоциональные переживания приобретают устойчивость [8, 25]. Вместе с подростком изменяется то место, которое он занимал в системе человеческих отношений. Ему легче, по сравнению с младшим школьником, сопоставить своё поведение с поведением других людей (сверстников и взрослых), анализировать его и свою деятельность. Подросток считает себя взрослым и стремится к тому, чтобы все относились к нему, как к взрослому. Он имеет собственное мнение и болезненно переживает, если старшие бездоказательно отвергают его доводы.

В характере подростков ярко проявляется повышенная критичность ко взрослым (родителям и учителям в первую очередь) и недостаточная самокритичность. У подростков возникает интерес к собственной личности, к развитию у себя положительных и преодолению отрицательных качеств. Однако, их суждения имеют неглубокий характер, а свойства личности далеко не устойчивы. Но в то же время им свойственны повышенная возбудимость, неуравновешенность, отсутствие необходимого опыта в разных видах деятельности.

Личность подростка дисгармонична (считают А.И.Воробьёва, В.А.Петровский, Д.И.Фельдштейн) [4, 33]. Свертывание установившейся системы интересов, протестующий способ поведения сочетаются с возрастающей самостоятельностью, с более многообразными отношениями с другими детьми и со взрослыми, со значительным расширением сферы его деятельности и качественно меняют свой характер вследствие направленности на новые формы отношений [3, 33].

Ведущей для психологического развития подростков является общественно-полезная деятельность, включающая такие её виды, как учебная, производственно-трудовая, организационно-общественная, художественная, спортивная [7, 35].

Как известно, основой основ развития личности подрастающего человека является его жизнедеятельность, его социальная и преобразующая активность. Опираясь на концепции виднейших ученых, педагогов и психологов (С.Т.Щацкого, Л.С.Выготского, Ф.Ф.Королева, П.Р.Атутова, А.Н.Леонтьева, Н.К.Гончарова, А.В.Запорожца, М.И.Махмутова, Д.Б.Эльконина, И.Ф.Харламова и др.), мы исходим из того, что личность подростка, его морально-волевые качества, активность являются производными от добротворческо-созидательной дея-

тельности, в которой он взаимодействует с другими людьми и с действительностью. Только в процессе деятельности и благодаря усилиям самого подростка формируется структура его способностей, необходимых в конкретной деятельности, а закономерная смена возрастного этапа происходит на основе перехода развивающейся личности от одних ведущих типов деятельности к другим.

В подростковом возрасте ведущим типом деятельности является наряду с учебной – личностно-значимая деятельность, оцениваемая социальным окружением (И.В.Дубровина, Д.И.Фельдштейн). Эти виды деятельности выступают важнейшими факторами формирования психологических новообразований подростков.

В старшем школьном, юношеском возрасте ведущей становится учебно-профессиональная деятельность (В.Д.Путилин, Д.И.Фельдштейн). В этом возрасте появляется стремление учащихся намечать жизненные планы и в ходе реализации этих планов выработать ценностные идеалы, связанные с будущей профессией.

Переход к старшему подростковому возрасту можно охарактеризовать как период, в который происходит смена некоторого «объективистского» взгляда на себя «извне» на субъективную динамическую позицию «изнутри». Критерии самооценки приобретают принципиально иные формы сравнительно с оценкой подростком других людей. Она проявляется в умении отделять успех или неуспех в конкретной деятельности от общего представления о себе, своих способностях, возможностях [1, 540].

По мере овладения подростком жизненным опытом перед ним не только открываются все новые стороны бытия, но и происходит более или менее глубокое переосмысливание жизни. Личность старшеклассника в данный возрастной период решает проблемы выбора профессии, построения жизненных планов.

Жизненный план в точном смысле этого слова возникает только тогда, когда предметом размышлений становится не только конечный результат, но и способы его достижения, путь, по которому намерен следовать молодой человек, и те объективные и субъективные ресурсы, которые ему для этого понадобятся. В отличие от мечты, которая может быть как активной, так и созерцательной, жизненный план – это план деятельности, поэтому он заземляется в первую очередь на выбор профессии [5, 196].

Именно эти вопросы становятся центром мотивационно-потребностной сферы подростков, влияя на их интересы, желания, стремления. Профессиональные намерения меняют учебную активность старшеклассников, начинающих оценивать свои школьные зна-

ния в зависимости от своей будущей профессиональной деятельности, в то же время у них усиливается интерес к учебным предметам, связанным с избираемой профессией.

Старшеклассник должен не просто представлять себе своё будущее в общих чертах, но и осознавать способы достижения поставленных целей.

Профессиональное самоопределение предполагает самоограничение, отказ от фантазий, в которых учащийся мог стать представителем любой, самой привлекательной профессии. Старшекласснику приходится ориентироваться в различных профессиях, что совсем не просто, поскольку в основе отношения к профессиям лежит не свой собственный, а чужой опыт – сведения, полученные от родителей, друзей, знакомых, телепередач и т. п. Этот опыт обычно абстрактен, не пережит, не выстрадан подростком. Кроме того, нужно верно оценить свои объективные возможности – уровень учебной подготовки, здоровье, материальные условия семьи и, главное, свои способности и склонности.

То, насколько престижной окажется выбранная профессия или ВУЗ, в которое ученик собирается поступать, зависит от уровня его притязаний. Это может быть следствием разумного отказа от беспочвенных надежд, но может быть и проявлением малодушия, страха перед решительным шагом.

Профессиональное самоопределение становится определяющим фактором старшего подросткового возраста, когда осознаётся временная перспектива, развивается самооценка, нравственная устойчивость личности. Это новая внутренняя позиция, включающая осознание себя как члена общества, принятие своего места в нём.

Литература:

1. *Абрамова Г.С.* Возрастная психология. – М., 1997.
2. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. – М. – Воронеж, 1995.
3. *Воробьёва А.И., Петровский В.А., Фельдштейн Д.И.* Психологическая роль и место подростка в онтогенезе. – М., 1987.
4. *Захаров Н.Н.* Профессиональная ориентация школьников. – М., 1989.
5. *Кон И.С.* Психология старшеклассника. – М., Просвещение, 1980.
6. К*улагина И.Ю.* Возрастная психология. – М., 1996.
7. *Купцов И.И.* Психологическая характеристика интеллектуально-волевых действий школьников в учебной деятельности. – Рязань, 1992.
8. *Райс Ф.* Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб., 2000.
9. *Чечель И.Д.* Профессиональное самоопределение учащихся инно-

вационных учебных заведений.– Ч. 1. – Москва: РИПКРО МО РФ,1995.

УДК 371.14:355.331 *Т. Мацевко, м. Київ*

Розвиток професійної компетентності в системі післядипломної освіти офіцерів військово-соціального управління

Нові пріоритети розвитку українського суспільства потребують зміни пріоритетів вищої освіти в Україні, їх узгодження з актуальними потребами випускників. Нагальною проблемою також є інтеграція вищої освіти в європейський і світовий освітній простір в руслі Болонської концепції.

Сучасний стан Збройних Сил України та реалії XXI ст. потребують якісно нових підходів до підготовки офіцерського складу, організації виховного процесу, налагодження і впровадження організаційних, виховних, соціально-психологічних технологій, які могли б забезпечувати не тільки виконання завдань реформування і розвитку Збройних Сил України, а й сприяти всебічному розвиткові особистості та її успішній самореалізації в соціальному та військово-професійному середовищі. У цьому контексті нагальною проблемою процесу професійної підготовки в Національній академії оборони України є розвиток професійної компетентності майбутніх магістрів військово-соціального управління, які мають ефективно управляти процесом виховання військовослужбовців, організовувати гуманне виховуюче соціальне середовище у військових частинах (з'єднаннях), реалізовувати справжні ідеали українського народу в військовому вихованні. Система підготовки тоді може вважатись ефективною, коли результатом її діяльності буде компетентна особистість, яка володіє не тільки знаннями, професіоналізмом, високими моральними якостями, а й уміє діяти адекватно у відповідних ситуаціях, застосовуючи ці знання і беручи на себе відповідальність за цю діяльність [13].

Метою дослідження є визначення сутності й структури професійної компетентності магістрів військово-соціального управління для подальшого з'ясування психологічних умов її розвитку у процесі післядипломної освіти.

У психологічній і педагогічній науках проблема формування компетентності досліджується в різних напрямах і аспектах. Наприклад, проблему компетентнісного підходу до організації навчального

процесу в середній освіті досліджує О.Овчарук, у професійній підготовці фахівців – Н.Креденець; особливості формування іншомовної комунікативної компетенції майбутнього економіста в процесі його професійної підготовки – Г.Малиновська; соціокультурну компетенцію в умовах технічного ВНЗ – В.Топалова; можливості переходу до компетентністно спрямованого змісту освіти – А.Тубельський.

Удосконалення системи професійної підготовки кадрів у промисловій, соціальній і культурній сферах на основі стандарту компетентності вивчають В.Аніщенко та А.Михайличенко. Інноваційним підходам стосовно вдосконалення професійної компетентності методистів присвячено роботу Г.Данилової.

Незважаючи на наявність низки праць науковців із проблеми компетентності, практично відсутні системні і комплексні дослідження щодо теоретичних і концептуальних засад компетентнісного підходу у вищій освіті взагалі та в управлінській підготовці майбутніх фахівців зокрема.

Словник іншомовних слів подає досить повне тлумачення термінів компетентний – досвідчений у певній галузі, в якомусь питанні; компетентність – поінформованість, обізнаність, авторитетність; компетенція – сукупність повноважень – (прав і обов'язків) державного або громадського органу, службової особи, що встановлюється законом, статутом певного органу або іншими нормативними актами, або коло питань, з яких особа має знання, досвід [11].

За останні роки з'являється досить повне тлумачення цього терміна компетентність – глибоке, досконале знання своєї справи, сутності роботи, що виконується, способів і засобів досягнення цілей та відповідних умінь і навичок. Компетентність розглядається як риса особистості державного службовця, менеджера, спеціаліста, що характеризує здатність правильно оцінювати ситуацію, яка склалася, і приймати з огляду на неї необхідне рішення для досягнення практичного або іншого значущого результату. Головною оцінкою компетентності вважається не тільки і не стільки наявність і значний обсяг знань і досвіду, скільки вміння їх актуалізувати, коли потрібно, і використовувати у процесі реалізації своїх службових функцій. Щонайменше дві особливості цього визначення привертають увагу: перша – компетентність уявляється як риса особистості, тобто вводиться в коло понять її психічних властивостей, друга – за обсягом ця риса особистості значно ширша сукупності знань, навичок, умінь.

Психолого-педагогічні та методичні публікації свідчать про значний інтерес вітчизняних і зарубіжних дослідників до визначення змісту понять «компетенція» і «компетентність». Спроби науковців дати їх

визначення демонструють різне розуміння змісту цих понять.

Наприклад, компетенція трактується як:

- «загальна здатність, яка ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях і нахилах, які набуті під час навчання» [16];
- «готовність учня використовувати засвоєні знання, вміння і навички, а також способи його діяльності в житті для рішення практичних і теоретичних завдань [15];
- «сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які ставляться відносно певного кола предметів і процесів, необхідних, щоб якісно та продуктивно діяти щодо них» [15];
- «освітній результат, який виявляється в підготовленості випускника, в реальному володінні ним методами та засобами діяльності, в можливостях справлятися з поставленими завданнями; форма поєднання знань, вмінь і навичок, яка дозволяє ставити мету і досягати її в перетворенні навколишнього середовища» [10].

Таке ж розмаїття визначень спостерігається й щодо поняття «компетентність». Наприклад, це:

- «…інтегральна якість особистості, яка проявляється в її загальній здатності та готовності до діяльності, що ґрунтується на знаннях і досвіді, набутих у процесі навчання і соціалізації, та орієнтованих на самостійну й успішну участь у діяльності» [10];
- «…володіння людиною відповідною компетенцією, яка включає її особистісне ставлення до цієї компетенції й предмета діяльності» [15];
- «…здатність до здійснення практичних діяльностей, що потребують наявності понятійної системи і, отже, розуміння, відповідного типу мислення, які дозволяють оперативно вирішувати завдання та проблеми, що виникають» [7];
- «…особистісна характеристика, яка передбачає, що індивід не просто інформований і вміє застосовувати цю інформацію, але й використовує її як основу для прийняття власних рішень» [7];
- «…сукупність індивідуальних здатностей, навичок, професійних умінь і знань, наявність базової освіти і досвіду роботи, стану здоров'я працівника, необхідних для реалізації професійних функцій у межах конкретної посади (професії)» [12].

Для нашого дослідження в плані розмежування та розуміння сутності цих понять суттєвий інтерес становлюють підходи (які ми також поділяємо) окремих дослідників компетентнісного підходу. Наприклад,

А.Хуторський, аналізуючи ці поняття, під компетенцією розуміє наперед задану вимогу (норму) до освітньої підготовки учня, а під компетентністю – особистісну його якість (сукупність якостей), які вже набуті, а також мінімальний досвід щодо діяльності в заданій сфері: «компетентність передбачає мінімальний досвід застосування компетенції» [15].

Цю думку поділяє А.Дахін, який робить висновок про те, що компетенція – це ідеал, норматив, модель якості випускника, яка описує змістовне наповнення компетентності, що, своєю чергою, є реальною, бо стосується особистості, існує «тут і тепер». А на думку О.Карпенка, компетентність слід трактувати як інтегральну характеристику, яка розпадається на спектр окремих компетенцій

Деякі науковці зовсім не розмежовують цих понять: «У цілому ж обидва поняття (компетенція і компетентність) відображають цілісність і інтегративну сутність результату освіти на будь-якому рівні і в будь-якому аспекті» [3]. Сьогодні ця проблема є предметом подальших дискусій.

На нашу думку, компетентність – це прояв, якість і рівень засвоєння компетенції певної професійної діяльності. Компетенція визначається вимогами до фахівця, обсягом його професійних повноважень, умовами професійної діяльності, уявленнями про цю діяльність, що сформовані у професійному середовищі. В освітній діяльності компетенція визначається через освітню кваліфікаційну характеристику фахівця, яка виступає як описова, ідеальна та прогностична модель його діяльності за професійним призначенням.

Відповідно до цього **професійна компетентність магістрів військово-соціального управління** – це інтегральна характеристика професійної підготовленості офіцера, основним показником якої є його готовність до управління виховним процесом, соціально-психологічними й соціально-педагогічними явищами у військових частинах (з'єднаннях), що сприяє його творчій самореалізації у військово-професійній діяльності.

Вирішення проблеми ефективного формування та розвитку професійної компетентності фахівців залежить від знання структури останньої.

Цікавим, на нашу думку, є дослідження іноземних фахівців, які працюють над проблемами формування компетентності управлінців різних рангів. Вони, визначаючи структурні елементи їх професійної компетентності, наповнюють кожен компонент конкретними якостями, які забезпечують, на їх думку, результативну діяльність керівника.

За даними М.Беляцького, дослідження, проведенні у ФРН, дозволили визначити узагальнену структуру компетентності сучасного керів-

ника, яка складається з таких ключових компетентностей:

1. Стратегічна компетентність. Включає в себе: глобальне мислення, системне мислення, здатність бачення, здатність вирішувати проблеми, безпеку відносин.

2. Соціальна компетентність. До складу цієї компетентності входять: здатність працювати в міжнародній команді, здатність мотивувати і переконувати, здатність до навчання і нововведень, особиста привабливість, здатність до залагодження конфліктів.

3. Функціональна компетентність, складовими якої є: уміння приймати рішення, ініціатива, професійні вміння, гнучкість і витривалість у роботі.

4. Управлінська компетентність, де визначаються організаторські здібності, відповідальність, сила переконання, авторитет керівника, поведінка керівника.

5. Професійна компетентність, до складу якої входять: фахова освіта, досвід лінійної і групової роботи, робота в більшості функціональних галузей, закордонний досвід роботи, знання іноземних мов [1, 97-98].

Аналогічні дослідження було проведено в Сполучених Штатах Америки [6, 72-73]. На їх основі визначено 22 якості, якими повинні володіти керівники різних рангів, та розроблена модель «Основи ефективного лідерства». У ній виділені основи компетентності, тобто ті якості, якими повинні володіти всі керівники незалежно від посади і характеру виконуваної роботи, а також встановлено набір управлінських якостей для кожної групи керівників, причому відповідно до просування по службі і перебування на більш високих посадах сфера компетентності розширюється. *Перший* рівень компетентності визначається такими здатностями: управління різноманітною робочою силою та конфліктами, впливу на ведення переговорів, формування команди. *Середній* рівень компетентності – до першого додаються здатності: творчого мислення, планування й оцінювання, орієнтації на клієнта, споживача, управлінського контролю та інтеграції, фінансового управління та управління технологіями. *Вищий* рівень компетентності – це здатності перших двох рівнів разом із загальним баченням та поінформованістю про зовнішнє оточення.

Перший, середній і вищий рівень компетентності базуються на здатностях усних і письмових комунікацій, рішення проблем, лідерства, навичках міжособистісних стосунків, самоуправління, гнучкості, рішучості та технічній компетентності.

Розкриття структури професійної компетентності через певну множину якостей дозволяє досить легко діагностувати її рівні у фахівців, що вже займаються професійною діяльністю, але залишається відкритим

питання про систему формування та розвиток цієї компетентності в осіб, що тільки опановують свою майбутню професію. Оскільки реалізація компетенції посади не обмежується виключно професійною компетентністю, то для офіцера з гуманітарних питань як представника соціального інституту важливо мати не тільки професійну компетентність, а й загальну.

Розгляд сукупності досліджень визначення структур професійної компетентності фахівців різних видів професійної діяльності дозволяє виокремити в них такі загальні елементи:

- компетентності, що стосуються самого себе як особистості, як суб'єкта життєдіяльності;
- компетентності, що належать до взаємодії людини з іншими людьми;
- компетентності, що стосуються діяльності людини, і виявляються у всіх її типах і формах;
- розвиток професійно важливих якостей.

Виходячи з проведеного аналізу досліджень і підходів до розуміння та дефініції структури компетентності фахівців у різних видах професійної діяльності, а також враховуючи особливості формування та вияву компетентності в умовах поліфункціональної військово-професійної діяльності, маємо можливість визначити структуру професійної компетентності магістрів військово-соціального управління.

В основу структури ми поклали принцип поетапного розвитку особистості як фахівця у певній професійній галузі – від формування загальних, базових компетентностей ефективної взаємодії з навколишнім світом до оволодіння конкретною фаховою спеціальністю.

Структура професійної компетентності магістрів військово-соціального управління представлена на рис. 1.

У цій структурі ми розкриваємо такі важливі напрями розвитку та професійного становлення особистості офіцера:

1. **Загальна компетентність**, сутністю якої є знання, навички, вміння, особистісні якості, мотиваційні та емоційно-вольові фактори, які дозволяють людині ефективно взаємодіяти з довкіллям. До її складу належать загальнокультурна, валеологічна, екологічна, інформаційна, економічна та технічна компетентності.

2. **Загальнонаукова компетентність** передбачає опанування певних норм діяльності фахівця щодо наукового пізнання навколишнього світу. У її складі ми визначили методологічну, методичну, та технологічну компетентності.

3. **Загальновійськова компетентність** є проявом підготовленості особистості як військового, та забезпечує її ефективну діяльність з виконання специфічних завдань щодо збройного захисту Батьківщи-

ни. Структурними елементами є службово-бойова, навчально-виховна, військово-організаційна, військово-технічна й адміністративно-господарча види компетентностей.

Загальна компетентність	
– загальнокультурна; – валеологічна; – екологічна;	– інформаційна; – економічна; – технічна.
Загальнонаукова компетентність	
– методологічна; – технологічна;	– методична;
Загальновійськова компетентність	
– службово-бойова; – навчально-виховна; – адміністративно-господарча	– військово-організаційна; – військово-технічна;
Військово-спеціальна компетентність	
– психологічна; – педагогічна**;** – правова;	– комунікативна; – соціальна;
Управлінська компетентність	
– мотиваційна; – гносеологічна; – особистісна.	– операційно-діяльнісна; – емоційно-вольова;

Рис. 1. **Структура професійної компетентності магістрів військово-соціального управління**

4. **Військово-спеціальна компетентність** офіцера з гуманітарних питань передбачає опанування такими сферами теоретичної та практичної діяльності, які дозволяють ефективно проводити заходи з виховання військовослужбовців, формування та коригування соціальних процесів у військовому колективі відповідно до завдань підрозділу. Розвиток цієї компетентності передбачає сформованість у фахівця психологічної, педагогічної, соціальної, комунікативної та правової компетентностей.

5. **Управлінська компетентність** магістрів військово-соціального управління – це рівень опанування офіцером компетенції менеджера (управлінця) процесу виховання військовослужбовців на оперативно-тактичному рівні. Складовими компетентностями є мотиваційна, гносеологічна, операційно-діяльнісна, емоційно-вольова, особистісна.

На наш погляд, визначення структури професійної компетентності магістрів військово-соціального управління за такими видами компетен-

тностей дає можливість більш системно підходити до формування професійної компетентності фахівця через розвиток її складових елементів на різних ієрархічних рівнях.

Подальша деталізація структури професійної компетентності буде спрямована на визначення критеріїв сформованості, зокрема управлінської компетентності, що дасть можливість діагностувати її зміни під час проведення експериментальної частини нашого дослідження. Кінцевою метою є визначення психологічних умов розвитку управлінської компетентності магістрів військово-соціального управління під час їх професійної підготовки в Національній академії оборони України.

Література:

1. *Беляцкий Н.А.* Изменение функций руководителя в новых условиях // Проблемы теории и практики управления. – 2000. – № 3. – С. 97-100.
2. *Вишнякова С.М.* Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999.
3. *Дахин А.* Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 136-144.
4. *Зимняя И.А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 35.
5. *Карпенко О.М., Лукьяненко О.И., Денисович Л.И., Бершадская М.Д.* К вопросу о компетентностном подходе в российском образовании // Инновации в образовании. – 2004. – № 6. – С. 5-13.
6. *Лобанов В.Н.* США: модели компетентности руководителей государственных учреждений // Проблемы теории и практики управления. – 1996. – № 1. – С. 72-77.
7. Образовательный процесс в начальной, основной и старшей школе. Рекомендации по организации опытно-экспериментальной работы. – М.: Сентябрь, 2001. – 240 с.
8. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка. – М.: Русский язык, 1984. – 798 с.
9. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
10. *Селевко Г.* Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138-143.
11. Словник іншомовних слів: 23000 слів та термінологічних словосполучень / Уклад. Л.О.Пустовіт. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.
12. *Сырятов Н.* Внутрифирменные профессиональные стандарты как основа функционирования системы управления персоналом предприятия // Менеджмент сегодня. – 2002. – № 4. – С. 28-33.

13. *Татаренко І.* Компетентність – вимога сучасності // Світло (Науково-метод., інф.-пізнав. освітній часопис). – 1996. – № 1. – С. 57.
14. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002 г. – Центр «Эйдос». – www.eidos.ru
15. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64.
16. *Шишов С.Н.* Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 47.

УДК 374.1 – 057.36

І. Михайліченко, м. Кіровоград

Професійна самоосвіта працівників органів внутрішніх справ

Процес перебудови держави в усіх аспектах її життя, суперечливий характер становлення економічних, соціальних, політичних відносин, який спостерегається в сучасному українському суспільстві, ставить перед особовим складом органів внутрішніх справ якісно нові завдання, вимагає зростання ефективності професійної діяльності кожного правоохоронця, формування високого рівня його загальної і професійної культури.

Дослідниками доведено, що формування високих рівнів професійної культури працівників органів внутрішніх справ (у подальшому ОВС) можливе лише за умов постійної професійної діяльності, регулярної взаємодії в соціокультурному середовищі, залучення до системи неперервної професійної освіти і активного професійного самовдосконалення [2, 18].

У загальному процесі професійного самовдосконалення можна виокремити важливу його складову – професійну самоосвіту, яка передбачає інтеграцію в суб'єктивний вияв особистості професіонала-правоохоронця цілісної системи суспільних, соціально-психологічних і професійно-значущих якостей і характеристик. Ефективність цієї інтеграції в цілому визначатиметься тим, наскільки працівник ОВС володіє способами та засобами професійної самоосвіти, а також спрямованістю особистості правоохоронця на постійне підвищення свого професійного рівня, сформованістю позитивної мотивації до особистісного само-

вдосконалення [5, 2].

Самоосвіта, як важлива складова загального процесу самовдосконалення, є предметом вивчення представників різних наук: філософії, педагогіки, психології, соціології та ін. Питання професійного самовдосконалення, його взаємозв'язок з ефективністю і результативністю професійної діяльності достатньо глибоко вивчали вітчизняні і зарубіжні дослідники: Н.А.Аітов, А.І.Богданов, І.Д.Вєршинін, Ю.М.Долгоруков, М.І.Ждановських, Г.Е.Зборовський, С.І.Змєєв, С.М.Ковальов, К.М.Левітан, А.С.Маслов, В.Я.Нечаєв, П.Н.Осипов, Н.Л.Полякова, Л.Д.Столяренко, А.Г.Харчев, Е.А.Шукліна.

Вплив операційної сфери суб'єкта діяльності на ефективність професійної діяльності розглядався в дослідженнях Т.І.Артем'євої, С.Г.Гелєрштейна, Д.Н.Завалішиної, Є.П.Ільїна, М.П.Нечаєва, В.Д.Шадрікова

Разом з тим, необхідно констатувати недостатність розробки цієї проблематики, особливо в контексті формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ.

Таким чином, ***актуальність*** теми дослідження зумовлена тим, що самоосвіта працівників ОВС у процесі професійної діяльності є феноменом маловивченим, і породжена, з одного боку, потребою органів внутрішніх справ у формуванні високої професійної культури своїх співробітників, а з іншого – прагненням самих правоохоронців досягти вершин особистого професіоналізму.

Об'єктом нашого дослідження є процес формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ, а ***предметом*** дослідження – професійна самоосвіта правоохоронців у цьому процесі.

Безумовно, аналіз категорії «професійна самоосвіта працівників ОВС» неможливий без розгляду основних дефініцій цього поняття.

«Самоосвіта – це набуття знань шляхом самостійних занять без допомоги викладача» [4]. Індивід має сам визначити, що йому потрібно для подальшого духовного і професійного зростання, і виходячи з цього, виділити ту сферу професійних знань, яка йому знадобиться.

У цьому контексті цікавим, на наш погляд, є розгляд професійної самоосвіти як спрямованої, систематичної діяльності, якою керує сама особистість, і яка слугує для вдосконалення її професійної діяльності, а також визначення основних характеристик цього утворення в інтерпретації Ю.А.Шалакова [5, 12-13]:

– по-перше, професійна самоосвіта є складовою частиною відносно самостійного виду діяльності – професійного самовдосконалення, сутність якого полягає у свідомому формуванні, розвитку і вдосконаленні професійно важливих якостей і в ці-

лому професійної компетенції (професійних знань, умінь і навичок);

- по-друге, самоосвіта виступає сервісним видом діяльності стосовно провідного типу діяльності правоохоронця, тому зрозуміти її сутність можливо, лише вивчивши систему професійної діяльності працівників правоохоронних органів;
- по-третє, самоосвіта як вид діяльності має свою структуру: мотиви, цілі, засоби, технології, які, своєю чергою, є похідними від мотивів, цілей, засобів і технологій основної професійної діяльності правоохоронців;
- по-четверте, професійна самоосвіта щодо професійної діяльності може виконувати адаптивну і продуктивну функції;
- по-п’яте, мотиви самоосвіти містять у собі такі види спонукань як інтереси, прагнення, ідеали, тобто цілий спектр спонукань, які викликають активність працівника органів охорони правопорядку в роботі над особистісним удосконаленням;
- по-шосте, професійна самоосвіта як складна система має певний зміст, внутрішню організацію і динаміку, які залежать від етапу професіоналізації особистості і знаходять своє вираження в спрямованості, меті, засобах, методах і завданнях професійної самоосвіти.

З іншого боку, С.М.Ковальов розглядає професійну самоосвіту як цілеспрямовану діяльність індивіда, направлену на вироблення, вдосконалення або зміни якостей особистості відповідно до соціальних і індивідуальних цінностей, орієнтацій, які складаються під впливом умов життя і суспільного виховання [1].

Таким чином, самоосвіта в такому разі спрямована на поліпшення внутрішнього світу людини, її якостей. Визначення досліджуваного поняття лише підтверджує тісний зв'язок понять «самовиховання, самореалізація, самокерування особистості з наміром змінити себе».

Отже, в самоосвіті завжди присутнє самовиховання. Індивід, займаючись самостійно, в одночас виховує себе. Чим частіше і плідніше він включатиметься в самоосвітню діяльність, тим скоріше покращить свій професійний і духовний рівень, тобто від нього самого залежить його розвиток.

У соціології поняття «самовиховання» і «самоосвіта» беруть участь в такому процесі, як соціалізація особистості. У цьому випадку процес соціалізації особистості безпосередньо залежить від самої особистості, якщо вона припиняє процес соціалізації, то починається її поступова деградація, занепад.

На думку С.М.Ковальова, самоосвіта – це спосіб одержання знань у

доповнення до тих, які вже отримані в навчальному закладі. Знання, здобуті в ході самоосвітньої діяльності, набагато ширші від тих, які індивід одержує в навчальному закладі. Це пов'язано з тим, що самоосвітня діяльність особистості, її «багаж» знань поповнюється щодня. Ця система чутливіше реагує на суспільні зміни, ніж освіта в цілому.

Освіта ґрунтується на єдності навчання і виховання, а самоосвіта – на самонавчанні і самовихованні. Освіта охоплює реалізацію потреб суспільства і його структур, а самоосвіта пов'язана із самореалізацією особистості і самоздійсненням її розвитку [1].

Розглядаючи самоосвіту з точки зору соціологічного підходу, її можна визначити як вид вільної діяльності особистості (соціальної групи), що характеризується вільним вибором занять, пов'язаних з підвищенням культурного, освітнього, професійного, наукового рівнів і направлених на задоволення її духовних потреб, а також реалізацію потреб у соціалізації і самореалізації в процесі професійної діяльності.

Якщо узагальнити дефініції самоосвіти, які трапляються в сучасній науковій літературі, то в межах соціологічного підходу можна виокремити такі її сутнісні характеристики:

- самоосвіта – це вид вільної, творчої діяльності;
- самоосвіта – позаінституціональна діяльність;
- самоосвіта має тісний зв'язок з освітою як системою і соціальним інститутом, будучи компонентом освіти, видом спеціально організованої, систематичної, інституційної діяльності;
- самоосвіта – вид неперервної освіти;
- самоосвіта – спосіб самоконструювання особистості.

Самоосвіта цікавить соціолога як реальний феномен життя людей (соціальних груп) у системі суспільних відносин. Соціологічний підхід до самоосвіти стосується визначення соціальної ролі і соціальних функцій самоосвіти, її місця серед інших форм діяльності, суб'єкт-об'єктних характеристик та ін.[6].

Таким чином, враховуючи феноменологію сприйняття цього утворення, яке склалося в сучасній науковій літературі, та власні теоретичні дослідження, ми можемо з певною вірогідністю стверджувати, що основними характеристиками поняття професійної самоосвіти працівників ОВС у процесі формування їхньої професійної культури є:

- визначення цього поняття як складової загального процесу професійного самовдосконалення правоохоронця, сукупності форм, прийомів, методів та засобів його самостійної діяльності зі збагачення своїх професійно значущих знань, умінь і навичок;
- професійна самоосвіта працівників ОВС, як вид діяльності, має свою структуру і функції;

– професійна самоосвіта правоохоронців, як складноорганізована система, має зміст, внутрішню організацію і процесуальну динаміку, які, своєю чергою знаходять вираження в меті, засобах, методах і завданнях професійної самоосвіти;
– змістовним критерієм професійної самоосвіти працівника ОВС може стати будь-який елемент у структурі його особистості: потреби, інтереси, мотиви, ціннісні орієнтації, установки, які зумовлюють його самоосвітню діяльність.

Слід визначити основні функції професійної самоосвіти працівників органів внутрішніх справ. Зауважимо, що в науковій літературі не існує спільної думки щодо цього питання.

З позицій соціологічного напрямку Є.А.Шукліна [6] виокремлює функції соціалізації, соціальної ідентифікації, регуляції її (самоосвіти) нормативних і структурних характеристик.

З точки зору психологічної науки Ю.А.Шалаков наголошує на наявності адаптивної, продуктивної (аналітичної) та продуктивної (проектної) функцій професійної самоосвіти правоохоронців [5].

В його розумінні адаптивна функція забезпечує:
– самостійний аналіз операцій, дій, стратегій і тактик;
– самостійні вправи з відпрацювання професійних умінь і навичок;
– самостійне засвоєння соціальних норм, які склалися у певному колективі;
– самоаналіз причин помилок, недоліків у професійній діяльності;
– самостійне вивчення спеціальної літератури.

Продуктивна (аналітична) функція забезпечує самостійний аналіз невідомих раніше професійних завдань, способів пошуку невідомих раніше професійних рішень, проблем професійної діяльності.

Продуктивна (проектна) функція професійної самоосвіти забезпечує самостійний аналіз і опанування новими видами професійної діяльності, самостійне накопичення нових професійних прийомів і технологій, а також побудову планів професійного саморозвитку, самопроектування і реалізації сценарію професійного життя.

В.І.Накорякова і І.А.Бурова, розглядаючи функції самоосвіти, розділяють їх за критерієм: чим є самоосвіта для людини: метою чи засобом для досягнення певної мети. І, виходячи з цього, виокремлюють функції соціалізації і реалізації.

У цьому плані соціалізація особистості відбувається впродовж усього життя. Процес соціалізації залежить від того, наскільки людина сама прагне здобути самоосвіту, і чи потрібні їй додаткові знання. Соціалізація особистості припиняється тоді, коли вона перестає здобу-

вати і засвоювати інформацію. Коли індивід не прагне здобути нову інформацію, він не розвивається як особистість. У цьому процесі наявна функція гедонізму самоосвіти, тобто людина дістає задоволення від самого процесу самоосвітньої діяльності. Індивід продовжує здобувати знання, оскільки його приваблює сам процес навчання.

Іншою функцією самоосвіти є реалізація потреб індивіда у професійній сфері. У ній закладене прагнення досягти успіху в житті, добитися успіху. Особистість реалізується у своїй галузі професійної діяльності через самоосвіту. Чим активнішим буде індивід у самоосвітній діяльності, тим більшого успіху він зуміє досягти в житті. Самоосвіта є критерієм активності індивіда у здійсненні професійних планів [3].

Враховуючи специфіку професійної діяльності працівників ОВС та узагальнюючи вищенаведені підходи і класифікації функцій самоосвіти, ми вважаємо за доцільне виокремити наступні функції професійної самоосвіти працівників органів охорони правопорядку у процесі формування їхньої професійної культури:

1. Накопичення – набуття нових професійних знань, умінь і навичок.
2. Орієнтування – визначення свого місця в малій соціальній групі (відділ, відділення, взвод) і професійній субкультурі працівників ОВС.
3. Компенсаторська функція – подолання недоліків професійної освіти.
4. Саморозвиток – вдосконалення власної картини професійного середовища.
5. Методологічна – подолання професійної вузькості.
6. Комунікативна – встановлення професійних зв’язків.
7. Психологічна – подолання бар’єрів професійного спілкування, темпераменту, віку, невідповідності настанов; звуження функцій професійного спілкування, боязнь допустити службову помилку.

Таким чином, узагальнення різних точок зору на сутність досліджуваного явища, всебічний аналіз практики самоосвіти, яка склалася в психолого-педагогічній літературі, власні науково-педагогічні спостереження за формуванням професійної культури працівників міліції в різних аспектах службової діяльності дозволили нам визначити ***професійну самоосвіту працівника ОВС*** як цілеспрямовану і систематичну самостійну діяльність правоохоронця, пов'язану з підвищенням його культурного, освітнього, професійного і наукового рівнів, і спрямовану на задоволення його потреб у соціалізації і самореалізації у професійній діяльності, вдосконалення професійних знань, умінь і навичок, необхідних для успішного виконання оперативно-службових завдань.

Література:

1. *Ковалев С.М.* Воспитание и самовоспитание. – М., 1992. – С. 4.
2. Михайліченко І.В. Педагогічні умови формування професійної культури працівників органів внутрішніх справ: Автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. – Кіровоград, 2004. – 20 с.
3. *Накорякова В.И., Бурова И.А.* Самообразование личности как фактор подготовки управленческих кадров для рынка прямых продаж // Российский государственный профессионально-педагогический университет. – Екатеринбург, 2001.
4. *Ожегов С.И.* Словарь русского языка.– Екатеринбург, 1994. – С. 85.
5. *Шалаков Ю.А.* Влияние профессионального самообразования на эффективность деятельности офицера налоговой полиции: Автореф. дис. …канд. псих. наук: 19.00.13. – М., 2000. – 23 с.
6. *Шуклина Е.А.* К новой парадигме образования XXI века: от образования к самообразованию // Образование и общество. – 2004. – № 3.

УДК 373.82

А. Мітрова, м. Ізмаїл

Ділова українська мова у спілкуванні фахівців морської галузі

Ділова сфера – одна з основних життєво необхідних галузей діяльності людства. Саме за допомогою ділових паперів, документів, листів встановлюються офіційні, службові, ділові, партнерські контакти між закладами, підприємствами, установами, державами, а також налагоджуються приватні стосунки між людьми [5].

Особливості сучасного діловодства полягають, насамперед, у переведенні його на державну мову, широкому застосуванні комп'ютерних систем оброблення та друкування документів, необхідності дотримання вимог чинних державних стандартів у цій галузі, впровадження раціональних прийомів роботи.

Дотримання стандартів з діловодства у практичній роботі органів управління та документування сприяє викоріненню бюрократизму й тяганини. Опанування прийомів раціональної роботи з документами дає змогу скоротити час на їх складання, оброблення й пошук, організувати чіткий контроль за проходженням та виконанням документів [4].

Документи широко використовуються у нашій повсякденній дія-

льності як джерела та носії інформації, вони сприяють удосконаленню внутрішньої організації будь-якого підприємства, закладу чи установи, є підставою для прийняття рішень, узагальнень, довідково-пошукової роботи. Також, документи є засобом засвідчення, доведення певних фактів, отже, мають велике правове значення. Вони повинні бути достовірними, переконливими, належним чином відредагованими і оформленими, містити конкретні й змістовні пропозиції та вказівки. Більшість документів має задовольняти такі вимоги, як придатність до тривалого зберігання, максимальна точність. Щоб документ мав усі перераховані властивості, його слід правильно скласти як за формою, так і за змістом [5].

Зрештою, правильно підготовлений і належним чином оформлений документ – це свідчення культури виконавця. А індивідуальна мовна культура – це своєрідна візитна картка особи незалежно від її віку, фаху, посади. Навряд чи матиме належний авторитет і вплив той, хто не вміє правильно висловити свою думку, хто не користується виражальними мовними засобами, неспроможен дібрати лексичні вирази відповідно до конкретної ситуації. Існує багато шляхів удосконалення мовних знань і навичок [1]. Одним з таких шляхів є проведення курсів з ділової української мови для фахівців різних виробничих галузей щодо підвищення кваліфікації в сфері ділового спілкування.

Саме такий шлях і обрало керівництво Відкритого акціонерного товариства «Українське Дунайське пароплавство». На базі Навчального Центру ВАТ «Українське Дунайське пароплавство» м. Ізмаїл протягом 2000-2001 рр. проводилися курси з ділової української мови для фахівців морської галузі. І ці заходи були цілком виправдані, оскільки писемне спілкування в державному, суспільному, політичному, господарському житті, в ділових відносинах між організаціями та установами, в органах управління перейшло на українську мову. І часто недосконале володіння українською мовою спричиняє появу чималої кількості типових помилок, хибних висловів, слів-покручів і знижує рівень культури мовлення у загальнонаціональному вимірі.

Низький рівень культури усної й писемної ділової мови породжений багатьма чинниками як об’єктивного, так і суб’єктивного характеру, серед яких основними є:

1. Знання мови й мовна грамотність не усвідомлюються певною категорією суспільства як такі, що є обов’язковими для досягнення високих щаблів у службовій кар’єрі.

2. Невміння відділяти явища, одиниці, структури однієї мови від інших в умовах функціонування на одній території двох і більше мов, що найбільш характерно для Бессарабського краю.

3. Відсутність навичок користування довідковою літературою,

недостатність такої, завелика вартість подібних видань (словників, енциклопедій, довідників тощо).

4. Шаблонність, несамостійність мислення, нетворчий підхід у вирішенні різноманітних проблем як загального характеру, так і в офіційній сфері.

5. Спрощений підхід до вивчення як мови документів, так і їхньої структури, і як наслідок – невміння врахувати конкретні чинники, що впливають на ситуацію [6].

За таких умов, на курсах з ділової української мови необхідно було озброїти фахівців ВАТ «Українське Дунайське пароплавство» знаннями про ділові папери, а також акцентувати увагу на підвищенні культури мови та мовлення.

Програма курсів з ділової української мови передбачає вивчення різних видів ділових документів, набуття навичок їх укладання, засвоєння етикету ділової кореспонденції. Програмою також передбачено оволодіння нормами літературної мови: графічними, орфоепічними, орфографічними, лексичними, морфологічними, синтаксичними, стилістичними та пунктуаційними.

Основним завданням курсів з ділової української мови є:

1. Надавати фахівцям ґрунтовні і систематичні знання з усіх розділів курсу ділової української мови.

2. Формувати вміння і навички складання, написання та оформлення організаційної, розпорядчої документації щодо особового складу, довідково-інформаційної, господарсько-договірної та обліково-фінансової документації.

3. Забезпечувати оволодіння нормами української літературної мови та дотримання вимог культури усного й писемного мовлення, а також оволодіння навичками комунікативно виправданого використання засобів мови в різних життєвих ситуаціях, під час створення документів з дотримання етикету ділового спілкування.

4. Виховувати повагу до української літературної мови.

Поряд з такими важливими питаннями програми курсів з ділової української мови, як оволодіння правилами граматики, правопису, вимови й наголошення, величезне значення має також вивчення й правильне використання мовних засобів вираження думки залежно від мети й змісту висловлювання. Оскільки правильність мови – це насамперед дотримання тих літературних норм, які є усталеним зразком, еталоном для носіїв цієї мови. Відомо, що літературна норма утворюється як наслідок суспільно-історичного добору мовних елементів з-поміж наявних або тих, що створюються заново чи залучаються з пасивного запасу минулого й сприймаються як правильні, придатні для

загального вживання.

Особлива увага під час вивчення ділової української мови приділялася культурі мови та мовлення, що якнайщільніше пов'язано з дотриманням літературних норм слововживання – з семантично точною й стилістично правильною сполучністю слів. До порушення норм слововживання може призвести змішування при використанні близьких за сферою вжитку, але не цілком семантично тотожних слів, які звичайно розрізняються своїми синтаксичними зв'язками (синонімів), близьких за формою і сферою вживання, проте різних за творенням і змістом слів (паронімів), уживання в певній мовній ситуації слів чи словосполучень іншого функціонального стилю, нерозуміння буквального значення рідковживаних чи застарілих слів, неправильне вживання запозичень, порушення норм сполучності тощо. Для закріплення навичок літературного слововживання, а також складання та оформлення ділових паперів, на практичних заняттях курсів використовувалися такі типи завдань: написання документів, усні вправи до кожної теми, редагування текстів документів, відтворення їх на бланках, різні види диктантів (словниковий, вибірковий, пояснювальний, попереджувальний, диктант-переклад, контрольний). Окрім таких традиційних завдань, практикувалося виконання вправ з використанням різних типів словників, переклади з російської мови на українську типових мовних зворотів, кліше, найуживаніших у ділових документах; вправ на заміну одних синтаксичних конструкцій іншими – синонімічними; скорочення й розширення тексту. На практичних заняттях з ділової української мови фахівці також повинні засвоїти відомості про ділові документи (класифікація документів та їх види за класифікаційними ознаками, формуляр документа, основні правила оформлення, вимоги до тексту). Аудиторні й домашні завдання не можна будувати на заучуванні цих відомостей та їх автоматичному відтворенні, а треба дбати про активізацію розумової діяльності тих, хто навчається, і добирати цікаві, оригінальні вправи, урізноманітнюючи їх тексти й форми виконання.

Під час вивчення ділової української мови програмою курсів передбачалося повторення вивчених у школі тем з орфографії та пунктуації. У програмі курсів немає окремих розділів з лексикології, фразеології, орфоепії, але вони не повинні лишатися поза увагою. Збагачення лексичного запасу здійснювалося систематично у процесі засвоєння будь-якої теми (вправи на синонімію, багатозначність слів, робота зі словниками).

На заняттях проводилася також робота, спрямована на підвищення культури усного мовлення. Суттєвою вадою усного ділового мовлення буває бідний словниковий запас. Мовець може говорити багато,

але використовувати одні й ті ж слова чи словосполучення. Часто оратор орієнтується лише на писемний стиль, тобто послуговується книжними словами. На жаль, не кожен влучно може вживати крилаті слова і вирази. Іноді мовець у свій виступ уводить фразеологізми, але вони не завжди доречні серед канцеляризмів. Ознака низької мовної культури – наявність тавтологічних словосполучень.

Компетентний мовець повинен говорити просто, зрозумілою слухачам мовою, уникати складної термінології, іншомовних слів. Якщо ж вживання термінів є необхідним, то поряд з ними слід подавати пояснення їх значень, добирати синоніми, користуватися порівняннями з образними засобами. Робити це треба ненав'язливо й коректно. Для досягнення цієї мети на курсах проводилися читання вголос, монологічні усні перекази та діалоги, бесіди, виступи перед аудиторією з повідомленням чи доповіддю.

Ділова українська мова є курсом практичним, тому на заняттях систематично організовувалася самостійна робота тих, хто навчається, робота з навчальними посібниками, зі словниками та іншою довідковою літературою. Практикум мав на меті поновити шкільні знання з української граматики та виробити практичні навички грамотного письма, вправного застосування юридичної, економічної і суспільно-політичної лексики, опанування офіційно-ділового стилю української мови.

Важливе значення має вивчення мовного етикету, особливо тепер, коли відбуваються зміни у виробничих відносинах окремих підприємств та установ. Це стосується переважно тих, хто займається складанням листів-прохань, листів-вимог, листів-претензій, бо від змісту таких документів залежать відносини між інституціями та приватними особами.

Для більшості людей етикетні норми – це правила, яких дотримуються в усному спілкуванні (форми ввічливості, привітання, вибачення тощо). При складанні документів теж потрібно дотримуватися етикетних норм. Проте вони дещо відмінні від правил чемності усної форми.

Особливого значення етикетні норми набувають при листуванні, коли іде обмін інформацією і відбувається спілкування на письмі. Для досягнення етикетних норм при складанні ділових листів на заняттях виконувалися вправи з написання та коригування листів-запитів, відповідей, пропозицій, вимог тощо. [2]

Таким чином, вся робота курсів з ділової української мови спрямована на підготовку кваліфікованого працівника, що має необхідні теоретичні знання і вміє застосовувати їх на практиці.

І це тільки перший етап вивчення державної мови фахівцями мор-

ської галузі, оскільки, по-перше, було охоплено тільки 50 відсотків службовців ВАТ «Українське Дунайське пароплавство», по-друге, сфера ділового спілкування поповнюється багатьма новими документами, а традиційно використовувані документи оновлюють свої характеристики.

Другий етап курсів з ділової української мови допоможе службовцям ВАТ «Українське Дунайське пароплавство» заповнити прогалини в знаннях з української мови, сприятиме розвитку загальної культури мовлення, а також усвідомленому та ґрунтовному оволодінню мистецтвом ведення ділової кореспонденції. Адже, про спеціаліста з великої літери ми говоримо тоді, коли він володіє не лише високою кваліфікацією, а й є духовно багатою, творчою особистістю. А формування такої особистості дедалі більше пов'язується зі справжнім опануванням мови, мовленнєвої культури – вмінням правильно розмовляти і писати, чітко висловлювати свою думку, активно використовувати мовні багатства і грамотно їх застосовувати.

Література:

1. *Потелло Н.Я., Скиртач Г.С.* Українське ділове мовлення і спілкування: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2003. – 440 с.
2. *Глущик С.В., Дияк О.В., Шевчук С.В.* Сучасні ділові папери: Навч. посіб. Для вищ. та серед. спец. навч. закладів. – К.: А.С.К., 2000. – 400 с.
3. *Волкотруб Г.Й.* Стилістика ділової мови: Навч. посіб. – К.: МАУП, 2002. – 208 с.
4. *Віденко А.Н.* Сучасне діловодство: Навч. посіб. – К.: Либідь, 2003. – 256 с.
5. Універсальний довідник-практикум з ділових паперів / С.П. Бибик та ін. – К.: Довіра, 1999.
6. *Зубков М.* Сучасне українське ділове мовлення. – Х.: Торсінг, 2001.

УДК 371.134:377 *О. Макаренко, м. Київ*

Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів

Ефективність діяльності інженера-педагога визначається рівнем його професійно-педагогічної компетентності, в тому числі у сфері виховання. Високий рівень такої компетентності є підґрунтям для досягнення вершин професіональної майстерності в його діяльності, структура якої визначається специфікою професійно-технічної освіти та підкоряється загальним закономірностям теорії діяльності.

На підставі аналізу досліджень проблем інженерно-педагогічної освіти можна зробити висновок, що більшістю науковців виділено в структурі діяльності інженера-педагога відповідні складові, пов'язані з вихованням учнів системи профтехосвіти. На думку багатьох дослідників, зокрема А.П.Сейтешева, інженер-педагог, насамперед, є вихователем, оскільки навчає не лише знань та професійних умінь, але й учить своїх учнів мислити, розуміти, відчувати [1, 271].

На сучасному етапі розвитку суспільства все більшої актуальності набуває підготовка інженерно-педагогічних кадрів, які були б спроможні виховувати людину нової формації, розуміли значущість виховання, як першорядного завдання. Це зумовлено, як зазначає Н.Г.Ничкало, необхідністю виховання трудівника, який міг би самостійно орієнтуватися в багатовимірному економічному просторі, прагнути до високого професіоналізму, освіченості й культури [2, 106].

Метою нашого дослідження є визначення сутності, структури та способів формування професійно-педагогічної компетентності у сфері виховання майбутніх інженерів-педагогів.

Поняття компетентність (від лат. competens – належний, відповідний) означає «сукупність знань і вмінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: вміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію» [3, 149].

В Енциклопедії професійної освіти зазначається, що професійна компетентність містить не тільки уявлення про кваліфікацію (професійні навички, уміння і знання), й освоєні соціально-комунікативні та індивідуальні здібності, що забезпечують самостійність професійної діяльності [4, 454].

Професійна компетентність як одна з підструктур особистості інженера-педагога, за висловом Є.Ф.Зеєра, є необхідною умовою його продуктивної діяльності та включає такі структурні утворення, як: комплекси інженерно-педагогічних знань, умінь, індивідуальний досвід, педагогічну майстерність [5, 15].

Професійно-педагогічну компетентність Н.В.Кузьміна [6] визначає як здатність педагога перетворювати спеціальність, носієм якої він є, в засіб формування особистості учня з урахуванням обмежень і розпоряджень, що накладають на навчально-виховний процес вимоги педагогічної норми, в якій він здійснюється. Вчена виділяє п'ять основних складових педагогічної компетентності: 1) спеціальна і професійна; 2) методична; 3) соціально-психологічна; 4) диференційно-психологічна; 5) аутопсихологічна [6, 89–90].

Професійно-педагогічну компетентність педагога у сфері виховання Г.В.Троцко описує як сукупність його умінь особливим чином структурувати наукові та практичні знання з метою ефективного розв'язання виховних задач [7, 272]. Особистісні знання в цьому разі, на думку дослідника, є результатом розвинених здібностей і спрямованості, що впливають на сприйняття педагогічних явищ, ситуацій, а також на способи їх перетворення з наукових позицій. До основних елементів професійно-педагогічної компетентності Г.В.Троцко відносить: 1) компетентність у галузі теорії і методики виховного процесу; 2) у галузі фахових предметів; 3) соціально-психологічну у галузі процесів спілкування; 4) диференційно-психологічну у сфері мотивів, здібностей, спрямованості учнівської молоді; 5) аутопсихологічну [7].

З урахуванням специфіки професійно-технічної освіти І.Б.Васильєвим сформульовано суть поняття професійно-педагогічої компетентності інженера-педагога. Під нею розуміє здатність інженера-педагога кваліфіковано здійснювати професійне навчання і виховання в рамках конкретної професії на рівні вимог, встановлених стандартами професійної освіти, та на основі поєднання техніко-технологічних і психолого-педагогічних знань, умінь і навичок [8, 22]. На підставі аналізу структури професійно-педагогічної компетентності Н.В.Кузьміної, І.Б.Васильєвим запропонована більш розширена структура, яка складається з дванадцяти компонентів: прогностико-цільової, спеціально-предметної, соціально-професійної, методичної, регламентно-нормативної, біографічної, психофізіологічної, аутопсихологічної, акмеологічної, діагностичної, управлінської, комунікативної компетентностей. У своїх публікаціях дослідник [8], [9] довів зв'язок структурних компонентів педагогічної системи та їх функціональних оболонок із запропонованими елементами професійно-педагогічної компетентності.

Ґрунтуючись на результатах досліджень [6], [8], а також узявши за основу положення, що педагогічна система ПТО складається з двох підсистем – професійного навчання та професійного виховання і вони можуть бути розглянуті як самостійні системи, визначимо суть поняття професійно-педагогічної компетентності інженера-педагога у сфері

професійного виховання, складові компоненти та шляхи її формування у майбутніх інженерів-педагогів при підготовці до виховної діяльності в закладах системи профтехосвіти.

Під поняттям **професійно-педагогічної компетентності інженера-педагога в галузі виховання**, на нашу думку, слід розуміти здатність інженера-педагога здійснювати професійне виховання в межах певної професії, домагаючись високих кількісних і якісних результатів виховного впливу на учнів закладів ПТО на основі професійних знань з теорії і методики виховної роботи в закладах системи професійно-технічної освіти та вмінь щодо реалізації виховної функції інженера-педагога, а також сформованих професійно важливих якостей, що забезпечують самостійність вирішення виховних задач.

Ґрунтуючись на складових структури професійно-педагогічної компетентності [9], вважаємо, що професійно-педагогічна компетентність інженера-педагога у сфері професійного виховання складається з таких частин:

Цільова компетентність щодо виховних цілей професійного виховання майбутнього фахівця, яка полягає у визначенні переліку професійно важливих та соціально значущих якостей відповідно до вимог професіограм професій, за якими інженер-педагог здійснює підготовку майбутніх фахівців. Формується у майбутніх інженерів-педагогів під час вивчення предметів психолого-педагогічного циклу.

Прогностична компетентність щодо перспектив розвитку вимог до професійно важливих якостей фахівця згідно зі змінами в професії, з якої здійснюється підготовка, та розвитку науково-технічного прогресу, включаючи здатність передбачати наслідки виховних впливів. Формується під час викладання всіх дисциплін циклу професійної та практичної підготовки, до яких належать, зокрема, і психолого-педагогічні дисципліни.

Спеціально-предметна компетентність щодо виховного потенціалу у формуванні та розвитку професійно важливих і соціально значущих якостей майбутнього фахівця засобами предметів професійно-теоретичної та професійно-практичної підготовки з відповідної спеціальності. Формується у майбутніх інженерів-педагогів під час проходження ними загальної інженерної та спеціальної інженерної підготовки.

Соціально-професійна компетентність щодо вимог до відбору змісту виховання, професійно важливих та соціально значущих якостей і особливостей майбутнього фахівця, громадянина, сім’янина. Формується під час вивчення циклу професійно-практичних та соціально-гуманітарних дисциплін.

Методична компетентність щодо засобів, методів і форм, а також технологій професійного виховання, застосування інноваційних технологій виховання та передового педагогічного досвіду провідних фахівців з виховання учнівської молоді системи ПТО. Формується під час вивчення курсу теорії та методики виховної роботи в системі профтехосвіти.

Регламентно-нормативна компетентність щодо наукових вимог до професійно важливих якостей майбутнього фахівця та нормативно-правової бази організації процесу професійного виховання в системі ПТО. Формується під час вивчення основ права, загальних основ професійної педагогіки.

Біографічна компетентність щодо походження, умов становлення особистості учнів ПТО, особливостей їх виховання в сім'ї та в попередніх закладах освіти. Формується під час вивчення теорії та методики виховної роботи в системі професійно-технічної освіти та під час проходження педагогічних практик.

Психофізіологічна компетентність щодо індивідуальних якостей і особливостей учнів професійно-технічних закладів освіти. Формується у студентів інженерно-педагогічних спеціальностей під час вивчення ними основ психології, педагогічної та вікової психології, теорії та методики виховної роботи в системі ПТО, а також під час проходження педагогічних практик.

Аутопсихологічна компетентність щодо переваг і недоліків власної особистості та діяльності. Формується під час опрацювання семінарсько-практичних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу та під час виконання завдань, спрямованих на самодіагностику студентів, розробку ними програм самовдосконалення.

Акмеологічна компетентність щодо доведення результатів власної діяльності студентів інженерно-педагогічних спеціальностей до рівня формування основ професійної майстерності з метою набуття досвіту розробки авторської виховної системи та досягнення вершин педагогічної майстерності у сфері виховання. Формується під час вивчення загальних основ професійної педагогіки, теоретичних основ і практики підготовки кваліфікованих робітників, при знайомстві з особливостями виховної діяльності в системі ПТО та педагогічного спілкування, яке відбувається при взаємодії між педагогами і студентами інженерно-педагогічних спеціальностей, під час зустрічей з викладачами та майстрами виробничого навчання.

Діагностична компетентність щодо критеріїв, способів (методів, засобів, форм), технологій моніторингу рівня сформованості професійно важливих та соціально значущих якостей учнів закладів системи

профтехосвіти. Теоретичні і практичні основи діагностики рівня сформованості професійно важливих та соціально значущих якостей учнів закладаються під час вивчення психолого-педагогічних дисциплін.

Управлінська компетентність щодо керування процесами професійного виховання, способів практичної реалізації функцій управління процесом формування професійно важливих та соціально значущих якостей. Формується під час вивчення питань управління професійною освітою, коли студенти розглядають суть педагогічного менеджменту, особливості управління навчально-виховним процесом у системі професійно-технічної освіти та специфіку організації самокерування колективом учнів навчальної групи.

Комунікативна компетентність щодо налагодження доцільного професійно-педагогічного спілкування з учнями, їх батьками, колегами тощо. Формування комунікативної компетентності відбувається під час вивчення майбутніми інженерами-педагогами загальних основ професійно-педагогічного спілкування, особливостей професійного спілкування інженера-педагога, теорії і практики безконфліктного спілкування, технології психолого-педагогічної взаємодії.

Не маючи можливості представити в рамках цієї статті всі міркування з приводу способів формування професійно-педагогічної компетентності у сфері виховання, зупинимося лише на деяких аспектах цього процесу, на прикладі підготовки майбутніх інженерів-педагогів в Українській інженерно-педагогічній академії (м. Харків).

Формуванню професійно-педагогічної компетентності в галузі виховання під час вивчення студентами розділу «Теорія і методика виховної роботи в ПТНЗ» курсу «Професійна педагогіка» сприяє виконання індивідуальних творчих завдань (ІТЗ). Завдання розробляються відповідно до змісту виховної діяльності інженера-педагога. Теми ІТЗ різні за змістом, ступенем складності, методами і прийомами виконання. Під час виконання ІТЗ майбутні інженери-педагоги складають листок індивідуальних спостережень за учнем ПТНЗ зі щоденника педагогічних спостережень; розробляють план виховної роботи для навчальної групи ПТНЗ; аналізують педагогічні ситуації, що виникають у навчально-виховному процесі в ПТНЗ за заданим алгоритмом; складають сценарії виховних заходів для групи учнів ПТНЗ.

Результати дослідно-експериментальної роботи дозволяють констатувати, що більш продуктивному формуванню професійно-педагогічної компетентності у сфері виховання сприяє позааудиторна діяльність майбутніх інженерів-педагогів у рамках педагогічного клубу «Кредо» – громадської студентської організації, що об'єднала на добровільних засадах студентів інженерно-педагогічних фахів усіх факультетів академії.

Робота в клубі чітко спланована, має професійну спрямованість і проводиться з урахуванням специфіки регіональної системи професійно-технічної освіти, історико-культурних традицій, а також вікових особливостей сучасної молоді, її інтересів та прагнень.

Пріоритетними напрямами роботи педагогічного клубу інженерно-педагогічного ВНЗ є цілеспрямоване вивчення найкращого педагогічного досвіду інженерів-педагогів та організація і проведення зустрічей з провідними педагогами системи професійно-технічної освіти регіону; знайомство із системами освіти різних країн світу; участь в організації і проведенні літературно-музичних вечорів; випуски стінних газет; участь в організації і проведенні олімпіад з педагогіки; вивчення життя і діяльності видатних педагогів минулого; організація екскурсій до музеїв видатних педагогів; шефська допомога дитячим будинкам; організація і проведення туристичних походів; постійні зв'язки клубу з кафедрами і громадськими організаціями, спільна підготовка і популяризація проведеної роботи із широким залученням студентського активу, а також установлення контактів із закладами культури міста.

З метою формування професійно-педагогічної компетентності в галузі виховання в педагогічному клубі реалізовані такі задачі: формування інтересу до навчальної та виховної діяльності в закладах системи профтехосвіти; розширення й поглиблення загальних та професійно-педагогічих знань майбутніх інженерів-педагогів; формування індивідуального педагогічного стилю та педагогічної майстерності у майбутніх інженерів-педагогів; формування у студентів навичок педагогічного спілкування, створення умов для розвиваючого педагогічного спілкування; організація дозвілля в межах організованої життєдіяльності, спрямованої на розвиток професійно важливих якостей майбутнього інженера-педагога.

Отже, в сучасних умовах існування вітчизняної виховної системи загострилась необхідність підготовки інженерно-педагогічних працівників до виховної діяльності в системі ПТО, формування професійної компетентності в галузі виховання, яка є одним з найважливіших елементів професійно-педагогічної компетентності інженерно-педагогічних працівників.

Формування професійно-педагогічної компетентності у сфері виховання у майбутніх інженерів-педагогів забезпечується комплексним підходом до організації навчальної та дозвільної діяльності студентів інженерно-педагогічного ВНЗ.

Література:

1. *Сейтешев А.П.* Пути становления учащейся молодежи: Профпедагогика. – М.: Высш. шк., 1988. – 336 с.
2. *Ничкало Н.Г.* Теоретико-методологічні проблеми реформування професійно-технічної освіти / Педагогіка і психологія – 1997. – № 3 (16). – С. 105-114.
3. Професійна освіта: Словник: Навч. посіб. / Уклад. С.У.Гончаренко та ін.; За ред. Н.Г.Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
4. Энциклопедия профессионального образования: В 3-х т. / Под ред. С.Я.Батышева. – М., АПО. – Т. 2.– М-П. – 1999. – 440 с.
5. *Зеер Е.Ф.* Профессиональное становление личности инженера-педагога. – Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 118 с.
6. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высш. шк., 1990. – 199 с.
7. *Троцко Г.В.* Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах: Автореф. дис. …д-ра пед.наук: 13.00.04; 13.00.01 / Харківський держ. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди. Х., 1996. – 421 с.
8. *Васильев И.Б.* Профессиональная педагогика. Конспект лекций для студентов инженерно-педагогических специальностей: В 2-х ч. – Х., 2003. – Ч. 2. – 175 с.
9. *Васильєв І.Б.* Теоретико-методологічні аспекти формування змісту курсу «Професійна педагогіка»: системний підхід // Професійна освіта: теорія і практика. Науково-методичний бюллетень. – Харків, 2000. – № 1-2 (11-12). – С. 61-76.

УДК 377.35:331.103 *Л. Комісарова, м. Миколаїв*

Технологічна культура в контексті систем виробничого навчання

Модернізація освіти вносить зміни в будь-яку предметну галузь, в тому чи іншому ступені відображає навколишню соціальну дійсність. Це, з одного боку, значною мірою стосується і національної системи професійно-технічної освіти, яка органічно пов’язана із суспільним виробництвом і працює на відтворення робітничого потенціалу країни, а з іншого боку, ступінь її розвитку наочно віддзеркалює соціально-економічний стан у галузях виробництва та сфері послуг.

Ринкова економіка чітко визначає орієнтири професійної освіти, робить очевидним, що головна мета всіх суб'єктів освітнього процесу полягає у необхідності врахування сучасних соціально-економічних реалій ринку праці і трансформування їх у конкретні освітні програми професійної підготовки фахівців [8, 3]. Проте нова якість професійної підготовки кваліфікованих робітників потребує пошуку нових форм технології педагогічної праці майстрів виробничого навчання. Водночас значущості набуває технологічна культура, яка має подолати наявний розрив між методикою викладання і теорією навчання, між філософією освіти і способами управління навчальною діяльністю.

Технологічна культура здебільшого визначається як перетворювальна творча природовідповідальна діяльність, що включає знання, вміння й навички, емоційно-моральне ставлення до даного виду діяльності та готовність діяти з урахуванням відповідальності за свої дії [5].

Технологічна культура має декілька аспектів: а) методологічний, що включає знання теорії; б) культуру праці, котра ґрунтується на вміннях наукової організації праці.

Предметом нашого дослідження виступає методологічний аспект технологічної культури, а саме його найважливіша складова – педагогічні технології. Важливо наголосити, що перевагу було віддано педагогіці партнерства, коли в центрі виробничо-навчального процесу формуються суб'єкт-суб'єктні відношення, на нашу думку, найпродуктивніші. Саме під цим кутом ми будемо розглядати понятійне значення технологічної культури. Є всі підстави стверджувати, що технологічна культура може виступати в ширшому значенні в педагогічній теорії. Саме це положення ми визначаємо як мету дослідження, і спробуємо відповісти на питання про сутність технологічної культури в її історичному розвиткові. Дослідження хоча й буде здійснюватися у контексті професійно-технічної освіти, проте буде зроблено спробу запропонувати й універсальну модель технологічної культури.

Але для початку нагадаємо головну мету освіти в Україні, яка, як відомо, полягає у визначенні стратегії розвитку освіти та створенні життєздатної системи неперервного навчання і виховання для досягнення високих освітніх рівнів і забезпечення можливостей постійного духовного самовдосконалення особистості, формування інтелектуального та культурного потенціалу як найвищої цінності нації [3, 5].

У сучасних умовах існує дві стратегії освіти:

– освіта як процес і результат засвоєння певного стандартизованого змісту освіти у формі знань, навичок, компетентності і компетенцій;

– освіта як неперервний процес розвитку, становлення особистості: формування споживчо-мотиваційної та емоційно-вольової сфери, пізнавальних здібностей, соціально і професійно важливих якостей.

Перша стратегія орієнтована на мету-заплановані результати (набуті знання), друга – на мету-вектор навчання, самоактуалізація, соціалізація тощо.

Цілком слушно, що ці дві стратегії взаємодоповнюють одна одну. Домінує й визначає місію освіти, звичайно, перша. Саме навчальний процес, спрямований на досягнення еталонних результатів освіти, здійснений на основі спеціально спроектованого змісту і результату, що оцінюється конкретними критеріями, дозволяє управляти якістю освіти. Для реалізації першої стратегії освіти існують стандарти, навчальні плани і програми, форми, методи і засоби навчання, а також способи оцінювання результатів навчання.

Реалізація другої стратегії й за змістовністю, й за технологічністю недостатньо розроблена, результати навчання погано піддаються кількісному і якісному контролю, спрямовані на віддалені перспективи, розв'язання глобальних освітніх проблем.

Як зазначалося вище, орієнтація на глобальну й перспективну мету освіти, взагалі, й професійно-технічну зокрема, потребує не лише інших підходів до проектування її змісту, але й нових освітніх технологій.

Реалізація розвивальної функції професійно-технічної освіти багато в чому визначається використанням психолого-педагогічних технологій. Будь-яка освітня технологія – це втілення певної стратегії. Звичайно, коли йдеться про розвивальну освіту, то виникає необхідність і в адекватних технологіях. Але перш за все слід з'ясувати, що таке технологія і які види технологій застосовуються в освіті.

Словник соціальної філософії подає «технологію» як одне з багатозначних понять, що характеризує сферу будь-якого діяння і рефлексій з цього приводу. Якщо технологія, власне кажучи, є діяльністю, що співвідноситься з технічними засобами і підкріплюється відповідним «знанням як», то в більш широкому розумінні під технологією розуміється загальна характеристика сукупності трудових дій, що є типовими для того чи іншого соціуму, підпорядкованого конкретним соціальним орієнтирам [11, 463].

Е.Ф.Зеєр зауважує, що технологія – це сукупність знань про способи і засоби проведення будь-яких процесів, а також самі ці процеси, за яких відбуваються якісні зміни будь-якого об' єкта [4, 71].

У науково-технічній літературі широко застосовуються поняття, пов'язані з соціальними, інформаційними, біологічними, виробничими

та іншими технологіями. В науково-педагогічній літературі використовуються терміни «педагогічні технології», «технології навчання», «психотехнології», «інноваційні технології», «технологічна культура» та ін. Розглянемо поняття «технологічна культура». Загальновизнаного визначення цього поняття у вітчизняній педагогіці й психології поки що не існує. Водночас у літературі розглядалися інноваційні технології в професійній освіті і наводилося 12 визначень технології, серед них – визначення ЮНЕСКО. Педагогічна технологія – це систематичний метод оцінювання всього процессу навчання і засвоєння знань шляхом врахування людських і технічних ресурсів та взаємодії між ними для досягнення ббільш ефективної форми освіти.

Досить широке визначення подає російський дослідник Д.Г.Левитес: «Педагогічна технологія – це упорядкована система дій, виконання яких приводить до гарантованого досягнення педагогічної мети». У вузькому значенні слова педагогічні технології, на його думку, повинні гарантувати досягнення еталонних результатів навчання (знань і навичок) [6, 65].

Масштаби створення нової технології можуть бути різними: від проектування занять і системи занять до масштабної акції перегляду методичної системи навчання, змісту освіти, навчального процессу, проектування професійної школи нового типу. Особливої уваги потребує створення передумов для розвитку технологічної культури у викладачів і майстрів виробничого навчання, адже саме професійно-технічна освіта здатна стати потужним засобом виведення вітчизняної економіки на європейський рівень.

У чому ж полягає сутність технологічної культури? Перш ніж відповісти на це питання, звернемося до історії становлення системи виробничого навчання в практиці дореволюційної Росії та в Радянському Союзі. Одразу слід наголосити, що в якості основних компонентів виробничого навчання завжди виступали об’єкт праці, його засоби і результати. Технологічна культура, залежно від доби, носила як об‘єктивний, так і суб’єктивний характер. Розглянемо з цієї точки зору широковідомі системи виробничого навчання, серед яких назвемо предметну, операційну, операційно-предметну, моторно-тренувальну, операційно-комплексну, конструкторсько-технологічну. Цілком доцільним буде подати їх в історичному екскурсі.

Предметна система виробничого навчання є історично першою системою практичного навчання будь-якої праці у сфері матеріального виробництва. В Україні вона почала зароджуватися в процесі навчання ремісництву. Але у вигляді предмета ручна праця була введена у 1884 р. в Санкт-Петербурзькому учительському інституті. Заняття

проводилися за шведською системою з використанням колекцій технічних моделей [1, 32]. Основною ідеєю шведської системи виробничого навчання було використання в якості об'єктів виготовлення предметів міського і сільського побуту. Малась на увазі підготовка учня майстра, який спочатку допомогав майстру, придивлявся до його праці, а потім сам починав виготовляти ті вироби, що робив майстер.

Із започаткуванням ремісничих училищ цей процес був впорядкований у систему, що отримала назву «предметної». Її сутність полягала в тому, що учень, виготовляючи встановлений перелік деталей, оволодівав усіма операціями, характерними для цього виду праці, ознайомлювався з цілісним процесом і здобував навички праці, виявляв інтерес до роботи. Навчання поєднувалося з виробничою практикою, засобами якої слугували інструменти й пристрої, необхідні для виготовлення деталей. Технологічна культура обмежувалася передачею досвіду і навичок від майстра до учня.

У зв'язку зі збільшенням числа мануфактур і розвитком виробництва з розподілом праці, дробленням технологічного процесу на окремі операції, зросла потреба у робітниках, що вміли добре виконувати трудові операції. Відповідаючи на вимоги часу, в Московському технічному училищі під керівництвом Д.К.Совєткіна в 1860-і роки була розроблена система виробничого навчання, що отримала назву операційної, де головним елементом праці стала окрема операція [12, 24]. Весь процес виготовлення технічної продукції поділявся на окремі операції, виокремлювалися схожі процедури під час виготовлення різних виробів, а відпрацьовувалися вони не в процесі виробництва, а на спеціальних навчальних моделях. Після засвоєння всіх основних робочих операцій якогось певного роду діяльності учні переходили до виготовлення виробів. Цікавим є той факт, що за кордоном ця система отримала назву «російської».

До її недоліків можна віднести наступне: виконання операцій не залежить від об'єктів праці, вони проводяться на заготовках, учні не бачать результатів своєї роботи, що зменшує їх інтерес до виконання завдання. Формування навичок з організації праці, раціонального планування послідовності й поєднання операцій, характерних для повного виготовлення виробів, також залишається за межами цієї системи. Тому й технологічна культура була дуже однобічною й оперувала в основному такими категоріями, як контроль і примус.

Операційно-предметна система є поєднанням операційної та предметної складових, що передбачає попередній відбір об'єктів праці таким чином, щоб під час виконання завдання послідовно вивчалися й засвоювалися всі операції, притаманні данному виду праці. Таке посту-

пове засвоєння все нових і нових операцій із застосуванням уже вивчених, на основі виготовлення відповідно підібраних виробів, і складає сутність зазначеної системи. Проте приділялася належна увага вправам на формування окремих умінь і навичок учнів, що не могло не відбитися на якості навчання, формуванні технологічної культури.

Моторно-тренувальна система була розроблена у 20-30-і роки ХХ ст. Центральним інститутом праці, який займався проблемами виробничого навчання робітників. У ній виділялося чотири етапи. Перший – тренувальні вправи на навчальних моделях, коли увага учнів зосереджувалася на виконанні робочих рухів. Другий – виконання окремих трудових операцій, доведених до автоматизму. Третій – поєднання трудових операцій з цілісністю трудового процессу під час виготовлення найпростіших виробів. Четвертий – самостійне виготовлення учнями виробів, характерних для виду праці, що вивчався.

У використанні даної системи технологічна культура виявляла розрив між навчанням і виробничим процесом. З урахуванням доповнення моторно-тренувальної системи окремими процедурами, характерними для операційно-предметної системи, в якій вдало поєднувалися навчальний і трудовий процеси, була вироблена нова операційно-комплексна система, що містила в собі позитивні елементи інших.

Усі зазначені вище системи виробничого навчання можна назвати практико-орієнтованими: учні оволодівають уміннями й навичками різноманітних технологічних операцій з обробки матеріалів і збирання виробів. Головна увага приділялася виконавчій частині виробничого процессу і подавалися мінімальні відомості про матеріали, інструменти й пристрої. При цьому такі елементи праці, як планування технологічного процесу, конструювання виготовлених виробів, тобто найбільш творчі, зовсім не використовувалися. Тому й технологічна культура цієї системи позбавлена структуалізму й живого творчого розвитку.

Програми виробничого навчання останніх років базувалися на конструкторсько-технологічній дидактичній системі, розробленій у 70-80-х роках ХХ ст. Їх основою є засвоєння послідовності технологічних операцій, вибір послідовності технологічних операцій, оптимальних технологій виготовлення з урахуванням наявних інструментів і пристроїв, самостійне конструювання нескладних об’єктів праці із поширених конструкційних матеріалів: дерева і металу, текстильних матеріалів та ін.

Практична трудова діяльність учнів залишається основною функцією виробничого навчання. Із психологічної точки зору певні недоліки системи полягають у тому, що важко забезпечити чіткий і надійний

зв’язок операційних вправ і комплексних робіт з відповідними темами предметів профтехциклу, зокрема, спеціальної технології.

Деякі з цих недоліків можна усунути з переходом до проблемно-аналітичної системи, запропонованої академіком С.Я.Батишевим. Весь матеріал програми виробничого навчання розподіляють на окремі навчальні проблеми, кожна з яких має, наскільки це можливо, самостійне значення. Учні набувають відповідних вмінь і навичок, вивчають проблему за проблемою у чітко визначеній послідовності [2, 43]. І тут ми маємо змогу спостерігати звернення не лише до виробничих, але й до психолого-педагогічних аспектів технологічної культури, коли враховуються потреби як виробничого процессу, так і особистості.

Таким чином, розглянувши історію системотворення виробничого навчання, ми можемо зробити висновок про пряму залежність технологічної культури від логіки технологічного процессу і соціальних умов розвитку суспільства.

А тепер спробуємо дати відповідь на питання про сутність технологічної культури. Для цього нам слід звернутися до визначення поняття «культура», оскільки поняття «технологія» було розглянуто вище. Проте, обидва ці поняття мають безліч значень. Тому обмежимося відомостями Педагогічного енциклопедичного словника. Ось його трактовка: «Культура – історично визначений рівень розвитку суспільства, творчих сил і здібностей людини, що має вираження в типах і формах організації життя і діяльності людей, в їх взаємовідношеннях, а також у створюваних ними матеріальних і духовних цінностях» [9, 130].

Із наведенного, і технологія, і культура перш за все визначаються ступенем розвитку суспільства. Отже, технологічна культура – це відповідь на вимоги часу. А вони тісно пов’язані з модернізацією такої важливої освітянської ланки, як професійно-технічна освіта.

Сьогодні гостро постала проблема кадрового забезпечення профтехосвіти. Її розвиток в умовах ринкової економіки потребує значного посилення уваги до якісної підготовки, підвищення професійної майстерності, стажування педагогічного персоналу, долучення до технологічних інновацій.

Отже, технологічна культура у контексті системи виробничого навчання – це сукупність способів, прийомів, вправ, процедур, спрямованих на продуктивну взаємодію суб’єктів навчально-виробничого процесу, що має на меті досягнення запланованого результату. Технологічна культура перебуває у прямій залежності від економічного, політичного і соціокультурного розвитку суспільства. Видами діяльно-

сті можуть виступати навчання, виробничий процес, виховання, а також діяльність стосовно кореляції особистості, розвитку її структурних складових: спрямованості, освіченості, досвіду, пізнавальних здібностей, практичних навичок, соціально і професійно важливих якостей, психофізіологічних властивостей.

Технологічна культура орієнтована на досягнення таких цілей: актуалізація професійно-особистісного потенціалу; професійний розвиток особистості; формування метапрофесійної освіти: узагальнених знань, навичок, умінь, дій, компетенцій; надбання досвіду кваліфікованого виконання професійної діяльності; забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників виробничо-навчального поцесу.

Технологічна культура, як зазначає В.О.Радкевич, повинна враховувати всі інноваційні освітні технології [10, 9]. Інноваційні освітні технології – це упорядкована сукупність дій, операцій та процедур, спрямованих на розвиток особистості, інструментальне забезпечення діагностованого й прогнозованого результату у професійно-педагогічних ситуаціях, що створюють інтеграційну єдність форм і методів навчання при взаємодії учнів і педагогів у процесі розвитку індивідуального стилю діяльності. Не секрет, що саме професійної ефективної педагогічної діяльності сьогодні бракує молодим майстрам виробничого навчання. Нагадаємо, що освітянська програма спрямована на гуманізацію, тому методично грамотно викладати матеріал – це ще не майстерність і не досягнення кінцевого результату. Майстерність визначається вмінням систематизувати, планувати професійну педагогічну діяльність, застосовувати новітні педагогічні технології, прагнути досягнення педагогіки партнерства.

Розвивальні педагогічні технології мають бути складовою технологічної культури. Ці технології ми характеризуємо як: установку на розвиток особистості; інтеграційну єдність форм, методів і засобів навчання; взаємодію учнів і викладачів; індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Водночас реалізація цих технологій у навчальному середовищі забезпечується дотриманням таких умов: мотиваційне забезпечення суб'єктів педагогічної діяльності та уміння, що ґрунтується на реалізації їх особистісних функцій в цьому процесі; наявність чіткої та діагностично заданої мети освіти; подання навчального матеріалу у вигляді системи пізнавальних і практичних завдань, проектів тощо; визначення способів взаємодії суб'єктів виробничо-навчального процесу; встановлення межі правилоутворювальної та творчої діяльності педагогів, допустимого відхилення від правил; забезпечення відкритості навчання; спрямованість на передбачувальність професійного майбутнього

учня.

Підсумовуючи викладене вище, зазначимо, що технологічна культура у контексті систем виробничого навчання є інтеграцією навчання, виробництва, виховання й розвитку особистості майбутнього фахівця. Тому і технології мають бути спрямовані на реалізацію цих складових.

Отже, технологічна культура – значно ширше поняття, ніж професійна культура майстра виробничого навчання. Вона пропонує діяльність з кореляції особистості, здатна творчо генерувати новітні педагогічні технології й давати життя новим. Знати і враховувати виховну функцію технологічної культури – одне з найважливіших завдань професійно-технічної освіти на сучасному етапі.

У кінцевому результаті сутність технологічної культури у контексті системи виробничого навчання полягає в упорядкуванні сукупності операцій і процедур, спрямованих на розвиток особистості. І педагогічні технології, і наукова організація праці, що є складовими технологічної культури, повинні бути підпорядковані основній меті – гуманізації освіти з її суб'єкт-суб'єктними педагогічними засадами.

Література:

1. *Батаршев А.В.* Педагогическая система преемственности обучения в общеобразовательной и профессиональной школе. – СПб., Изд. ин-та профтехобразования РАО, 1996. – 186 с.
2. *Батышев С.Я.* Подготовка рабочих в средних профессионально-технических училищах. – М.: Педагогика, 1988. – 180 с.
3. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»). – К., 1994. – 61 с.
4. *Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сымалюк Э.Э.* Модернизация профессионального образования: Компетентный подход. – М.: Изд. Моск. психол.-социал. ин-та, 2005. – 215 с.
5. *Комісарова Л.* Формування технологічної культури майстра виробничого навчання // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 1. – С. 30-32.
6. *Левитес Д.Г.* Автодидактика: Теория и практика конструирования собственных технологий обучения. – М., 2003. – 162 с.
7. *Ляшенко О.І.* Якість освіти як основа функціонування й розвитку сучасних систем освіти // Педагогіка і психологія. – 2005. – № 1. – С. 5-12.
8. *Ніколаєнко С.* Формування кадрового потенціалу профтехучилищ України // Професійно-технічна освіта. – 2006. – № 1. – С. 3-4.
9. Педагогический энциклопедический словарь. – М.: Изд. Большая

Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
10. *Радкевич В.О.* Інноваційні процеси у сучасній професійній школі // Професійно-технічна освіта. – 2005. – № 1. – С. 9-11.
11. Социальная философия. Словарь / Под ред. В.Е.Кемерова. – М.: Академический проект, 2003. – 556 с.
12. *Шипицын Н.П.* Информационно-техническая система трудового обучения / Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 23-30.

УДК 377.112.4:624:001.76 *О. Юртаева, г. Симферополь*

Современные методы формирования профессиональной компетентности мастеров производственного обучения строительного профиля

Путь европейской и мировой интеграции, выбранный Украиной в конце XX – начале XXI ст., обуславливает необходимость интенсивных изменений в политической, экономической и социальной жизни нашего государства. Именно поэтому на «изломе» столетия и тысячелетий более интенсивно проходят изменения количественного характера, которые переходят в качественные и требуют современного осмысления, нового видения, глубины изменений, нетрадиционных подходов и решений [1, 3].

Сегодня ведущее место среди интенсивных факторов возрождения производства в нашей стране занимает работник с его способностями, знаниями, умениями, опытом, отношением к труду.

Как отмечает Н.Г.Ничкало, обоснованным является положение о том, что без адекватного образования, которое создает критическую массу квалифицированных и образованых людей, ни одна страна не в состоянии обеспечить реально стабильного развития на эндогенной основе [2, 4]. Если техника и технология составляют стержень современной цивилизации, то образование и профессионализм в научно-технической сфере являются неотъемлемой слагаемой культуры. Несмотря на все препятствия и противоречия, в мире набирает силу тенденция взаимопроникновения цивилизации и культуры, которая выражается в усилении интеллектуальных, творческих, личностных, диалоговых начал в функционировании общественного производства и сферы образования как основного механизма поддержки цивилизации и ее обновления, а с другой стороны – в активнейшем использовании

средств современной цивилизации в процессе функционирования и создания культуры и вовлечения в этот процесс как можно большего числа людей.

Направленность Украины на укрепление независимости, демократизацию, социально-экономические преобразования и вхождение в европейский образовательный простор требуют развития профессиональной компетентности специалистов на гуманистических основах, их конкурентоспособности и мобильности, что приводит к существенному увеличению объема знаний, умений и навыков, необходимых мастеру производственного обучения для успешной профессиональной деятельности. Поэтому, как отмечает С.А.Сысоева, актуальными проблемами педагогики профессионального образования являются: определение концептуальных подходов к разработке психолого – педагогических основ технологий; выявление психолого-педагогических условий эффективного их функционирования в условиях профессионального непрерывного образования [3].

Профессиональная компетентность мастера производственного обучения, на первый взгляд, не имеет собственной теории основ и находится в начале своего становления и развития, проходит путь от определения базовых понятий до формирования собственных концептуальных положений, а от них – к созданию собственной теории.

Компетентность рассматривается как совокупность полномочий, которыми владеют или могут владеть определенные звенья организации и отдельные лица в соответствии с законами, нормативными документами, уставами, положениями.

В связи с этим исследователи уделяют большое внимание разработке, формированию и постоянному совершенствованию профессиональной компетентности специалистов – мастеров производственного обучения как в процессе профессиональной подготовки в высших учебных заведениях, так и в виде непрерывного последипломного образования.

Однако, в соответствии с теорией систем, образование должно адаптироваться к условиям внешней среды, каковыми выступают динамические изменения в общественной сфере, сохраняя свои характерные признаки и особенности, выполняя при этом свое общественно-функциональное назначение [4, 117].

При этом следует заметить, что цели, методология и методика профессионального обучения во всех обществах и во все времена детерминируются конкретными потребностями всех сфер общественного бытия, его специфическими требованиями. Именно общество выступает субъектом в процессе формирования, развития и изменений образо-

вательных систем, которые функционируют в его сфере.

Это позволяет утверждать, что характер и уровень развития образовательной сферы закономерно отстают от уровня развития социально-экономической жизни общества и, в частности, от его производственной сферы – строительства. При этом процесс постоянных изменений производственных ситуаций является закономерным по своей природе. Однако отставание развития профессионального образования от развития современного производства неминуемо, так как именно производство выступает заказчиком образовательных услуг. Главным же заданием образовательной сферы является ускорение реакции образования на актуальные запросы производства и максимальное сокращение разрыва.

Плановая экономика и производство в недалекие времена развивались экстенсивными методами, поэтому система управления людскими ресурсами в производстве (так же, как и содержание профессиональной подготовки кадров для этого производства) ограничивалась исключительно содержанием и характерными особенностями этого производства. Пока производство развивалось в расчете на количественные показатели, изменения в технологии, методах и приемах труда происходили очень медленно. В связи с этим и требования к профессиональной компетентности специалиста были относительно невысокими: работник, получивший нужные профессиональные знания и умения, мог использовать их в производственном процессе очень длительный срок.

Поскольку технологические условия производства не изменялись, то не возникало потребности в приобретении работниками нового качества знаний и в постоянном возрастании уровня профессиональных умений, повышении профессиональной компетентности специалистов-строителей. Достаточно сказать, что нормы времени в строительстве, разработанные ЦИТом в тридцатые годы, были только дважды модернизированы в 60-е и 80-е годы, и путем введения коэффициентов, а не путем детальной переработки. О расценках в строительстве можно сказать, что они служили не двигателем, а тормозом, поскольку не соответствовали элементарным нормам труда.

В соответствии с этим строилась и вся система профессионального образования. В 60-е годы XX ст. исследователи сделали вывод о том, что основной задачей образования является вооружение человека фундаментальными знаниями, которые будут служить ему на протяжении всей его жизни, то есть, главным было формальное образование с официальной фиксацией (аттестат или диплом) того факта, что этот человек овладел в данной отрасли деятельности минимально необходимыми знаниями и умениями в соответствии с программой профессиональ-

ного обучения.

Однако начало научно-технической революции в 70-е годы потребовало коренного пересмотра целей и задач профессионального образования, так как бурное внедрение в производство новых (особенно информационных) технологий, достижений науки и техники привело к быстрой девальвации и старению знаний, а также умений, полученных специалистами в процессе формального образования.

Основным приоритетом профессиональной школы является человеческий фактор, заинтересованность личности в позитивных результатах своего труда. К этому приоритету профессиональная школа, как и вся система образования, пришла, «переболев» «теорией X» Ф.У.Тейлора и отбросив её. Основой методологии профессиональной школы становится «теория Y» – Д.Марк-Грегори – актуализация внутренних потенций будущего преподавателя, мастера производственного обучения, студента, его личных внутренних качеств и возможностей: нацеливание его на активное овладение знаниями, на сознательную самостоятельную работу, мобилизация его мотивационных ресурсов, формирование потребности в постоянном обновлении знаний, иными словами, на актуальное педагогическое сотрудничество. В конечном счете, это означает преобразование студента из объекта педагогических усилий, смоделированных вне его интересов и желаний в субъект овладения знаниями, умениями, навыками, которые, как отмечал по этому поводу американский исследователь А.Корнеул, «становятся основным ресурсом нации» [5, 28].

В современных условиях ускорение научно-технического прогресса, темпов развития технологии требует от мастеров производственного обучения постоянного обновления личных профессионально-квалификационных ресурсов, нацеливает их на непрерывное образование, в котором настойчиво нуждаются новый уровень и новое качество общественного производства.

Именно поэтому проблема формирования и постоянного совершенствования профессиональной компетентности специалистов всех отраслей социально-экомической деятельности приобретает необычайную, глобальную актуальность и привлекает пристальное внимание педагогической науки. Она интенсивно разрабатывается в Украине И.А.Зязюном, В.Ю.Кричевским, В.И.Масловым, Н.Г.Ничкало, И.Тараненко, Л.И.Шевчук и многими другими исследователями. Следует отметить, что разные ученые дают различные определения профессиональной компетентности, что затрудняет исследования. Суммируя все вышеизложенное, возвращаясь к рассмотрению компетентности вообще и профессиональной в частности, приходим к выводу, что профес-

сиональная компетентность является фактической совокупностью знаний, умений и способностей работника, полученной им как в процессе обучения, так и в практической деятельности, то есть это то, что человек знает и умеет. Причем свои знания и умения он способен применить в реальной производственной среде в зависимости от тех перемен, которые происходят в ней, и в пределах своей компетенции.

Формирование профессиональной компетентности мастера производственного обучения строительного профиля как специалиста – сложный и многогранный психолого-педагогический процесс, объединяющий в себе творческое использование способов как обучения, так и воспитания человека.

В последние годы ряд исследователей пытались создать модель профессиональной компетентности специалиста. Так, важный вклад в решение этой проблемы был сделан В.Т.Лозовецкой [6] и Л.И.Шевчук [7], которые предложили модели профессиональной компетентности для специалистов конкретных специальностей. Принцип построения разработанных ими моделей имеет двухкомпонентную структуру: указываются два слагаемых профессиональной компетентности – «знания» и «умения». Однако, на наш взгляд, такое построение модели профессиональной компетентности имеет несколько общий характер, при этом он не учитывает динамичность развития такого явления, как профессиональная компетентность специалиста.

По нашему мнению, нельзя рассматривать профессиональную компетентность специалиста как статичный набор определенных знаний и умений. Профессиональная компетентность непременно включает в себя такой компонент, как умение пользоваться этими знаниями и умениями, эффективно использовать их на практике, устанавливать четкое взаимодействие между знаниями и сферой их возможного и наиболее эффективного практического использования, а также внутреннюю психологическую потребность самостоятельно постоянно обновлять и развивать эти знания и умения, то есть способность к педагогическому сотрудничеству, сотворчеству.

Кроме того, мы считаем, что необходим дифференцированный подход к оценке отдельных качеств компетентности специалиста, так как не все они имеют одинаковую ценность (например для специалиста в области строительства: знания и опыт в области маркетинга, менеджмента, эстетики, архитектуры и дизайна намного важнее, чем, скажем, для работника металлургии или нефтегазового комплекса).

В своих научных исследованиях мы исходим из гипотетичного условия, что профессиональная компетентность специалиста включает не только определенную сумму знаний и умений, но и определенные

способности, и личные качества человека. Как пишут по этому поводу В.А.Абчук и В.А.Бункин: «Профессиональные возможности и способности (компетентность)» [8, 150]. Поэтому при определении структуры модели профессиональной компетентности специалиста необходимо включать в ее составные не только знания и умения, которые приобретаются в ходе обучения и производственной практики, но и способности, и моральные качества, которые формируются путем воспитания и целенаправленного развития личности человека. К их числу, по нашему мнению, нужно отнести социальную ответственность, интерес к своей профессии, способность освоения новых знаний, коммуникативную (социально-психологическую) компетентность, умение работать в социально-интегрированных группах и др.

Таким образом, вместо двухкомпонентной модели профессиональной компетентности мы предлагаем трех-четырехкомпонентную, одновременно проводя рейтинг элементов профессиональной компетентности в зависимости от их важности для специалистов конкретных отраслей производства (например, строительства).

Относительно новым явлением в сфере подготовки специалистов является её принципиальная инновационность. Поясним этот тезис. Сейчас повышение профессиональной компетентности молодых специалистов на производстве путем заимствования практического опыта старших поколений работников очень ограничено, иногда и невозможно. Следует учитывать то обстоятельство, что работники старшего поколения приобретали производственный опыт в принципиально отличных от современных социально-политических и экономических условиях, в условиях господства устаревших технологий и методологических стереотипов организации производства. Теперь опыт старших не только не может быть базой для получения новых производственных знаний и умений, объектом наследства новых поколений, но и преобразуется в негативный социально-психологический фактор, который содействует усилению консерватизма, неприятию каких-либо инноваций и углублению стагнации в производственной сфере. Поэтому их опыт не может иметь высокой профессиональной ценности для современных специалистов, которые работают в условиях рыночной экономики.

Проблема наследства опыта предыдущих поколений актуальна не только для стран СНГ, но приобретает глобальный концептуальный характер, апробированный всем сообществом постиндустриальной эпохи.

Так, российские исследователи А.А.Вербицкий и В.А.Юрасов пишут «В современных и прогнозируемых условиях жизни общества изменяется сам тип социально-культурного наследства. Ранее ориентированное на обновление производства продуктов, предметов, способов

преобразовательной и производственной деятельности, оно становится направленным на наследование его видов, методов, инвариантных свойств. Преобразования нового начинают все больше перевешивать над производством старого…. В условиях научно-технической (и, дополним, информационной) революции впервые в истории человечества темпы обновления техники, технологии….. все больше опережают темпы смены поколений людей» [9, 18]. Оставляя в стороне очень тревожные и непредвиденные общегуманитарные аспекты проблемы преемственности поколений, мы вынуждены согласиться и с этими выводами.

Стремительная динамика перемен современного общественного устройства выдвигает повышенные требования к системе подготовки специалистов. Нет сомнения, что профессиональная компетентность не является постоянной величиной, ее ресурсный потенциал – неизменным и безграничным. Специалист может уменьшить или полностью утратить компетентность, если он не совершенствует ее постоянно в соответствии с изменениями и требованиями производственной ситуации, не реагирует на изменения в самом производстве.

Особенно следует отметить повышенное значение формирования профессиональной компетентности мастеров производственного обучения строительного профиля Украины.

Это обусловлено рядом причин конкретно-исторического порядка, реалиями настоящего момента, сложностями периода перехода строительной индустрии от административно-командных, плановых к методам рыночного регулирования, стихийной, а не плановой экономики.

Во-первых, повышенные требования к компетентности специалистов строительной индустрии Украины вызваны тем, что в условиях системной трансформации экономики строительная индустрия одна из первых прошла процедуру разгосударствления и начала работать в условиях рыночных отношений (например, сейчас лишь 1% из более чем 5187 предприятий стройиндустрии Украины находится в государственной собственности), соответственно, динамика роста стройпроизводства была очень «стремительной» по отношению к 1990 г., принятому за 100%.

Во-вторых, внедрение на предприятиях систем качества, которые охватывают весь комплекс в соответствии с требованиями стандартов ISO 9001, в том числе сертификацию персонала, предусматривает такой уровень квалификации работников, какой сможет обеспечить выпуск конкурентноспособной продукции.

Благодаря этому в границах создания непрерывного развития производственного персонала, предлагается три направления подготовки кадров:

Первое – первичное профессиональное обучение в пределах квалификационных характеристик отдельных профессий (около 70%).

Второе – переподготовка кадров (11% общего количества).

Третье – повышение квалификации рабочих кадров с учетом «регионального компонента», т. е. запросов производства.

Четвертое – продвижение товаров на рынке. Это обусловливает необходимость подготовки трех/четырех видов мастеров производственного обучения. Таким образом, следует констатировать, что требования к формированию модели профессиональной компетентности мастеров производственного обучения строительного профиля довольно многообразны, сложны и становятся глобальными педагогическими заданиями.

Литература:

1. *Ликарчук И.Л.* Профессионально-техническое образование Украины. Исторический путь и перспективы [Монография] К.: Педагогика, 1999. – 288 с.
2. *Ничкало Н.Г.* Современные тенденции и проблемы непрерывного профессионального образования // Современные информационные и инновационные методики обучения специалистов: методология, теория, опыт, проблемы: Сб. научн. работ / Ред. кол. И.А.Зязюн (глава) и др. Киев. – Винница: ГОИ Винница, 2000. – 12 с.
3. *Сысоева С.О.* Технология образовательной деятельности в условиях непрерывного образования // Непрерывное профессиональное образование: проблемы, исследования, перспективы: Монография / Под ред. И.А.Зязюна. Киев: Изд-во «Випол» 2000. – С. 249-273.
4. *Богданов А.А.* Технология. Всеобщая организационная наука. – М.: Экономика, 1989. – 148 с.
5. *Carnevale Anthony P.* The Lerning Enterprise // Traning and Development journal. – 1989. – February. – P. 26-33.
6. *Лозовецька В.Т.* Теоретико-методологічні засади професійного навчання молодших спеціалістів сільськогосподарського профілю: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – К., 2002. – 34 с.
7. *Шевчук Л.І.* Розвиток професійної компетентності викладачів спеціальних дисциплін закладів профтехосвіти: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – К., 2001. – 22 с.
8. *Абчук В.А. Бунин В.А.* Интенсификация: принятие решений. Научно-практическое пособие для руководителей. – Л.: Лениздат, 1987. – 174 с.
9. *Вербицкий А.А. Юрасов В.А.* Высшая школа в системе непрерывного образования // Тенденции развития высшей и средней специальной

школы: Сб. науч. трудов. – М.: НИИВШ, 1988. – С. 15-24.

IV. ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ВИРОБНИЦТВІ

УДК 37.031:377.1 (0.91) *Н. Талалуева, А. Молчанова, г. Киев*

Взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки: исторический аспект

Анализируя научную деятельность Сергея Яковлевича Батышева, героя Советского Союза, Заслуженного деятеля науки Российской Федерации, академика Российской академии образования, действительного члена Нью-Йоркской академии наук и пяти международных академий, доктора педагогических наук, профессора, президента Ассоциации «Профессиональное образование» не перестаёшь удивляться многогранности сферы его научных интересов среди них содержание профессионального образования, методы и средства обучения, обучение на производстве, воспитание учащихся заведений профтехобразования, передовой и исторический педагогический опыт подготовки рабочей смены взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки и другие направлений исследования.. Некоторые аспекты этой проблемы мы постарались проанализировать в историческом аспекте. Слова Сергея Яковлевича об исторической памяти приобретают в наше время особый смысл. В связи с 300-летием государственной системы профессионально-технической системы России С.Я.Батышев отмечал, что «история всегда современна… ученые и педагоги постоянно вглядывались в прошлое, пытаясь понять настоящее, найти ответ на известные вопросы: что делать и как делать?» [1, 139]. Он напоминал слова Ньютона, который говорил: «Если мы видим дальше других, то это потому, что стояли на плечах гигантов» [1, 139].

Постоянное обращение к историческому пути профтехобразования позволило С.Я.Батышеву утверждать, что накопленный опыт обучения и воспитания подрастающего поколения в разных типах профессиональных учебных заведений содержит много поучительного и для современности [1, 139-140].

Ключевыми для нашего исследования стали выводы С.Я.Батышева о том, что на разных этапах становления нашего государства, как только намечалось отставание в развитии системы профтехобразования от требований производства, принимались необходимые меры по уст-

ранению этого отставания и намечались пути его дальнейшего улучшения [2,15].

Вот как это происходило в Украине, где с первых дней советской власти начала создаваться новая система профессионального образования. Для ликвидации технической неграмотности организовывались краткосрочные курсы. С течением времени количество их уменьшилось и развитие получили учебные заведения нового типа. Ними стали школы рабочей молодежи (ШРМ). Так, в 1921 г. их было 32, а в 1923 г. – уже 217, контингент учеников был соответственно 2000 и 13191 [3, 22-24]. На ШРМ в свое время смотрели как на основную и нормальную форму массового профессионального образования, которая наилучшим образом решала проблемы молодежной работы.

Образование квалифицированных рабочих было общей целью всех ШРМ. (В данном случае мы не можем употреблять фразу «подготовка будущего рабочего». Это объясняется тем, что молодежь первоначально устраивалась на работу, а уж потом начинала учиться в школах рабочей молодежи при производстве).

Программу школы определяло производство завода или фабрики. Молодежь работала на нем и независимо от школы изучала производство. Роль школы в целом и каждого преподавателя в отдельности видели в том, чтобы изучение сделать всесторонним, углубленным и продуктивным. Функции преподавательского коллектива заключались в создании научного фундамента и творческой атмосферы при выполнении работы учащимися на производстве. Научное обоснование процессов производства и его техническое оборудование, организация собственного индивидуального труда подростка, организация коллективного труда рабочих, всего хозяйства производства в целом, наконец, построение на этой базе всего миропонимания подростка, представляло собой стройную систему отдельных производственных и жизненных фактов. Завод или фабрику с их техническим оборудованием и машинным производством рассматривали как учебную и воспитательную программу, которую подросток должен был усвоить во время своего пребывания в школе. Программа образовывала цельный по идее и сложный по содержанию аккорд. И чем полнее отражался этот аккорд в каждом учебном предмете, тем лучше, совершеннее предполагалось преподавание, тем больших результатов должна была бы достигнуть ШРМ в учебном и воспитательном отношениях.

Принцип построения обучения в ШРМ заключался в изучении самого производства, а не приложения (приспособления) науки к производству. Содержание изучаемого материала вычленялось из реальной обстановки, находящейся перед глазами учащихся. Рассматривая ка-

кой-либо механизм, его старались изучить по возможности со всех сторон, то есть раскрывались законы его движения, размеры, форма конструкций, оптимальные условия работы. Информация не распределялась по отдельным предметам, а представлялась единой цельной картиной. Такая постановка обучения до сих пор является идеальной при подготовке будущего рабочего. Учебный курс старались построить так, чтобы между темами была логическая связь, а переход от одной темы к другой происходил последовательно, без значительных скачков. В противном же случае в сознании учащегося мог сложиться целый калейдоскоп отдельных представлений и понятий, случайно связанных между собой, и могла возникнуть та многопредметность, только еще в худшем виде, с которой пыталась бороться комплексная система. Разнообразной информацией об изучаемом объекте стремились достичь значительного облегчения в умственной деятельности подростков и дать им не обрывочные сведения, а цельное и законченное представление о нем.

Учащимися школы через призму производства формировалось миропонимание и свое место в обществе. Чтобы складывалось целостное представление о мире, в программе школы не должно было быть изолированных предметов, любой из которых имел бы собственные задачи и собственную цель. Считалось, что все предметы лучше всего объединить в один аккорд. Последний же разбивался на ряд комплексов, охватывающих ту или иную область производства. Однако ученые не давали рецептов и рекомендаций преподавателям относительно идей объединения, считая, что все и так ясно само по себе. В школе предполагалась подготовка не узкого профессионала, а «хорошо грамотного» рабочего, могущего не только разобраться в своей работе, но имеющего все данные для того, чтобы совершенствовать эту работу, поднимать ее на высшую техническую ступень. Поэтому рекомендовали не поглощение одного предмета другим, а лишь установление целесообразной связи их друг с другом. Учебные дисциплины не должны были стоять особняком и независимо друг от друга внедряться в сознание учеников, а составлять стройное гармоническое целое, проникнутое общими задачами производства. Связь предметов между собой, взаимные услуги, оказываемые преподавателями друг другу в процессе преподавания, должны были способствовать достижению больших результатов в обучении молодежи.

Поскольку каждое производство имело свои особенности, то и каждая школа, разрабатывая свой учебный план, должна была продумать, какие комплексы предметов необходимо объединить в одно целое для облегчения обучения учащихся.

Как уже говорилось, производственный аккорд разбивался на отдельные комплексы, объединяющие ту или иную группу родственных предметов. Таким путем предполагали получить: математику, включающую в себя ряд отдельных дисциплин; техническую механику, содержащую теоретическую механику, учение о прочности, учение о машине и ее деталях; технологию металлов, включающую способы получения металлов (металлургию), свойства металлов, приемы их ручной и машинной обработки и т. д. Все эти комплексы объединялись общей идеей производства, на нем строились и им определялись. Но в целях экономии умственной деятельности учащихся, создания у них правильного представления об единстве науки и ее задач, объединение предметов не должно было этим ограничиться.

Считали, что ни один учебный предмет не может быть самодовлеющим. Если в школе металлообрабатывающей промышленности изучалась технология металлов, то содержание этого предмета, имеющего широкие границы, должно иметь непосредственную связь с определенным производством. Если школа, например, имеет токарно-фрезерную специальность, то нечего углубляться в вопросы литейного или кузнечного дела, хотя они также относятся к технологии металлов. Внимания им уделялось столько, сколько необходимо для понимания связи изучаемого производства со смежными, от которых оно в известной степени зависело. То же можно сказать и о других специальных предметах.

К основным общетехническим предметам принадлежали графическая грамота (рисование и черчение) и техническая механика. Задача графической грамоты заключалась в обучении учащихся читать рисунок, чертеж, схему, изготовлять все это самому и выработать умение выражать свою мысль через графическую схему. В первые два года графическая грамота изучалась как самостоятельный предмет, а в последние – изучение ее сливалось с теми курсами, которые она, в сущности, обслуживала. Проводили аналогию с чтением на уроках родного языка. «В школе учатся читать и писать не только на уроках родного языка; общая грамотность приобретается в процессе изучения всех предметов школы. То же должно быть и по отношению к графической грамотности, т. е. рисованию и черчению» [11]. Оба предмета рассматривали не только как науку, но и как один из методов усвоения всей учебной программы школы. Приемы изображения, приобретенные на уроках рисования и черчения, предлагали постоянно использовать при изучении других предметов: «пусть ученик пользуется и языком, и пером, и карандашом для выявления своей мысли. Кому приходилось обучать рабочих, тот прекрасно знает, что творческая мысль рабочего

легче всего выявляется именно рисунком или чертежом. Рабочий еще не привык красно говорить и потому с большим удовольствием прибегает к карандашу, если имеет соответственный навык» [11].

Всякому рабочему, независимо от степени его квалификации, приходится в своей деятельности встречаться с рисунком и чертежом. Поэтому, если школа должна научить рабочего прочитать книгу, а потом толково и грамотно выразить свою мысль на бумаге, то она должна научить его также «прочитать чертеж» и представить свою техническую мысль в виде рисунка, эскиза или чертежа.

Техническая механика представляла собой комплекс теоретической и прикладной механики, сопротивления материалов и машиноведения. Между этими предметами предполагалась органическая связь от практики к теории, от станка к науке, а не от теории к ее приложению, как это было в старой школе.

Общеобразовательные и социально-экономические предметы в школе рабочей молодежи занимали весьма солидное место. Им отводилось в официальных программах около 60% всего времени обучения. Довольно высокий процент наличия общеобразовательных предметов не вызывает сомнения в том, что в ШРМ подросток мог получить достаточно основательное общее развитие. Однако вопрос о преподавании общеобразовательных предметов стоял гораздо острее, чем для общетехнических и специальных предметов, поскольку в них легче определялись и разрешались целевые задачи.

Каждый общеобразовательный предмет должен был играть свою роль в подготовке грамотного рабочего [5, 10]. Так, курс математики в ШРМ должен был научить учащихся разбираться в математической стороне производства, то есть связать преподавание математики с практическими цеховыми работами учащихся. Эта взаимосвязь осуществлялась путем систематического фиксирования внимания учащихся на математических моментах производственных явлений и путем наблюдения и анализа производственных математических величин с последующей более полной обработкой добытого материала.

Высказывалась необычная для нас мысль относительно содержания задачников. Считалось, что вряд ли нужны задачники с четко сформулированными задачами. От авторов учебной литературы требовали не столько задачник, сколько методические указания по составлению задач из жизни определенного производства [6]. Считали, что учебную деятельность учащихся оживляли задачи, взятые ими из производства. «Задача должна быть взята главным образом прямо из производства, числовые данные должны быть не надуманными, а взятыми из жизни» [8, 208]. Поэтому составлялись задачи из чисел не надуман-

ных, а взятых путем измерения реальных предметов. Задачи предлагалось составлять самим учащимся. Целью таких действий было приучить учащихся видеть математические процессы и геометрические формы в действиях и предметах привычной обстановки производства. При этом высказывалась мысль, что в сознании учащихся должна быть сформирована мысль о необходимости решать задачи, поскольку они могут встретиться ему (учащемуся) во время выполнения производственных операций.

Преподавателям необходимо было помнить, что при разработке задач теоретического характера центр тяжести должен быть перенесен не в стройную систему того или иного учебного предмета (при комплексной системе сделать это невозможно), а лишь в известную последовательность дидактических и методических приемов, вытекающих из самой природы данной категории учебных занятий. Построенное на них преподавание становится не формальной тренировкой ума в логических построениях, а дает в руки рабочему необходимое и мощное орудие для повышения его квалификации. Идея заключается в том, что из фрагментов производства и опыта ученика путем легкого абстрагирования выделяется общее из частных фактов и делаются необходимые выводы. Но эти выводы должны быть целевыми. Они только тогда получают смысл и цену в глазах ученика, если он видит их реальную пользу. Эти выводы помогают ему осознать то или иное конкретное явление, улучшают, ускоряют или упрощают совершаемую им работу. Тогда у него пробуждается интерес к науке. Кроме того, задачи развивают творческие возможности учащихся. С этой целью, подтверждая наблюдения ученых первой четверти XX ст., С.Я.Батышев говорит о необходимости «разработать систему познавательных задач поискового характера по каждому учебному предмету. Содержание задач должно отражать практическое применение изучаемых законов в производстве – в работе оборудования, инструментов, контрольно-измерительных приборов, в осуществлении технологических процессов» [7, 68].

Программа по математике согласовывалась с программами по черчению, физике, механике и природоведению, т. к. предметы эти дают преподавателю математики богатейший материал. Так, «определение удельного веса тем или другим способом в физике, рычаги – в механике, построение графика колебания температуры – в природоведении, построение фигур – в черчении, – разве математику тут нет никакого дела? Разве математика не касаются эти вопросы в такой же мере, как и преподавателей других предметов? Разве мы не достигаем наибольшей экономии времени и лучшей усвояемости для учащихся, согласуя прохождение материала по всем этим дисциплинам?» – спра-

шивали разработчики комплексной системы [10, 207-211].

Общеобразовательные предметы, куда входили родной язык, мироведение, география и т. п., также были ориентированы на производство и на ту обстановку, в которой жили подростки. Вопросы, трактуемые в общеобразовательных предметах, не только не затушевывали производство, но, наоборот, последнее являлось исходным моментом для построения всего миропонимания подростка. Условия быта, экономические, правовые и общественные отношения здесь проходили сквозь призму производства, им определялись и получали от него свое дальнейшее развитие.

Новая школа пыталась найти новые формы решения проблемы обучения рабочей молодежи. Однако не всегда получала положительный результат. К сожалению, аккордная система не имела углубления и распространения. Попытки решить комплексное построение программ профшкол оставались безрезультатными. В журналах звучала скептическая оценка этой системы: «За последнее время привычно стало слышать, что работники просвещения комплексы «осилили», «разворачивают» их без всякого труда и т. д., и т. д. Но в то же время ни для кого не секрет, что все эти «развертывания» в большинстве случаев производятся на бумаге, действительная же школьная практика в массе еще далека от комплексности. По единодушному заявлению учительства, главная причина этого явления заключается в отсутствии достаточных сведений по естествознанию, географии местного края (краеведению), истории культуры, не говоря уже о незнакомстве с местной производственной обстановкой, сельским хозяйством, индустрией и т. д. Даже такими «формальными» знаниями, как математика и язык – на которых главным образом специализировался учитель старой школы, даже ими он не владеет настолько, чтобы применять их при любых обстоятельствах жизни, отсюда общий стон – как сообщить необходимый запас формальных навыков, т. е. научить писать, считать и читать при комплексном расположении учебного материала? » [9, 14]

Неудачу в использовании комплексной системы можно объяснить неразработанностью проблемы межпредметных связей. Кроме того, ожидая быстрых положительных результатов, не учитывали уровень предварительной подготовки учащихся. Ведь в то время, о котором мы говорим, грамотность и образовательный уровень подростков были очень низкими, фактической базой для поступления в ШРМ была двухлетка. Сложность применения комплексной системы Я.П.Ряппо объяснял тем, что она «вызывает большие трудности… в профессиональных учебных заведениях, где необходима систематика, анализ, углубление и усвоение минимума конкретных навыков» [4, 4], которые не были

сформированы у учащихся.

Только внимательно анализируя результаты деятельности своих предшественников, С.Я.Батышев смог сделать вывод о том, что «при подготовке квалифицированных рабочих действуют как законы педагогики, так и законы производства» [2, 17-18].

Обратимся к мудрой мысли Ученого: «Незнание прошлого, его забвение приводит к провалу настоящего и готовит поражение в будущем. Либо мы будем работать, не зная, как работали наши предшественники, либо вспомним о накопленном богатейшем духовном наследии, которое должны сберечь; либо мы извлечем из прошлого опыта необходимые для будущего уроки и выводы, либо будем повторять ошибки и допускать новые» [1, 138-139]. Действительно, без изучения истории профессионально-технического образования как явления педагогического не могут быть глубоко осмыслены вопросы развития современной профессиональной школы.

Литература:

1. *Батышев С.Я.* 300 лет государственной системе профессионально-технического образования России. Боец, учитель, ученый. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2001. – 256 с.
2. *Батышев С.Я.* Теоретические основы подготовки квалифицированных рабочих и методологические основы исследований. Методические основы исследований в области педагогики и психологии профессионально-технического образования. Материалы Всесоюзной теоретической конференции / Под общ. ред. действ. чл. АПН СССР С.Я.Батышева. – М., 1975. – 500 с.
3. Бюллетень Украинского главного комитета профессионально-технического и специально-научного образования. – Х., 1923. – № 11-12.
4. Організація методологічної роботи. Тези доповіді Я.П.Ряппо, ухвалені Всеукраїнською Нарадою губерніяльних і окружних інспектур народньої освіти 25-31 травня 1925 року // Путь просвещения. – Додаток. – 1925. – № 5-6. – С. 3-12.
5. 1-й Всеукраинский съезд по образованию рабочей молодежи // Путь просвещения. – 1923. – № 3. – С. 285-301.
6. Пересмотренная программа по математике для школ рабочей молодежи по общему машиностроению // Путь просвещения. – 1923. – № 11-12.– С. 251-253.
7. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 904 с.
8. Путь просвещения. – 1923. – № 11-12. – С. 169-171.

9. *Равич-Щербо Е.* Три года (Повышение квалификации работников просвещения) // Путь просвещения. – 1925. – № 5-6.– С. 13-18.
10. *Рябцев Ив.* О преподавании математики в Ш.Р.М. // Путь просвещения. – 1925. – № 5-6. – С. 207-211.
11. *Столяров Я.* Методы преподавания в школах рабочей молодежи // Путь просвещения. – 1923. – № 3. – С. 1-23.

УДК 371: 331. 103: 361 *О. Аніщенко, м. Київ*

Наукова організація праці у технікумах (1960-1965 рр.)

На сучасному етапі розвитку суспільства гостро постала проблема фахової підготовки кваліфікованих робітників. Для її успішного розв'язання необхідна координація зусиль науковців-фахівців з різних галузей (медицини, техніки, психології, соціології, педагогіки, гігієни та ін.), педагогів-практиків. Це сприятиме розробці та запровадженню науково обґрунтованих заходів, спрямованих на забезпечення максимальної ефективності навчально-виховного процесу у професійних закладах освіти за рахунок раціонального використання часу, зусиль суб'єктів педагогічної діяльності, а також оптимального поєднання відповідних методів, прийомів і засобів навчання.

Викладене вище дає підстави стверджувати, що проблема наукової організації праці (НОП) викладачів і вихованців професійних інституцій є надзвичайно актуальною й вимагає ґрунтовних історико-педагогічних наукових досліджень, напрацювань методичного характеру.

Метою нашої публікації є виявлення та аналіз заходів щодо НОП суб'єктів педагогічної діяльності у технікумах на матеріалах журналу «Среднее специальное образование» 1960-1965 рр.

Варто зауважити, що у досліджуваний період, попри значну увагу до проблеми НОП у галузі освіти з боку Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР, цитований нами журнал не містив тематичного розділу з НОП. До того ж, у жодній з публікацій журналу не було використано дефініцію «наукова організація праці». Разом з тим, у саме в цей період на сторінках часопису «Вестник высшей школы» (видання цього журналу, як і часопису «Среднее специальное образование», ініціювало Міністерство вищої та середньої спеціальної освіти СРСР) та видань, присвячених організації навчально-виховного процесу загальноосвітніх закладів, друкувалися численні статті саме зі слово-

сполученням «наукова організація праці» у заголовках і текстах публікацій.

Наголосимо, що незважаючи на невживаність поняття НОП, у опублікованих статтях, у журналі «Среднее специальное образование» (1960-1965 рр.), аналізуються різні аспекти наукової організації праці викладачів і вихованців технікумів. Насамперед йдеться про особливості освітлення, обладнання навчальних приміщень, правильну робочу позу вихованців, режим праці й відпочинку, бюджет часу й нормування праці (викладацької та навчальної), планування й програмізацію праці, створення сприятливого психологічного мікроклімату, добір найбільш доцільних форм, методів, засобів організації навчання та контролю.

Так само, як і в сучасних навчальних закладах, у досліджуваний нами період наголошувалося на необхідності особистісно орієнтованого навчання. Зокрема, пропонувалося вивчати особливості темпераменту, пам'яті, уваги кожного слухача [4]. Було розроблено й орієнтовну схему вивчення особистості учня. Серед форм і методів роботи найбільш доцільними вважалися спостереження, бесіди, туристичні походи. Як бачимо, наведений перелік є дуже обмеженим. Також наголошувалося на необхідності використання довіри, схвалення.

На сторінках журналу активно обговорювалися проблеми зростання ефективності навчальних занять, подолання недоречностей у педагогічній діяльності. Так, В.М. Таранов виокремив 4 групи перепон, які заважають досягненню результативності навчального процесу [22]. Вони є цікавими саме з позицій НОП, а саме:

1) методичні (виникають внаслідок недосконалої методики навчання);

2) негативні фактори довкілля, що виникають при передачі інформації;

3) психологічні, що постають у процесі сприйняття й закріплення інформації учнями;

4) організаційні, що є наслідком невдалої організації навчального процесу.

Серед чинників *першої, третьої та четвертої групи* недоліком була орієнтація на середнього учня без врахування індивідуальних особливостей (здібностей, схильностей, пам'яті та ін).

У досліджуваний період викладачі технікумів особливу увагу приділяли формам і методам роботи. Зокрема, студенти заочної та денної форми навчання оволодівали фаховими знаннями, шліфували вміння безпосередньо на підприємствах. Наприклад, у Чернівецькому індустріальному технікумі у 1959-1960 рр. на уроки на базі підприємств було заплановано 240 річних годин [15].

Такі уроки наближали учнів до виробництва, вчили критично сприймати усталені тут режими, технології, знаходити шляхи їх удосконалення, використання внутрішніх резервів, підвищення результативності праці. Якщо підприємства, на яких організовувалися заняття, перебували на відстані більше 15 хв. від технікуму, то уроки планувалися або на першій, або на третій парі. Якщо ж відстань була значною, то уроки планувалися по 4-6 год. залежно від характеру теми. У дні профілактики обладнання, між змінами також планувалися заняття (якщо вони заважали нормальній роботі підприємства) [15, 7].

Можна виокремити такі типи уроків на підприємствах: уроки повідомлення нових знань, закріплення знань і навичок, уроки-спостереження, екскурсії, а також лабораторні й практичні заняття (проводилися безпосередньо у цехах заводу).

Цікавим є досвід співпраці Кудинівського вечірнього індустріального технікуму з підприємствами. Зокрема, адміністрація заводу на один день звільняла студентів-вечірників від роботи й забезпечувала автобусами для поїздки на екскурсію [16]. Також у технікумі влаштовувалися технічні конференції, в яких брали участь і робітники заводу. Проведенню конференцій передувала значна підготовча робота педагогів та учнів. Такі форми роботи сприяли узагальненню та закріпленню знань учнів.

Варто зазначити, що значну увагу науковці, педагоги-практики приділяли організації навчання студентів-заочників. Так, начальник Навчально-методичного управління з середніх спеціальних закладів Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР Б.А.Кузьмін зазначав, що станом на 1960 р. Житомирський автомобільно-дорожний технікум створив лекторську групу для надання постійної допомоги заочникам, які мешкають у місті й передмісті [9]. Група педагогів проводила лекції, консультації з загальноосвітніх й загальнотехнічних дисциплін.

Викладачі Таллінського технікуму державної та кооперативної торгівлі проводили систематичні заняття зі студентами, які мешкали неподалік навчального закладу. Також практикувалися виїзні заняття заочників у чітко визначені строки, що значно полегшувало виконання студентами самостійних робіт.

На сторінках журналу активно обговорювалися проблеми контролю знань студентів технікумів. Особливого поширення набули тестові завдання. Педагоги наполягали на тому, щоб перелік відповідей містив не лише вірні, а й неправильні, неповні варіанти [1]. Пропонувалося формулювати невірні відповіді, які б мінімально відрізнялися від правильних. За такої умови з’являлася необхідність порівнювати, аналізувати

їх.

У досліджуваний період набула актуальності проблема перевтоми учнів. Зокрема, цьому сприяв нерівномірний розподіл домашніх завдань по навчальних дисциплінах упродовж тижня, семестру. Було підраховано, що на підготовку домашнього завдання лише з одного предмету учням доводилося витрачати 3 год. [12, 22]. Звичайно, така тривалість домашньої роботи різко знижує працездатність, не забезпечує високої якості виконання завдань й може негативно вплинути на стан здоров'я учнів.

Заслуговує на увагу досвід задавання домашніх завдань в Алма-Атинському технікумі залізничного транспорту. З метою узгодженості дій викладачів у питанні обсягів домашніх завдань, заступник директора технікуму з навчальної роботи разом з класними керівниками періодично обліковували всі домашні завдання, які задавали учням упродовж тижня, й затверджували обсяг домашніх завдань [12, 23]. Було започатковано ведення журналу, в якому відображалися: дата, назва предмета, зміст завдання (тема, кількість сторінок у підручнику, задач, прикладів, креслень і т. д.), в які строки необхідно виконати завдання й на який час вони розраховані, фактичні витрати часу на виконання завдання, труднощі у ході виконання завдання.

Якщо ж спостерігалося перевантаження учнів домашніми завданнями, то викладачі намагалися запланувати трудомісткі роботи на більш тривалий час або зменшити їх обсяг.

Позбутися перевантажень можна, зокрема, за рахунок використання раціональних прийомів самостійної роботи. Якщо ж навички самостійної роботи не сформовані, то учні неадекватно витрачатимуть час і сили. Викладачі Алма-Атинського технікуму розробили певні правила самостійної роботи, спрямовані на забезпечення її ефективності [12, 25]:

- виконувати самостійні роботи необхідно щодня в один і той самий час;
- спочатку варто вивчати ті предмети, які важко опанувати, а потім переходити до більш легких;
- не доцільно планувати вивчення гуманітарних дисципліни (історію, літературу та ін.), один за одним, оскільки наступна діяльність може стерти результати попередньої;
- доцільно чергувати письмові роботи з усними;
- між виконанням завдань з окремих дисциплін мають бути встановлені перерви тривалістю до 10 хв.;
- критерієм міцності запам'ятовування є відтворення того, що вивчалося.

Особливого значення у контексті НОП набуває професійна компетентність викладачів. Підвищення їхньої кваліфікації здійснювалося на семінарах міських методичних об'єднань, кущових радах (семінари для викладачів споріднених предметів); під час стажування на виробництві, читань методичних доповідей досвідченими педагогами, участі у конференціях, прослуховування лекцій, консультацій, відряджень на підприємства інших міст [5]. Приділялася увага й педагогічній підготовці інженерів-викладачів. Для підвищення педагогічної кваліфікації деяким з них пропонували ґрунтовне вивчення спеціальної літератури про урок, відвідання занять досвідчених викладачів, а також написання рефератів на тему: «Основні вимоги до уроку в технікумі» [11].

Педагогам радили складати індивідуальні плани [6]. Щоправда, розділи цих планів, судячи з їхніх назв, викладачі заповнювали формально (заходи з ідейно-теоретичного рівня, підвищення ділової кваліфікації та результати роботи викладача з цих напрямів). На жаль, в опрацьованих нами джерелах відсутня інформація про календарне планування програмного матеріалу, поточне й поурочне планування навчального матеріалу. З цієї причини неможливо цілісно схарактеризувати деякі особливості НОП педагогів у технікумах досліджуваного періоду.

Відповідно до постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про строки підготовки та покращення використання спеціалістів з вищою та середньою спеціальною освітою» актуалізувалися проблеми підготовки слухачів заочної форми навчання. Було з'ясовано, що у наявних навчальних планах заочного відділення ігнорується фактор часу й вони не є реальними для виконання [2, 32]. Необхідною стала їх переробка з метою забезпечення планування всього навчального процесу у межах розрахункового бюджету часу учнів (РБЧУ). Для цього пропонувалося:

- визначити РБЧУ на весь період по роках навчання;
- вирахувати час (РЧ) на вивчення предметів і виконання навчальних завдань;
- планувати у часі навчальний процес на весь період й по роках навчання у межах РЧБУ.

Сутність планування заочного навчання згідно з РЧБУ можна охарактеризувати наступним чином. У таких навчальних планах у годинах визначено РБЧЗ на самостійне вивчення дисциплін і виконання навчальних завдань. Бюджет часу визначався, виходячи з того, що учні вчаться самостійно 4 години на день (24 години щотижня). Тобто РБЧЗ на самостійну роботу складає 4128 годин. Також було визначено час на проведення лабораторно-екзаменаційних сесій. Для розрахунків було прийняте 36-годинне тижневе навчальне навантаження.

Могли б бути прийняті й інші нормативи часу, проте, на думку

М.І.Бейна, сутність запропонованої методики планування не зміниться.

У розробці плану навчального процесу основним питанням є визначення розрахункового часу на самостійне опанування дисциплін та виконання завдань залежно від обсягу та ступеню складності предметів. Зазвичай час, необхідний для реалізації цих видів навчання, залежить від здібностей та умов навчання заочників. Проте реально визначити ці показники для «середнього» учня. За будь-яких умов кількість годин, передбачених на ці види навчання, має відповідати РБЧУ.

З метою подолання перешкод *другої групи* пропонувалося обов'язкове використання мікрофонів, вбудованих у мікротелефонні гарнітури. Для того, щоб інформація на дошці «не відсвічувалася» радили застосовувати готові схеми, таблиці, креслення, а також діа-, епідіо-, кінопроекційну апаратуру [22, 11].

Слід зазначити, що у досліджуваний період гостро постало питання кінофікації навчального процесу у технікумах. Зокрема, Центральний методичний кабінет з середньої спеціальної освіти Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти СРСР ініціював випуск навчальних фільмів на 1959-1963 рр. [13]. Проте дописувачі журналу наголошували, що з цього напряму робота є недостатньою, оскільки за п'ятирічку планувалося випустити лише 80 назв фільмів, діафільмів.

У лютому 1962 р. Дніпропетровську відбулася республіканська конференція працівників середніх спеціальних навчальних закладів України з використання у навчально-виховній роботі ТЗН (кіно-, діафільмів, TV, звукозапису, радіо). Було заплановано уроки для показу по телебаченню [8]. Йшлося також про складання анотованого каталогу навчальних фільмів кінопрокатів Харківської та Сумської областей.

Враховуючи специфіку навчання у закладах технічного профілю, слід наголосити на необхідності використання розбірних макетів. Такі макети виготовлялися й самими учнями у предметних гуртках [10]. Зокрема, у Харківському будівельному технікумі розбірні макети використовувалися на заняттях з електротехніки. Вони є важливим доповненням до таблиць і зразків виробничих машин: макети характеризуються об'ємністю, яка відсутня у кресленнях і таблицях. На відміну від машин, у них відсутні певні конструктивні особливості, які спочатку можуть заважати осмисленню принципових моментів. Завдяки демонстрації макетів учні краще розуміють конструкцію та принципи дії електричних машин.

ТЗН (особливо магнітофони, проектори) необхідні ще й за умови наявності певних фізіолого-психічних особливостей викладача (тихий голос, незрозумілий почерк та ін.). Саме такі засоби створюють більш сприятливі умови для викладання, учіння.

Зауважимо, що у контексті НОП суб'єктів педагогічної діяльності

у технікумах досліджуваного періоду винятково важливого значення набуло використання навчальних машин (НМ). Адже саме НМ покликані підвищувати ефективність навчального процесу; зацікавлювати учнівську молодь; сприяти розвиткові самостійності в оволодінні знаннями; привчати використовувати різні джерела інформації [17, 7]. На той час використовувалися контролюючі, консультативно-контролюючі, інформаційні, тренажери, комбіновані машини, кібернетичні навчальні комплекси (ЕОМ).

Вміння працювати з джерелами інформації є невід'ємною складовою культури навчальної праці. Дописувачі журналу радили вихованцям технікумів використовувати скорочені записи слів, цитати, складати плани, конспекти, тези [19]. На полях зошитів пропонували занотовувати зауваження та ін., а також робити позначки:? (незгода з автором книги),?! (подив),! (повна згода) [10], NB (дуже важливо), V (найсуттєвіше) [21, 6]. Ю.І.Поляков запропонував план занять гуртка з методики роботи над підручником. І хоча автор навів приклад лише з підручниками з історії КПРС та окремими працями В.І.Леніна [18, 43], стаття містить слушні рекомендації щодо опрацювання літературних джерел. Так, на заняттях гуртка практикувалися розповіді викладача про прийоми вивчення текстів підручників, бесіди з учнями на тему «Як слухати й конспектувати лекцію». На практичних заняттях учні вчилися складати плани, конспекти, доповіді, писати тези, реферати та ін.

Наголосимо, що для учнів технікумів складалися й програмовані підручники [22, 17]. Навчальний матеріал структурувався в невеликих розділах, обсяг яких складав 1/4, 1/3, 1/2 сторінки, інколи – цілу сторінку. У кінці розділу подавалися запитання до нього. На кожне запитання пропонувалося три і більше відповідей (вірні, невірні, неповні). Після кожної відповіді вказувалася сторінка, на якій учень мав опрацювати посібник. На цій сторінці він знаходив інформацію про правильність (або навпаки) своєї відповіді. Якщо відповідь вірна, то учень буде опрацьовувати розміщений на цій сторінці наступний розділ теми (потім знову треба вибрати одну відповідь на запитання до розділу і т. п.). Якщо ж відповідь була невірною, то на вказаній сторінці учень дізнавався про це й або одразу ж одержував роз'яснення своєї помилки, або ж використовував вказівку, на якій сторінці необхідно прочитати необхідний матеріал. Розділи, запитання, відповіді, вказівки складалися таким чином, що учні не могли вивчити наступний розділ без засвоєння попередньої теми.

Звичайно, в наш час інформатизації освіти такі програмовані підручники здаються застарілими, проте у 60-х роках минулого століття вони дійсно були нововведенням у навчально-виховному процесі технікумів.

У досліджуваний період значна увага приділялася організації, об-

ладнанню робочих місць учнів у майстернях. Було розроблено вимоги до них [14, 52]. Їх оснащення здійснювалося згідно з раціональними методами праці. Автори справедливо зазначали, що від правильної, раціональної організації робочого місця інструктора значною мірою залежить якість підготовки учнів.

Загалом обладнання навчальних приміщень турбувало як педагогів-предметників, так і адміністрацію технікумів. Як слушно зауважили С.Я.Тимшан, В.Д.Шуст, у тих закладах, де гарно обладнані навчальні кабінети, викладачеві набагато легше організувати навчальний процес, ніж там, де заняття проводяться у звичайному класі [23, 28]. Особлива увага зверталася на архітектурно-художнє оформлення кабінетів (меблі, наочність, кольорова динаміка та ін). При цьому враховувалися досягнення науки у галузі гігієни, техніки, психології, фізіології. Не залишався поза увагою й естетичний аспект обладнання приміщень.

Заслуговує на увагу й те, що дописувачі цитованого журналу порушували не лише проблеми навчального життя педагогів, учнів, а й позанавчальної діяльності. Зокрема, йшлося про налагодження побутових умов для учнів у гуртожитках. Адже від пристойних умов побуту залежить і психічний стан учнів, і якість виконання самостійних робіт та ін. У гуртожитках, як і в навчальних корпусах, здійснювалося чергування учнів [7]. З метою полегшення учнівської праці гуртожитки забезпечували пральними машинами, пилососами та іншим необхідним господарським інвентарем [3].

Таким чином, викладені на сторінках журналу «Среднее специальное образование» 1960-1965 рр. та проаналізовані нами особливості підготовки фахівців у технікумах свідчать про реалізацію окремих елементів, принципів НОП. Вони сприяли оптимізації та інтенсифікації навчально-виховного процесу у технікумах, забезпечували науково виважену організацію педагогічного процесу, сприяли забезпеченню комфортних умов для викладацької праці та учіння.

Література:

1. *Александров Г.* Об использовании альтернативной формы построения ответов // Среднее специальное образование. – 1965. – № 7. – С. 8-9.
2. *Бейн М.И.* Бюджет времени заочника – основа для разработки методической документации // Среднее специальное образование. – 1964. – № 12. – С. 31-35.
3. *Демчинский В.А.* Самообслуживание приближает учебные заведения к жизни // Среднее специальное образование. – 1960. – № 4. – С. 19-22.
4. *Евлах В.* Об индивидуальном подходе к учащимся // Среднее специальное образование. – 1960. – № 10. – С. 23-26.

5. *Захаревич Г.П.* Повышению квалификации преподавателей – повседневное внимание // Среднее специальное образование. – 1960. – № 11. – С. 1-4.
6. *Иванов П.К., Шлыков А.А.* ОБ индивидуальных планах преподавателей // Среднее специальное образование. – 1962. – № 6. – С. 15.
7. *Комаров И.В.* О самообслуживании // Среднее специальное образование. – 1960. – № 6. – С. 40-41.
8. Конференция в Днепропетровске // Среднее специальное образование. – 1962. – № 4. – С. 18-21.
9. *Кузьмин Б.П.* Совершенствовать организационные формы и методы заочной подготовки техников // Среднее специальное образование. – 1960. – № 7. – С. 2-3.
10. *Ласточкин В.В.* Разборные макеты электрических машин // Среднее специальное образование. – 1960. – № 4. – С. 55-56.
11. *Латынин И.П.* Вопросы организации контроля и его действенность // Среднее специальное образование. – 1960. – № 2. – С. 25.
12. *Латынин И.П.* О самостоятельной домашней работе учащихся // Среднее специальное образование. – 1960. – № 9. – С. 22-26.
13. *Липский Ю.А.* О кинофикации учебного процесса в техникумах г. Москвы // Среднее специальное образование. – 1960. – № 1. – С. 41-42.
14. *Макиенко Н.И.* Организация рабочего места учащихся и инструктора // Среднее специальное образование. – 1962. – № 8. – С. 51-55.
15. *Матко В.И.* Проведение уроков на предприятиях // Среднее специальное образование. – 1961. – № 2. – С. 7-10.
16. *Мишке И.И.* Приметы нового в жизни техникума // Среднее специальное образование. – 1960. – № 5. – С. 27-80.
17. *Молибог А.Г.* Машины для обучения // Среднее специальное образование. – 1964. – № 5. – С. 6-7.
18. *Поляков Ю.И.* Обучаем самостоятельной работе с книгой // Среднее специальное образование. – 1964. –№ 9. – С. 42-43.
19. *Пузанов В.А.* Самостоятельная работа учащихся с книгой // Среднее специальное образование. – 1962. –№ 6. – С. 11-13.
20. *Римеров Л.И.* Ещё раз о повышении эффективности урока // Среднее специальное образование. – 1960. – № 2. – С. 34-36.
21. *Соболенский А.А.* Методика обучения заочника работе с книгой // Среднее специальное образование. – 1963. – № 3. – С. 5-8.
22. *Таранов В.М.* Педагогика – программирование – кибернетика // Среднее специальное образование. – 1963. – № 2. – С. 14-18.
23. *Тимшан С.Я., Шуст В.Д.* Эстетическое оформление учебного кабинета // Среднее специальное образование. – 1963. – № 10. – С. 28-34.

УДК 316.663:008.8:377.1”19” *П. Помаран, м. Ромни Сумської області*

Розвиток соціального партнерства у підготовці кваліфікованих робітників (1956-1991 рр.)

Розвиток соціального партнерства упродовж 1959-1991 рр. мав певні особливості, що склалися в результаті реорганізації системи трудових резервів, зумовленої соціально-економічними та політичними пріоритетами держави. Утвердження нових пріоритетів було пов’язане з такими чинниками:

1. Господарство країни продовжувало функціонувати на підставі директивних планів, якими передбачалося значне зростання промислового та сільськогосподарського виробництва. Проте це зростання відбувалося не завдяки запровадженню у виробництво нових технологій, які б якісно змінювали продуктивні сили суспільства, а внаслідок екстенсивного розвитку промисловості, зокрема різкого збільшення кількості працюючих. Так, з 1960-го до 1976-го рр. кількість робітників в Україні зросла до 13,2 млн чол. проти 7,9 млн у попередні роки [3, 359]. Постійне поповнення робітничих лав ставало однією з головних умов виконання планів розвитку народного господарства.

2. Економічне зростання в Україні відбувалося на основі «примітивної індустріалізації». І хоча частка засобів виробництва в загальному обсязі промисловості зросла з 62 відсотків у 1940 р. до 72,4 відсотка в 1965 р., [4, 424] індустріальне виробництво потребувало більш високого кваліфікаційного й освітнього рівнів працюючих.

3. Низькою була продуктивність праці на виробництві. За 1970-1985 рр. на один відсоток її приросту витрачалося 2,1 відсотка приросту оновлених виробничих фондів. За даними Держкомстату СРСР, продуктивність праці була нижчою, ніж у США: у промисловості – у 2 рази, у сільському господарстві – в 5 разів. На виробництво одиниці національного доходу в СРСР витрачалося сировини і матеріалів удвічі більше, ніж у розвинених країнах. Низька продуктивність праці також була причиною значного збільшення кількості працюючих, встановлення змінного режиму роботи, збільшення кількості промислових і сільськогосподарських підприємств.

4. Розпочалося реформування сільськогосподарського виробництва, головними складовими якого були зростання матеріальної інтере-

сованості колгоспів, збільшення державних асигнувань на потреби села, підвищення індустріального рівня сільськогосподарського виробництва, його спеціалізація. Ці процеси також не могли відбуватися без значного збільшення кількості працюючих у сільськогосподарському виробництві, підвищення їхніх фахового та загальноосвітнього рівнів.

В Україні набувала поширення тенденція незадовільного використання матеріальних і трудових ресурсів. У республіці проводилося масштабне будівництво, що потребувало великої кількості робочих рук, але було малорентабельним та свідчило про безгосподарність і марнотратство: рукотворні «моря», «найбільші в Європі» Придніпровська, Зміївська, Бурштинська теплові електростанції, потужні АЕС, що не відповідали міжнародним стандартам безпеки.

Виникненню потреби в надзвичайній кількості робітників сприяло й те, що у 50-60-ті роки минулого століття не стало механізму, який би стимулював ефективне використання робочої сили. Так, результати роботи підприємств характеризувалися лише у фізичних величинах: тоннах вугілля, сталі тощо, а фонд заробітної плати встановлювався централізовано. Тому підприємствам було вигідно залучати велику кількість робочої сили і створювати її своєрідний резерв.

5. Відбулися зміни у формуванні державного бюджету. Тепер до нього надходила більша частина прибутку підприємств. Видатки держави на соціально-культурні заходи в 50-ті роки XX ст. зросли у 2,6 рази, у 60-90-х роках – у 6,6. Держава почала фінансувати витрати на підготовку робочої сили у завищених обсягах, виходячи не лише з потреб промислового розвитку, але й з певних ідеологічних причин.

Таким чином, у 1959-1989-й рр. народногосподарський комплекс країни гостро потребував великої кількості кваліфікованої робочої сили. Саме тому й було прийнято рішення про створення системи професійно-технічної освіти.

Формування системи професійно-технічної освіти СРСР, складовою якої була професійно-технічна освіта УРСР, розпочалося після прийняття 24 грудня 1958 р. Закону СРСР «Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток системи народної освіти СРСР». З цією метою школи фабрично-заводського навчання, ремісничі, залізничні, гірничопромислові, будівельні училища та училища механізації сільського господарства трудових резервів, профтехшколи, школи фабрично-заводського учнівства та інші професійні навчальні заклади раднаргоспів та відомств реорганізувались у денні та вечірні міські професійно-технічні училища з терміном навчання від одного до трьох років та в сільські професійно-технічні училища з терміном навчання один-два роки. Реорганізацію навчальних закладів системи тру-

дових резервів у професійно-технічні училища передбачалося здійснити до 1962/1963 н. р.

Головним завданням професійно-технічних училищ було визначено «планомірну й організовану підготовку для всіх галузей народного господарства культурних і технічно освічених кваліфікованих робітників і трудівників сільського господарства, комуністичне виховання учнів, їх ідейне загартування, формування в молоді, яка навчається, комуністичного ставлення до праці» [8].

Особливості політичного устрою держави часів радянської епохи давали змогу проводити єдину державну політику в галузі професійно-технічної освіти: координувати дії всіх соціальних партнерів для виконання поставлених завдань у цій сфері.

Так, 11 липня 1959 р. було видано постанову ЦК КПРС та Ради Міністрів СРСР «Об улучшении руководства профессионально-техническим образованием в СРСР». Указом Президії Верховної Ради СРСР був утворений Державний Комітет Ради Міністрів СРСР по професійно-технічній освіті [2,248]. Цим актом було юридично закріплено реорганізацію системи трудових резервів у систему професійно-технічної освіти, а також посилено координацію дій між найбільш впливовими соціальними партнерами: Державним комітетом та Радою Міністрів союзних республік, підвищено їх відповідальність за стан підготовки кваліфікованих робітників. На них покладалося широке коло завдань, вирішення яких повинно було забезпечити цілеспрямовану підготовку кваліфікованих робітників у республіках. Одночасно були утворені республіканські та місцеві органи управління професійно-технічною освітою.

Виконання поставлених перед професійно-технічною освітою завдань у період інтенсивного розвитку науки і техніки було можливим тільки за тісної співпраці всіх соціальних партнерів та наявності правової бази для соціального партнерства в питанні підготовки робітничих кадрів. Постанова Ради Міністрів УРСР від 29 травня 1961 р. «О дальнейшем развитии и улучшении квалифицированных рабочих кадров УССР» зобов’язала міністерства, відомства, раднаргоспи виділяти і безкоштовно передавати станки, механізми, прилади, інструменти та інші матеріали для оснащення майстерень, кабінетів і лабораторій училищ, будувати нові учбові приміщення, майстерні; проводити ремонтні роботи [8].

Розподіляючи фондів на сільськогосподарську техніку, Держплан УРСР мав виділяти Головному управлінню професійно-технічної освіти при Раді Міністрів УРСР трактори, комбайни та іншу сільськогосподарську техніку з перших партій їх серійних випусків. А обласні Ради депутатів трудящих були зобов’язані виділяти сільським

ПТУ земельні ділянки для створення й розширення учбових господарств у розмірах, достатніх для проведення виробничого навчання та засвоєння учнями навичок роботи на всіх видах сільськогосподарської техніки.

Наголосимо, що за перші роки реорганізації системи професійно-технічної освіти в Україні додатково було створено 285 навчально-виробничих майстерень, 430 навчальних кабінетів, 150 лабораторій, багато полігонів. Базові підприємства передали навчальним закладам 950 верстатів, машин й іншого устаткування [7]. Корисна площа навчальних закладів профтехосвіти республіки у 1961 р. збільшилася на 95,7 тис. кв. м за рахунок приміщень і засобів, виділених базовими підприємствами [9]. Зміцнення матеріально-технічної бази профтехучилищ проходило також і по лінії реалізації фондів Головного управління профтехосвіти при Раді Міністрів УРСР. За період 1959-1961 рр. навчальні заклади одержали з державних фондів 678 одиниць різноманітного устаткування для оснащення майстерень, кабінетів і лабораторій [2,248].

Таким чином, у результаті наполегливої праці всіх соціальних партнерів, уже в 1966 р. в Україні функціонувало 529 міських та 189 сільських професійно-технічних училищ, в яких навчалось 72 відсотки від загальної кількості учнів системи професійно-технічної освіти. До 1970 р. кількість учнів у міських і сільських профтехучилищах виросла до 81 відсотка. Ці заклади поступово ставали основною організаційно-педагогічною формою підготовки робітничих кадрів. Від інших вони відрізнялися тим, що приймали випускників неповної середньої школи, а термін навчання встановлювався для міських ПТУ – 1-3 роки, для сільських – 1-2 роки, залежно від складності спеціальності.

Незважаючи на велику роботу з розвитку системи профтехосвіти, потреба народного господарства в кваліфікованих робітниках залишалась досить великою. Це було викликано зміною професійно-кваліфікаційної структури робітничого класу в умовах НТР, пов’язаною з відмиранням і реформацією характеру одних професій, виникненням нових, суміщенням професій, формуванням робітника широкого профілю. Тому на порядку денному постало завдання аналізу соціально-економічних процесів та вдосконалення всієї системи підготовки робітничих кадрів і підвищення їх кваліфікації безпосередньо на виробництві.

У зв’язку з цим необхідно наголовити на використанні важелів соціального партнерства на основі договорів між підприємствами та професійними навчальними закладами, що дало змогу відкрити вечірні (змінні) професійно-технічні училища та вечірні (змінні) відділення

(групи) при денних професійно-технічних училищах. Вони створювалися згідно з постановою Ради Міністрів УРСР від 19 грудня 1961 р., якою було затверджено положення про навчальні заклади. Їхнім основним завданням визначалась цілеспрямована підготовка кваліфікованих робітників з осіб, зайнятих на виробництві, навчання їх нових професій та спеціальностей відповідно до вимог технічного прогресу; забезпечення можливості робітникам і трудівникам сільського господарства одержувати без відриву від виробництва необхідну професійно-технічну освіту, підвищувати свою загальну освіту і виробничу кваліфікацію [9, 256].

Джерелом комплектування вечірніх (змінних) відділень (груп) при денних професійно-технічних училищах здебільшого були базові підприємства професійно-технічних училищ. Прийом учнів здійснювався за направленням підприємства, яке гарантувало умови для навчання та проходження виробничої практики з наступним закріпленням їх на постійній роботі.

Навчальні заклади забезпечували повне вивчення навчального матеріалу згідно з навчальними програмами, які розроблялися підприємствами спільно з училищем. А після закінчення теоретичного навчання училище проводило випускні екзамени. Теоретичне навчання робітників, які отримували професійну підготовку на виробництві, проводилося за рахунок коштів, які надходили від підприємств та організацій на основі укладених договорів.

Такі зв’язки між підприємствами й професійними навчальними закладами, засновані на принципах соціального партнерства, у галузі підготовки кваліфікованих робітників безпосередньо на виробництві довели свою дієвість і в майбутньому.

Фінансування закладів профтехучилищ здійснювалося з державного бюджету. Учні отримували безплатне харчування, одяг та стипендію. Згідно з установленим порядком їм виплачувалася також заробітна плата за роботу, виконану у процесі виробничого навчання.

Участь в оновленні матеріально-технічної бази училищ, здійсненні соціальних програм, які виконували ці навчальні заклади, брали всі соціальні партнери: держава, базові підприємства, органи місцевого самоврядування, регіональні структури комсомольських та профспілкових організацій, а також самі навчальні заклади, покладаючи на себе «виконання в навчальних майстернях переважно виробничих замовлень та завдань базових підприємств, радгоспів і колгоспів, будівельних, транспортних та інших організацій, що відповідають вимогам навчальних програм» [9, 256].

Така праця давала певні прибутки, сприяла поліпшенню навчаль-

но-матеріальної бази та матеріальній заінтересованості працівників професійно-технічних училищ.

Та чи можна ідеалізувати партнерські відносини базових підприємств і навчальних закладів досліджуваного періоду? На жаль, ні, оскільки метою виробничої діяльності училищ стало сприяння виконанню виробничих планів базових підприємств, будов, радгоспів, колгоспів та інших організацій.

Не секрет, що така діяльність часто організовувалася за рахунок навчального часу, і не лише передбаченого навчальними планами на виробниче навчання. Як правило, учнів використовували на малокваліфікованих роботах, які вимагали максимум фізичних зусиль та мінімум професійних знань. Їх, як дешеву та добре організовану робочу силу, часто залучали до різного роду робіт, що нині називаються громадськими: прибирання вулиць, робота в колгоспах тощо. Фактично, це була одна з форм підневільної праці, яка організовувалася в обов'язковому порядку для учнів професійно-технічних навчальних закладів.

Новий етап розвитку професійної освіти, що ґрунтувався на засадах соціального партнерства, розпочинається з прийняттям постанови ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР «Про заходи щодо подальшого покращення підготовки кваліфікованих робітників у навчальних закладах системи професійно-технічного навчання» [10] та відповідної постанови партійно-урядового керівництва України (1969 р.). Головним у цих документах було положення про «поетапне перетворення професійно-технічних навчальних закладів у професійно-технічні училища з 3-4-річним терміном навчання для підготовки кваліфікованих робітників із числа молоді, яка закінчила восьмирічні загальноосвітні школи, з найбільш складних професій, що вимагають загальної середньої освіти...» [5]. Це означало утвердження в країні єдиного типу освітніх закладів для підготовки кваліфікованих робітників, повну уніфікацію змісту навчання та організації навчально-виховного процесу.

Завдяки такому рішенню, система професійно-технічної освіти як об'єкт управління набула якісно нових ознак, зокрема: практично всі навчальні заклади системи професійно-технічної освіти стали готувати робітників із середньою освітою; у змісті підготовки кваліфікованих робітників суттєво зміщувались акценти на проблеми організації виховної роботи в цих закладах шляхом значного поліпшення викладання суспільних дисциплін, залучення до роботи з молоддю кращих пропагандистських сил, розвитку культурно-масової та фізкультурно-спортивної роботи, підвищення ролі колективів підприємств, установ та організацій у вихованні молодих робітників; вживалися досить енергійні заходи щодо поліпшення соціального забезпечення учнів,

створення відповідних умов для їхнього проживання, харчування, забезпечення одягом і предметами першої необхідності.

Якісно новий етап у розвитку соціального партнерства був започаткований постановою Ради Міністрів СРСР від 22 лютого 1985 р., згідно з якою запроваджувалося Положення про базове підприємство. Можна стверджувати, що з цього часу в системі соціального партнерства утворено інститут базового підприємства, який містив у собі й попередні чинні норми.

Положення про базове підприємство визначило відносини між головними соціальними партнерами: училищем і базовим підприємством, а також окреслило повноваження інших соціальних партнерів, які повинні сприяти створенню відповідних умов для якісної підготовки кваліфікованих робітників.

Було передбачено, що професійно-технічні училища утворюються на базі великих підприємств, установ та організацій з кількістю працюючих не менше 2 тисяч осіб, а в сільській місцевості, як правило, у кожному адміністративному районі, і входять до складу агропромислового об'єднання. Для підприємств з меншою чисельністю працюючих училища можуть створюватися на основі галузевої та міжгалузевої кооперації [12].

Базові підприємства передбачали у планах економічного й соціального розвитку та колективних договорах проведення заходів щодо зміцнення матеріально-технічної бази училища, здійснення ремонту будівель та обладнання училища, будівництво спортивно-оздоровчих таборів, таборів праці та відпочинку для учнів, сприяння розвитку технічної та художньої творчості.

Підприємства здійснювали постачання із своїх фондів, відповідно до замовлень училищ, сучасного обладнання, машин, механізмів, транспортних засобів, сільськогосподарської та меліоративної техніки, пально-мастильних матеріалів, інструментів для навчально-виробничих цілей та розвитку технічної творчості учнів.

Роль базового підприємства як соціального партнера не обмежувалася формуванням матеріально-технічної бази училища. Значна роль у проведенні профорієнтаційної роботи, виробничого навчання, виконання планів прийому і випуску учнів, а також у здійсненні контролю за працевлаштуванням у повному складі, покладалася також на керівництво базового підприємства.

Положення про базове підприємство передбачало участь соціального партнера в організації та вдосконаленні навчально-виховного процесу, наданні практичної допомоги в організації теоретичного і виробничого навчання, фізичної і початкової військової підготовки учнів, а також культурно-масової роботи з ними.

Організація побуту й відпочинку учнів та працівників середніх професійно-технічних училищ, що виявлялося у наданні їм путівок у санаторії, будинки відпочинку, профілакторії, пансіонати, на бази відпочинку, які перебували на балансі підприємства, була також у сфері компетенції соціального партнера. Підприємства разом з профспілковою організацією брали на себе функції забезпечення працівників училища житлом, садовими ділянками, торговельним та медичним обслуговуванням, піонерськими таборами, яслами, будинками культури, клубами, стадіонами, спортивними залами. Отримуючи значні прибутки, підприємства мали змогу здійснювати доплати до державних стипендій учням та преміювати майстрів виробничого навчання.

Відчутною була допомога базового підприємства у забезпеченні середніх професійно-технічних училищ інженерно-педагогічними кадрами. Положення давало можливість залучати спеціалістів підприємства, наставників молоді, ветеранів та передовиків праці, а також робітників та інженерно-технічних працівників – Героїв Соціалістичної праці, лауреатів Ленінської премії та Державної премії СРСР, до роботи з учнями та підтримувати їх ініціативу щодо переходу на роботу в училище. Це дало можливість тільки в досліджуваний період залучити на роботу в профтехучилищах більш як 1500 кадрових робітників, у тому числі близько 100 Героїв Радянського Союзу та Героїв Соціалістичної Праці.

З метою підвищення професійної кваліфікації майстрів виробничого навчання профтехучилищ базові підприємства забезпечували їм проходженн стажування на виробництві та в школах передових прийомів і методів праці.

Підготовка кваліфікованих робітників, здійснювана в профтехучилищах, була б неможлива без участі базового підприємства, для якого готували кадри професійні навчальні заклади. Базове підприємство забезпечувало училища виробничими замовленнями, які відповідали вимогам навчальної програми, інструментами, матеріалами, технічною документацією для їх виконання. Найбільш важливою була його допомога в організації та проведенні виробничої практики на підприємстві [7, 27].

Передвипускна виробнича практика учнів профтехучилищ будівельного профілю – важливий етап професійної підготовки кваліфікованих робітників. Вона значною мірою залежить від того, наскільки вдало будуть підібрані будівельні об’єкти, робітничі колективи, де працюватимуть учні, а також від якості розробки її детальної програми.

Розглянемо досвід спільної роботи СПТУ № 14 м. Ромни Сумської області та його базового підприємства «Сумисільбуд». Згідно з навчальними планами учні направлялися на передвипускну практику, попередньо узгодивши її термін та зміст з базовим підприємством. Ще

до початку практики соціальні партнери вивчали стан техніки безпеки та промислової санітарії на будівельному об'єкті і визначали можливість проходження практики учнями в конкретному випадку.

Направлення учнів на практику оформлялося наказом по училищу, а прийом – наказом по базовому підприємству. В наказі визначалися робочі місця для учнів, види робіт, система оплати праці, відповідальні за практику з числа досвідчених наставників.

Кожен із соціальних партнерів ніс відповідальність за якісне проходження виробничої практики, яка була запорукою досягнення учнями професійної майстерності. Так, училище здійснювало навчально-методичне керівництво виробничою практикою учнів. Воно забезпечувало вивчення та дотримання учнями чинних на базовому підприємстві правил внутрішнього розпорядку, охорони праці, пожежної безпеки, санітарно-гігієнічних вимог, встановлених вимог експлуатації обладнання, інструментів, бережливого користування засобами індивідуального захисту, економного використання матеріалів, електродів, електроенергії та інше.

На базове підприємство покладалася відповідальність за забезпечення здорових та безпечних умов праці учням на виробництві, дотримання ними правил і норм охорони праці, техніки безпеки та виробничої санітарії в період їх навчання в умовах виробництва та виробничої практики на будівельних майданчиках.

Будівельна організація трест «Сумисільбуд» забезпечувала учнів робочими місцями, роботою відповідно до програми за професією, виділяла спецодяг, спецвзуття, надавала санітарно-побутові приміщення.

Передвипускну практику для учнів трест «Сумисільбуд» організовував на дільницях і робочих місцях, які були забезпечені сучасною технікою та прогресивними технологіями, у складі виробничих бригад будівельників під керівництвом передовиків та новаторів виробництва, ветеранів праці та досвідчених наставників.

Оплата праці учням, які перебували в складі виробничих бригад, здійснювалась за тарифною ставкою робітника 1-2 розряду з урахуванням чинного порядку розподілу загально-бригадного заробітку в конкретній будівельній організації. Учням, які не досягли 18 років, при скороченому робочому дні зарплата нараховувалась за фактично виконаний обсяг роботи, без доплати за скорочений робочий час. А наприкінці виробничої практики базове підприємство організовувало кваліфікаційні пробні роботи і видавало кожному учню виробничу характеристику.

Логічним продовженням роботи соціальних партнерів з підготовки

кваліфікованих робітників була їх участь у персональному розподілі й закріпленні випускників на базовому підприємстві після закінчення навчального закладу, що забезпечувало соціальні гарантії молодим робітникам.

Структура соціального партнерства повною мірою забезпечувала реалізацію прав і обов'язків кожного її суб'єкта, чітко визначала порядок функціонування окремої ланки цього механізму. Особлива увага приділялась регламентації та забезпеченню виконання завдань окремих елементів системи соціального партнерства, кореспондованих прав та обов'язків кількох таких елементів всередині системи.

Проте недоліки тогочасної політичної системи не могли не вплинути на один із її елементів – систему соціального партнерства. Сформоване в умовах тоталітарного режиму, адміністративно-командних методик в економіці, соціальне партнерство було запрограмоване на підтримання інтересів компартії та постійну класову обмеженість. Підтвердженням цього є той факт, що в 1987 р. посада керівника професійно-технічного закладу увійшла до номенклатури обласних комітетів комуністичної партії. Основні управлінські функції директора навчального закладу освіти зводились до точного виконання інструкцій, наказів, інших директивних та методичних вказівок [15, 3], що звужувало поле його діяльності в структурі соціального партнерства.

Отже, підсумовуючи характеристику стану соціального партнерства як за період з 1959-го по 1991-й р. зокрема, так і за весь радянський період, слід підкреслити низку як позитивних, так і негативних моментів.

Безперечні позитивні результати, викликані функціонуванням системи соціального партнерства в радянський період, простежуються як у зростанні професіоналізму працівників, так і в стимулюванні праці педагогів, зайнятих у ПТУ, шляхом збільшення їх матеріальної заінтересованості, спрямованої на посилення організації праці.

Чітко налагоджена система соціального партнерства на той час дозволяла оперативно реагувати на зміни, пов'язані із розвитком виробництва, досягненнями НТР, що своєю чергою, зумовлювало виникнення нових професій та зростання попиту на них.

Проте надмірна ідеологізація і плановість економіки негативно позначились на стані соціального партнерства. Штучне стримування розвитку соціального партнерства, його обмеженість «інтересами партії» вимагали кардинальних змін у цій сфері.

Підсумовуючи зазначимо, що відродження соціального партнерства нині має ґрунтуватися на досвіді радянських часів з метою інтерпретації цих досягнень до умов сучасності, й для запобігання помилок у майбутньому.

Література:

1. Архив Госпрофобра УССР, ф. 20, д. 4, 67, 142, 204 л.
2. *Батышев С., Веселов А., Гру В., Кузьмин Н., Осовский Е.* Очерки истории профессионального технического образования в СССР. – М.: Педагогика, 1981. – 248 с.
3. Історія Української РСР.: У 8 т. – К.: Наукова думка, 1978. – Т. 6. – С. 359.
4. *Лановик Б., Матисякевич З., Матейко Р.* Історія господарства України і світ: Підручник / За ред. Б.Лановика. – К.: Вища шк., 1995. – 479 с.
5. О мерах по дальнейшему улучшению подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях системы профессионально-технического образования: Постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 2 апреля 1969 г. // КПСС, Советское государство о подготовке молодой смены рабочего класса. – С. 80.
6. О мерах по дальнейшему улучшению подготовки квалифицированных рабочих в учебных заведениях системы профессионально-технического образования: Постановление ЦК Компартии Украины и Совета Министров УССР от 3 июля 1969 г. // КПСС, Советское государство о подготовке молодой смены рабочего класса. – С. 291-299.
7. Об утверждении положения о базовом предприятии (объединении, организации) среднего профессионально-технического училища: Постановление Совета Министров СССР от 22 февраля 1985 г. – М., 1985. – 27 с.
8. Правда Украины. – 1961. – 30 мая.
9. Про затвердження Положення про вечірні (змінні) професійно-технічні училища і вечірні (змінні) відділення (групи) при деяких професійно-технічних училищах: Постанова Ради Міністрів УРСР від 19 грудня 1961 р. // КПСС, Советское государство о подготовке молодой смены рабочего класса. – С. 256.
10. Положение о профессионально-технических училищах: Утверждено 8 февраля 1961 г. // Сборник материалов по учебно-методической работе в учебных заведениях профессионально-технического образования. – М.: Высш. шк., 1979. – С. 51.
11. *Соколов А.* Управление деятельностью среднего профтехучилища. – М.: Высш. шк., 1983. – 3 с.

УДК 371.137:631.157

В. Свистун, м. Київ

Зарубіжний досвід підготовки фахівців

сільського господарства до управлінської діяльності

Структурна перебудова національної економіки зумовила необхідність зміни традиційних стереотипів і уявлень про роль і призначення професійної освіти, послужила основною причиною не менш серйозних методологічних, теоретичних і методичних проблем у сфері підготовки управлінського персоналу для агропромислового комплексу України.

Великі труднощі у переході аграрної галузі до ринкової економіки переконливо свідчать, що однією з основних причин їх помилок і невдач є відсутність кваліфікованих управлінських кадрів, які не тільки мають фахові знання в певній галузі сільськогосподарського виробництва, але й бажають і здатні сприймати основні ідеї ефективного ведення господарства та управління ними.

В економічно розвинених країнах накопичено багаторічний досвід вирішення проблем професійної освіти, тому в педагогічній літературі приділяється значна увага дослідженню світових здобутків у цій галузі. Так, І.Пасинкова досліджує процес реалізації принципу неперервності в зарубіжних освітніх системах, Л.Білик – реалії та перспективи перебудови виховного процесу на основі європейських стандартів вищої освіти; про стратегію розвитку освіти на Заході на порозі XXI ст. пише Б.Вульфсон, М.Кларин висвітлює інновації в світовій педгогіці. Дослідники вивчають особливості американської та японської систем вищої освіти (К.Корсак, Ю.Романовська, О.Романовський, З.Сейдаметова, О.Сухолиткий).

Різні аспекти та провідні тенденції світової професійної підготовки фахівців різного спрямування також висвітлюються педагогами-науковцями. Наприклад, Р.Антонюк досліджує теоретико-методологічні засади підготовки вчителів у країнах Європейської співдружності, О.Бойко – педагогічні аспекти формування готовності офіцерів до управлінської діяльності у вищих військових навчальних закладах США, Великої Британії та ФРН, В.Сасімова – особливості організації навчання майбутніх бакалаврів-юристів в університетах Великої Британії, Л.Сакун і В.Федорченко – підготовку фахівців для туристської галузі в західноєвропейських країнах.

Проте, незважаючи на наявність багатьох праць із проблем професійної підготовки фахівців у зарубіжних освітніх системах, практично відсутні системні й комплексні дослідження стосовно світових тенденцій у підготовці фахівців сільського господарства у ВНЗ взагалі, та в управлінській підготовці майбутніх фахівців-аграрників зокрема.

З огляду на це, метою нашої статті є з’ясування, аналіз та узагаль-

нення зарубіжного досвіду управлінської підготовки майбутніх фахівців сільського господарства.

У теорії менеджменту висуваються різні концепції формування українського менеджменту; а саме – копіювання світового досвіду управління без урахування та з частковим врахуванням особливостей української ментальності. При цьому виникає складна проблема: яку з теорій менеджменту – Японії, США, Західної Європи – прийняти за аналог?

Адже, при будь-якому виборі є ризик шаблонного використання теорії, яка враховує тільки специфічні особливості та умови функціонування економіки, рівень соціально-економічного розвитку конкретної країни та ментальність її громадян, і в результаті такі теорії, які не враховують специфіку вітчизняної – української – дійсності, не зможуть дати нашій економіці те, що очікують від їх упровадження.

Як відомо, національний менталітет – це важливий фактор, що впливає на форми, функції і структуру управлінської діяльності фахівців. Згідно з законом відповідності менеджменту і менталітету, управління – це форма прояву внутрішньої, глибинної соціально-психологічної програми в людині, форма вираження її ментальності [3, 13]. Зважаючи на це, поширена в останні роки у вітчизняній вищій школі тенденція до впровадження різноманітних інновацій, які ґрунтуються на запозиченні зарубіжного досвіду, ставить проблему цілісного осмислення та об’єктивного оцінювання їх ефективності в результаті адаптації в систему вищої аграрної освіти України.

Оскільки основними управлінськими культурами вважаються – американська, японська, європейська [7, 16], логічним є зосередження нашої уваги на дослідженні підготовки фахівців до управлінської діяльності саме в цих освітніх системах.

У США в більшості університетів є факультети економіки сільського господарства, спеціалізація яких має широкий міждисциплінарний підхід. Це: низка сільськогосподарських наук, маркетинг, статистика, ціноутворення, економіка землекористування тощо. Обов’язковим є курс «Управління сільськогосподарським виробництвом».

В американських університетах основою навчального процесу є використання «кредитних» (залікових) годин. Навантаження студента за семестр становить 15 залікових годин, за рік – 30, і ступінь бакалавра він отримує за 4 роки навчання. Звичайно, 120 кредитних годин передбачають виконання університетських і кафедральних вимог щодо основних (профілюючих) та неосновних (другорядних) навчальних дисциплін, які структурно входять до навчального плану та дають можливість студентам змоделювати власну програму вищої освіти, що відповідає їхнім професійним інтересам і планам майбутнього кар’єрного зростання.

Вибір навчальних курсів сприяє тому, що студенти набувають со-

ціальних навичок і вмінь на заняттях з обраних дисциплін у складі різних навчальних груп, а також у процесі взаємодії з різними викладачами. Надання студентам можливості вибору навчальних курсів, а отже й викладачів, стимулює останніх постійно оновлювати навчальний матеріал, практикувати різні методи навчання, у тому числі й авторські, щоб активно залучати студентів на свої заняття.

Характерною особливістю підготовки управлінських кадрів для сільського господарства в університетах США є прикладне застосування теорії при вирішенні проблемних ситуацій [1, 41]. Так, у педагогічній практиці університетів США активно застосовується метод *«кейс-стаді»* – метод вивчення виробничих ситуацій: студенти отримують письмовий опис реальної чи уявної ситуації, обговорюють її в підгрупах, що дає змогу проектувати, моделювати, продумувати й логічно аналізувати найдрібніші деталі проблемної виробничої ситуації. Навчання з використанням таких ситуацій імітує реальні процеси, що сприяє розвитку в студентів необхідних для управлінця навичок і вмінь, допомагає виробляти у них раціональний підхід до майбутньої управлінської діяльності.

Наступний метод – метод «*лабіринту дій*» – передбачає не тільки детальний опис ситуації, а й перелік можливих дій, операцій і заходів, що допомагає проектувати варіанти вирішення запропонованої ситуації й передбачити його можливий ефект.

Популярним також є *дискусійний* метод, сутність якого полягає в обміні думками між студентами з будь-якого проблемного питання з метою більш глибокого його розуміння, свідомого засвоєння та знаходження оптимального варіанту розв’язання. Для дискусії характерним є чітке обмеження теми і часу обговорення, що відрізняє її від методу «*форум*», у процесі якого студентам дозволено виступати необмежений час, якщо при цьому вони здатні підтримувати зацікавленість та увагу аудиторії.

Характерною особливістю сучасної підготовки студентів до управлінської діяльності в університетах США є перетворення їх із об’єктів впливу для викладачів в активних суб’єктів учіння; зважаючи на це, значна увага приділяється активізації їх пізнавальної діяльності шляхом організації самостійної роботи. Прикладом цього є метод *«відкрита лабораторія»* – викладач пропонує студентам розробити проект їх власного експерименту для перевірки певного принципу, що вивчається.

Система підготовки кадрів в Японії має свою специфіку. По-перше, учні японської школи до переходу в 10-12 класи практично не

отримують ніякої професійної підготовки. Більш того, навчання в професійних навчальних закладах далеко не завжди призводить до здобуття офіційно визнаної кваліфікації, тобто більша частина японської молоді, маючи середню освіту, виходить на ринок праці, якщо не зовсім професійно непідготовленою, то, в усякому разі, без будь-якого свідоцтва про присвоєння кваліфікації.

По-друге, невід'ємною частиною японської системи управління кадрами є професійна підготовка у фірмах, де особливе значення набуває отримання персоналом тієї кваліфікації, яка необхідна саме цій фірмі.

По-третє, вихідним компонентом японського менеджменту є ставлення працівника до праці, його ідентифікація з місцем праці, тому зрозумілим є намагання керівництва залучати молодь до роботі у фірмі безпосередньо після закінчення школи. Відсутність будь-яких фахових навичок і вмінь вважається свого роду позитивною якістю, яка є свідченням незіпсованості, відсутності стороннього впливу, готовності сприймати правила професійної поведінки, прийняті в цій фірмі.

Професійна підготовка фахівців в Японії – це складна система взаємозумовлених заходів, в якій початкова професійна підготовка є обов'язковим компонентом внутрішньофірмового навчання, основне завдання якого – моральна підготовка до праці, тобто знайомство новачків із компанією, принципами взаємовідносин між співробітниками, традиціями, звичаями та ритуалами.

Прийом на роботу відбувається один раз на рік після довгої і складної процедури перевірки якостей претендентів, які, як правило, є представниками одного покоління з однаковим рівнем освіти і культурою мислення, оскільки добираються вони в основному із обмеженого кола навчальних закладів. Такий підхід до набору новачків спрощує підготовку навчальних програм, і, головне, з більшою ефективністю реалізується комплекс виховних заходів, якому в японських фірмах надають особливого значення. Працюючи в майбутньому в різних підрозділах фірми, представники одного набору, перебуваючи у дружніх стосунках, можуть бути корисними один одному і компанії. Отже, основний смисл початкового внутрішньофірмового навчання полягає у створенні мотиваційного середовища майбутніх фахівців, механізму забезпечення їх високої трудової моралі, що є обов'язковим компонентом системи професійної підготовки кадрів у будь-якій японській компанії.

Наступний етап професійної підготовки здійснюється паралельно з основною виробничою діяльністю. Лінійний керівник, спираючись на допомогу фахівців, виступає в якості інструктора, передусім управлін-

ців більш низького рангу. З огляду на велике педагогічне навантаження у штатному розкладі фірм часто передбачено кілька зайвих одиниць для фахівців, які кілька робочих днів на тиждень виконують тільки функції інструкторів. Значущість працівника, рівень його кваліфікації визначаються в першу чергу обсягом практичних знань, навичок і вмінь, які накопичуються в процесі набуття професійного досвіду.

На цьому етапі використовуються різні навчальні матеріали й посібники, зміст яких завжди відображає конкретні умови виробничого процесу.

Необхідність наступного етапу професійної підготовки – курсового навчання – визначається насамперед потребами виробництва і має вибірковий характер: кандидати на ту чи іншу посаду, звичайно, отримують необхідні управлінські знання лише тоді, коли можливість отримання посади є реальною. Також умовою продовження освіти є успіхи працівника в навчанні.

Японські компанії заохочують прагнення до навчання, організовуючи різні факультативні курси у вільний від роботи час. Як правило, фірми запрошують до себе лекторів чи організовують навчальні програми власними силами, вважаючи, що звернення до послуг інших організацій може негативно вплинути на працівників – зашкодити усвідомленню належності до «своєї» фірми та навіяти бажання попрацювати в іншій.

Проблема підготовки управлінських кадрів високої кваліфікації є важливою для будь-якої країни. Японські фірми досягли в цій сфері найбільш значних успіхів.

Ротація – найбільш вибірковий спосіб підготовки управлінських кадрів, завданням якого є виявлення потенційних керівників фірми. Повний її цикл передбачає обов'язкову зміну кількох посад протягом певного часу, аж поки управлінець не досягне максимального рівня професійної компетентності. Раз на два роки працівник подає керівництву доповідну записку з викладом своїх уявлень про подальшу діяльність. Після закінчення терміну перебування на черговій посаді його безпосередній керівник складає характеристику, де вказує позитивні якості і недоліки, успіхи і вади в роботі, потенційні можливості, а також дає рекомендації щодо оптимального використання працівника в майбутньому. За цими документами куратор підрозділу проводить співбесіду з цим працівником і його керівником (окремо з кожним), звіт про яку подається в службу кадрів і професійної підготовки. А коли виникає необхідність у переміщенні людей у зв'язку зі змінами у виробництві, така інформація максимально враховується і керівництву фірми в більшості випадків немає потреби шукати фахівців за межами

компанії.

З економічної точки зору унікальною особливістю підготовки кадрів силами компанії є непропорційно мала величина її витрат на ці цілі, тому що власне сам управлінський персонал здійснює великі витрати з метою досягнення високої кваліфікації, які більш ніж у п'ять разів перевищують облікові витрати фірми [5].

У професійній підготовці працівників сільського господарства важливу роль також відіграють державні установи. Так, для підвищення кваліфікації фермерів і керівників галузі при Міністерстві сільського, лісового і рибного господарства функціонує Центр технічного навчання і Вища школа працівників сільського господарства, а в префектурах – вищі префектурні школи, при Всеяпонській сільськогосподарській палаті відкрито Центр допомоги особам, які починають займатися сільським господарством. Більшість університетів, у яких є сільськогосподарські факультети чи спеціалізовані кафедри також є державними чи муніципальними [4].

Європейська управлінська культура посідає проміжну позицію між американською і японською освітніми культурами, що, звичайно, впливає й на підготовку управлінських кадрів у європейських країнах.

Наприклад, підготовка кадрів в аграрному секторі Німеччини здійснюється за трьома напрямами:

1. Навчання в середній школі – 9-10 років; трирічна професійна підготовка на підприємстві та у професійній школі з отриманням спеціальності «землероб». Подальше навчання може здійснюватися двома шляхами:

перший – однорічна професійна школа, а потім трирічний виробничий стаж і відповідні екзамени дають підставу для отримання звання «майстер сільського господарства»;

другий – особа, яка має спеціальність землероба, один рік працює на виробництві, після чого вчиться в дворічній професійній школі, за умови успішного закінчення якої одержує звання «удостоєний державою землероб або технік».

2. Середня школа (10 класів), а потім три роки навчання на підприємстві та в професійній школі. Після закінчення учень отримує кваліфікацію «землероб», а після однорічного навчання в спеціальній професійній школі – «вищу професійно-технічну зрілість». За бажанням він може продовжувати навчання в однорічній вищій професійній школі, успішне закінчення якої дає можливість одержати спеціальність «агроінженер».

3. Навчання в гімназії (13 років), отримання атестата про вищу шкільну зрілість; однорічна спеціальна практика на виробництві;

навчання (4 і більше років) в університеті, присвоєння кваліфікації «дипломований агроінженер».

У ФРН велика увага приділяється підготовці фахівців у професійних школах, училищах і технікумах. Міністерством продовольства, сільського та лісового господарства передбачено підготовку кадрів за 12 спеціальностями: землероб, садівник, виноградар, спеціаліст з молочної справи, коняр, тваринник, рибник, лісник, винокур, єгер, лаборант молочного господарства. Виробнича професійна підготовка кадрів для сільського господарства регулюється єдиними вимогами, в основі яких лежить закон про професійну освіту.

В училищі за перший рік навчання учень вивчає основи майбутньої спеціальності, в наступні два роки отримує базову підготовку. Закінчується навчання складанням іспиту на сільськогосподарського працівника чи помічника керівника підприємства. Після цього випускник обов'язково має попрацювати на виробництві, а вже потім, при бажанні, може вступати до технікуму. Практичне навчання може здійснюватися на фермі батька, за умови проходження останнім спеціальної 40-годинної підготовки.

У Німеччині дуже престижним є звання «майстер», яке має переважна більшість керівників (власників) підприємств. До екзамену на звання «майстер» допускаються особи, які закінчили технікум, або помічники керівників підприємств після навчання на спеціальних однорічних курсах.

До університету приймають усіх бажаючих без вступних іспитів. При конкурсному зарахуванні до уваги беруться їх оцінки в школах і гімназіях, а також інтереси та схильності абітурієнтів, які виявляються на співбесідах.

Після зарахування студенти направляються для практичної роботи за спеціальною програмою на підприємства, список яких затверджується ВНЗ. Очолювати практику можуть лише ті керівники (власники), які мають звання майстра сільського господарства. Тільки після завершення практичної роботи і позитивного відгуку керівника підприємства студент приступає до аудиторних занять.

Перші два роки студенти отримують базову освіту, навчаючись за єдиними навчальними планами і програмами. Після цього відбувається спеціалізація студентів. З більшості спеціальностей не передбачено виробничу практику, що дає можливість більше часу приділяти теоретичній підготовці студентів. Вважається, що виробничу підготовку вони проходять перед вступом до ВНЗ. Крім того, великі фірми мають у своїй структурі спеціальні підрозділи, які протягом року займаються навчанням прийнятих на роботу випускників.

Значну увагу у ФРН приділяють підготовці менеджерів, яка здійснюється у державних університетах і приватних спеціалізованих навчальних центрах.

Університети Німеччини проводять підготовку менеджерів за спеціальностями «Організація виробництва», «Організація управління персоналом». Навчальні плани передбачають вивчення загальної теорії та практики внутрішньофірмового управління, промислової соціології, загальної психології, господарської і соціальної політики, методики добору і розстановки кадрів, ознайомлення з психологічними проблемами взаємодії керівників і підлеглих, з принципами прийняття і реалізації управлінських рішень.

Підготовкою управлінських кадрів у Німеччині займаються також близько 40 академій адміністрування і господарювання, які належать концернам, торгово-промисловим палатам, союзам підприємців і приватним особам.

Особливістю підготовки в головному сільськогосподарському навчальному закладі Нідерландів – Вагенінгенському університеті є включення в програму матеріалів з основних видів кооперації, форм організації кооперативів і управління ними, а також включення представників управлінської ланки сільськогосподарських кооперативів до складу консультативних рад навчальних закладів, де вони мають змогу вносити свої пропозиції щодо змісту і розвитку навчальних програм.

У країні створено також п’ять навчальних центрів, які здійснюють підготовку керівних кадрів для сільськогосподарських кооперативів. Навчальною програмою підготовки менеджерів цих кооперативів передбачено дворічний термін навчання. Практичний курс навчання охоплює такі проблеми, як управління трудовими ресурсами, трудові відносини, маркетинг, оцінювання фінансової інформації тощо [6].

Сільське господарство Данії представлено фермерськими господарствами. Його розвитку сприяють не тільки ефективні земельні реформи, а й постійне навчання фермерських кадрів. Так, одним із основних завдань національного сільськогосподарського консультаційного центру є організація навчання фермерів, бо згідно з законодавством Данії, купити земельну ділянку має право фермер, який має відповідну освіту.

Заслуговує на увагу досвід роботи Спілки європейських шкіл менеджменту (Community of European Management Schools – GEMS), яка об’єднує вищі навчальні заклади 12 європейських країн – Австрії, Бельгії, Великої Британії, Німеччини, Данії, Італії, Іспанії, Нідерландів, Норвегії, Франції, Швейцарії, Швеції (кожна країна представлена од-

ним навчальним закладом). Система підготовки фахівців із менеджменту в межах GEMS побудована таким чином, щоб забезпечити можливість широкомасштабного обміну студентами і викладачами на основі уніфікації навчальних програм.

Так, програма Вищої економічної школи Парижа розрахована на трирічне навчання. Протягом першого року студенти вивчають основи управлінських дисциплін, загальнотеоретичні економічні предмети (мікроекономіка, маркетинг), соціологію і психологію організації, і отримують диплом бакалавра. На другому році навчання вони поглиблюють свої знання з менеджменту, вивчають управлінський облік і контроль, управління виробництвом і персоналом, стратегічне управління і отримують диплом магістра. На третьому році студенти навчаються за вибраним напрямом, наприклад, міжнародний, стратегічний менеджмент тощо, і після закінчення навчання отримують диплом, який відповідає диплому майстра ділового адміністрування (МДА).

Система навчання у Вищій економічній школі Парижа орієнтована в основному на самостійну роботу студентів. Кількість аудиторних годин з більшості дисциплін не перевищує 30. Курси читаються блоками і включають лекції і практичні заняття, які проводяться у формі ділових ігор і ситуаційних семінарів.

На нашу думку, система підготовки менеджерів у ВНЗ країн світу заслуговує на увагу, проте важливим є не тільки акумулювання їхніх здобутків в освітній галузі, а й урахування особливостей національної психології, традицій, духовних цінностей, культурних чинників тощо. Поєднання згаданих елементів має підпорядковуватися одній меті – навчитися розумно керувати і передусім приймати раціональні управлінські рішення та ефективно їх виконувати. Все позитивне, накопичене в підготовці управлінських кадрів країнами з розвинутою ринковою економікою, має ефективно використовуватися вітчизняними ВНЗ з урахуванням національних особливостей, тому що формальним запозиченням сучасних зарубіжних технологій підготовки студентів не можна вирішити проблеми української професійної освіти, а також проблеми, що постають перед сільськогосподарськими підприємствами в сучасних умовах господарювання. Пошук нових підходів до вдосконалення управлінської підготовки фахівців-аграрників має враховувати не тільки досвід світової науки, а й історію розвитку вітчизняного менеджменту. Національні традиції, ціннісні уявлення, які складалися сторіччями, змінюються дуже повільно і, як правило, стійко впливають на суспільні процеси і культуру мислення людей.

Отже, проаналізований зарубіжний досвід має важливе значення для порівняння та обговорення, особливо сьогодні, коли наша держава

приєдналася до Болонського процесу, що дає можливість разом з іншими країнами Європи формувати єдиний ринок праці вищої кваліфікації, розширювати доступ молоді до європейської освіти, забезпечувати мобільність студентів і викладачів, запроваджувати порівняльну систему ступенів вищої освіти з видачею зрозумілих в усіх країнах Європи додатків до дипломів.

Література:

1. *Джоунс Рей М.* Структура навчальних планів по підготовці студентів економічного профілю в США – основа для порівняння з ситуацією в Україні // Концептуальні основи формування нових навчальних планів для економічних спеціальностей ВАЗО III-IV рівнів акредитації України. – Біла Церква, 2001. – С. 37-43.
2. *Завадський Й.* Управління підготовкою кадрів в аграрному секторі ФРН // Економіка України. – 1994. – № 11. – С. 74-78.
3. *Картавый М.А., Нехамкин А.Н.* Методологические принципы формирования российского менеджмента // Менеджмент в России и за рубежом. – 1999. – № 3. – С. 11-28.
4. *Маркарьянц С.* Как государство регулирует сельское хозяйство в Японии // Проблемы теории и практики управления. – 1995. – № 2. – С. 42-48.
5. *Матрусова Т.* Внутрифирменная подготовка кадров в Японии // Проблемы теории и практики управления. – 1994. – № 5. – С. 69-73.
6. *Рубан Ю.Д.* Методология развития и организации высшего образования по специальности «Зооинженерия». – К.: Аграрная наука, 2000. – 219 с.
7. *Урбанович А.А.* Психология управления: Учеб. пособ. – Мн.: Харвест, 2001. – 640 с.

УДК 377:331.103.28 (430)

Н. Абашкіна, м. Київ

Педагогіка професійного навчання на робочому місці: аналіз німецького досвіду

У німецькому досвіді спостерігається велика функціональна різноманітність практики професійної підготовки, чому сприяє передусім «дуальна система» професійного навчання, яка реалізується переважно на виробництві – 3-4 дні на тиждень, а також у професійній школі – 1-2 дні на тиждень. 2/3 всіх робітників у Німеччині свого часу здобували професію у дуальній системі [3, 25].

Науково-практичний інтерес для українських працівників системи ПТНЗ становить німецький досвід професійного навчання на робочому місці. Цій проблемі присвячена наша стаття. Здійснення професійного навчання на підприємстві, тобто на робочому місці, дозволяє зробити процес навчання цікавішим, сучасним, показати учням практичні рішення проблем, зорієнтувати їх на регіональну специфіку, відкрити значно ширші можливості для вдосконалення і підвищення кваліфікації.

У професійній педагогіці Німеччини великого значення надається практичному навчанню праці. Цей напрям професійного навчання називається педагогікою професійного навчання на робочому місці. В цілому в педагогіці навчання праці розглядається зв'язок теорії і практики навчання праці.

Поняття праці є основою професійного навчання на робочому місці. Передусім це поняття має на увазі регульовану діяльність, сутність якої полягає в тому, що вона складається з визначених операцій, зокрема, планування, виконання і контролю, має загальну ціль і часткові цілі, які перебувають між собою у ієрархічній залежності і виконуються в запланованій послідовності [4, 43].

Теоретико-педагогічна сутність професійного навчання на робочому місці зумовлена розвитком поняття знання у XX ст. Відомо, що з 60-х років XX ст. підготовка робітничих кадрів у ФРН здійснювалась на поновлених науково-технічних принципах, породжених новими положеннями багатьох наук – філософії, соціології, психології, педагогіки, – які сприяли зміні попередньої парадигми професійної підготовки, розробленої на початку XX ст. Під впливом прискореного розвитку економіки, впровадження нових способів виробництва, що ґрунтуються на ЕОМ та ІТ, було переглянуто підходи до способів, методів і прийомів набуття знань і вмінь, а також до поняття знання. Уявлення про поняття знання в нових соціально-економічних умовах зазнали якісної зміни. Змістом поняття знання почала передбачатися не лише інформованість, сума відомостей, що збагачують пам'ять. Істотним і новим у понятті знання постало акцентування на практичному значенні ролі знання у розвитку досвіду, виникненні передбачення, врахуванні наслідків дії. Відповідно до нової філософії освіти характерним стало *функціональне розуміння знання* як чинника, що забезпечує успіх у конкретній ситуації. Сутність функціонального розуміння знання полягає у збільшенні кількості прийомів і підходів, які дають можливість ефективнішого практичного розв'язання проблеми. Такому розумінню поняття знання сприяли погляди багатьох видатних і відомих учених-педагогів і філософів XX ст.

Одним з вирішальних джерел, що сприяло розвиткові теорії знання, є концепція практики, що передає діяльність у моделях. Сутність її полягає в тому, що в свідомості дії та операції можуть перетворюватися у поняття, які стають реальністю у процесі перетворення їх суб'єктом. При цьому у формуванні знань відбувається якісно новий крок за умови усвідомлення дії, яка виконується самостійно.

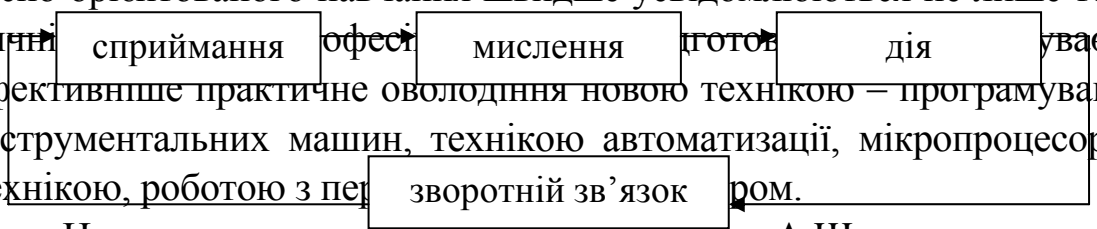
Самостійність виконання дії можна розглядати як проникнення у сутність невідомого, що стає зрозумілим, тому що схема власної дії застосовується суб'єктом у формі понять, завдяки яким виникає знання, яке реконструюватиметься власними інтелектуальними зусиллями, що по-справжньому вже належатимуть суб'єктові [1, 33-44].

Такий підхід до поняття знання, що виник і утвердився в умовах інформаційних технологій, сприяв розробці нових концепцій професійного навчання, включаючи й концепцію діяльнісно орієнтованого навчання, яка стала основоположною для професійного навчання на робочому місці. Остільки нова техніка складається переважно з комплексних систем, то для оволодіння нею на передній план виступає надійно засвоєна система діяльності, процедур і операцій. У концепції діяльнісно орієнтованого навчання передбачається перехід до наукової вмотивованості кожної дії, процедури з метою досягнення поставлених цілей в ієрархічній послідовності.

Діяльнісно орієнтоване навчання можна подати такою схемою:

У діяльнісно орієнтованому навчанні багаторазово реалізується тріада «сприймання – мислення – дія». Дія впливає на сприймання і осмислення. Скоригована сприйманням і осмисленням дія стає досконалішою [4, 165].

Німецькі педагоги дійшли висновку, що завдяки концепції діяльнісно орієнтованого навчання швидше усвідомлюються не лише теоретичні [illegible] професі[illegible]готов[illegible]ується ефективніше практичне оволодіння новою технікою – програмуванням інструментальних машин, технікою автоматизації, мікропроцесорною технікою, роботою з пер[illegible]ром.



На думку сучасного німецького педагога А.Шельтена, педагогіка професійного навчання на робочому місці має зв'язок з педагогікою трудової школи, основоположниками якої були відомі німецькі педагоги

Г.Кершенштейнер (1854-1932), О.Гаудіг (1860-1923), Шайбнер (1877-1961). Особливу цінність реформи школи вони вбачали у поєднанні ручної ремісничої праці з навчанням шкільних предметів. При цьому ручна ремісниче праця як особиста самостійна практична діяльність вносила у поновлений процес шкільного навчання відповідну до цієї установки змінену розумову діяльність. Разом з цим, на думку Шельтена, педагогіка трудової школи лише в загальному значенні впливає на підготовку до майбутньої професійної діяльності. З огляду на це, педагогіку трудової школи слід вивести за рамки педагогіки праці і підпорядкувати педагогіці школи [4, 44].

Педагогіка трудової школи була спрямована на виховний процес підлітків, на відміну від якої педагогіка навчання праці на робочому місці традиційно займається наданням кваліфікації для трудової діяльності. Безпосередньо це здійснюють майстри виробничого навчання у формі наставництва, і в цьому професійно-практичному відрізкові підготовки здійснюється набуття робітничої кваліфікації.

Сучасний німецький педагог пані І.Рюттеннауер високо оцінює педагогіку трудової школи, особливо положення Кершенштейнера про необхідність надання підліткам максимуму трудових умінь і навичок. Вона пише, що своєю працьовитістю, старанністю німці зобов'язані концепції Кершенштейнера про максимум трудових умінь і навичок.

Як показало вивчення, в кінці 60-х років XX ст., коли німецька промисловість почала переходити на нові наукові технології, то установка на максимум трудових умінь і навичок на ремісничому рівні без сучасної інтелектуальної підготовки виявилася недостатньою. За таких умов педагогіка трудової школи, зокрема, установка Кершенштейнера, стала гальмівним чинником розвитку професійної підготовки. Необхідною виявилась інтелектуалізація праці, що зумовило впровадження принципу інтелектуалізації професійного навчання.

В умовах «тейлористичної організації праці» навчанню праці на робочому місці відводилася функція професійної підготовки до відносно простої й одноманітної трудової діяльності. На відміну від цього, в умовах високотехнологічного підприємства проблеми навчання праці набувають вагомішого значення. Особливим чинником розвитку сучасної педагогіки навчання праці на робочому місці стає впровадження технічних інновацій.

На думку німецьких педагогів, нині, та й у майбутньому, педагогізоване надання кваліфікації, педагогізована професійна підготовка за місцем професійного навчання набуватиме більшої ваги. Цей чинник буде розглядатися як варіант професійного підвищення кваліфікації

саме для робітничих кадрів [4, 45]. Сутність цього процесу полягає в тому, що виготовлення сучасної продукції ґрунтується на обрахунках. З огляду на це, зменшується безпосередня участь працівника у виготовленні предмета споживання, але зростає частка непрямої участі, такої, як планування, підготовка, управління, програмування, нагляд, контроль, технічне обслуговування апаратури. Ці процеси зумовлюють появу нових кваліфікацій, які також можуть швидко змінюватися внаслідок технічного розвитку, що набуває все більшого прискорення.

Аналіз питань пов'язаних з здійсненням децентралізованого проведення обрахунку випуску продукції, гнучкості процесу виробництва, що виникає як наслідок збільшення різноманітності продукту праці, дає змогу дійти висновку про те, що працівники все більше повинні виконувати не лише непрямі види діяльності, але й працювати змістовніше і комплексно, тобто сьогодні вимагаються не лише нові, але й змістовно поглиблені попередні комплексні кваліфікації. Надання цих поглиблених кваліфікацій вимагається саме від педагогіки професійного навчання на робочому місці.

Мету професійної підготовки на робочому місці на підприємстві відомий педагог Штратенверт вбачає у вирішенні трьох завдань: наданні (передачі) фахових умінь і знань, у набутті професійного досвіду й у стимулюванні розвитку особистості [6, 45-47].

Німецькі дослідники з'ясували ознаки, яких набувають учні під час професійного навчання на робочому місці на підприємстві. Зокрема, це пунктуальність, надійність, готовність до навчання, інтерес до професії, соціальна компетентність, навчальні здібності, самостійність, придатність до навчання за обраною професією, фізична витримка [7, 141].

Наступна особлива вимога до педагогіки навчання на робочому місці постає з положення про те, що надання кваліфікації має реалізовуватися таким способом, щоб стимулювати здатність до самостійного мислення і навчання. Навчившись самостійно мислити і самостійно вчитися, працівник буде в змозі справлятися з новими технічними вимогами [4, 46]. З огляду на це можливим є висновок про те, що педагогіка навчання професійної праці на робочому місці перебуває на порозі вагомих змін і її значення зростає.

Для педагогіки праці показовим є синтез положень багатьох наук, починаючи з педагогіки і закінчуючи інженерними науками. Це означає, що за таких умов пояснення зв'язку праці і професійного навчання має розглядатися у контексті різноманітних наукових досліджень, які сприятимуть міждисциплінарному підходу до розробки основ педагогіки праці.

У результаті сферами педагогіки праці стануть такі напрями, як

теорія праці і навчання, методологія трудового наставництва, навчання досвіду на робочому місці, технічний розвиток і кваліфікація. Значення педагогіки праці німецькі педагоги вбачають ще й у тому, що під час навчання на робочому місці ефективніше реалізується мотиваційно спрямована закономірність того, що найкраще засвоюється матеріал, який є необхідним для виконання поставленого завдання. За таких умов відносно легко можна перевірити результат навчання: якщо учень уміє зробити, то, отже, він знає, як це зробити. На думку німецького педагога Г.Шуберта, метод навчання через формування уміння щось зробити або виконати є ефективнішим, ніж метод моделювання ситуації чи ділової гри і ніж вербальне пояснення [5, 33]. Учень переживає реальний функціональний вплив виробничого процесу, він відчуває справжність трудової ситуації, особливу атмосферу виробництва, її важливість, усвідомлює ризик ситуації. З огляду на це учень змушений самостійно діяти за непередбачених обставин. Все це ефективніше сприяє полегшенню переходу в простір справжньої трудової діяльності [5, 33].

Педагогіка професійного навчання на робочому місці має свої переваги. Істотним внеском у професійну підготовку є те, що завдяки навчанню на робочому місці відбувається засвоєння важливих професійно практичних, переважно моторних умінь.

Сучасні німецькі дослідники вважають, що робоче місце є найголовнішим під час професійної підготовки на підприємстві. Всебічно досліджуючи цю проблему, вони встановили, що в середньому на професійну підготовку на підприємстві на робочому місці припадає 94% часу [2, 59], а на професійну підготовку учнів у навчальних майстернях підприємства припадає 3% часу. Це пояснюється тим, що небагато підприємств мають навчальні майстерні, лише 3% їх мають власні навчальні майстерні [2, 62]. На великих підприємствах навчальні майстерні устатковуються у власних, спеціально для цієї мети побудованих приміщеннях, вони обладнані сучасними машинами, приладами й устаткуванням. З огляду на це, як зазначають дослідники, кошти, затрачені на устаткування майстерень, дуже високі, і професійна підготовка обходиться набагато дорожче, ніж на робочому місці [2, 62]. До цього негативу додається ще й те, що залучення учнів у виробничий процес підприємства з навчальної майстерні проходить набагато важче, ніж на основі професійної підготовки на робочому місці [2, 62].

Крім цього, дослідники з'ясовували суму затрачених коштів на професійну підготовку, що здійснюється у навчальній майстерні. Виявилося, що вона на 29% вища, ніж така підготовка на підприємстві на робочому місці [2, 65].

Досліджуючи ефективність професійної підготовки на підприємс-

тві, спеціалісти виявили, що їй притаманний характер інвестицій, які повертаються частково прибутками у процесі професійної підготовки, а також тим, що на підприємстві залишаються працювати вже знайомі, якісно підготовлені працівники. Завдяки робітничим кадрам, підготовленим на власному підприємстві, створюється основа для стабільного планування працюючого персоналу, успішного економічного розвитку підприємства, задоволення специфічних вимог до підприємства, зумовлених регіональними особливостями.

Отже, професійна підготовленість, рівень кваліфікації робітників, що здобувається на робочому місці підприємства, має важливе значення для його економічного розвитку.

На думку німецьких дослідників, сучасна економічна ситуація веде не лише до кризи професійної підготовки, передусім вона є кризою зайнятості. Запит на багатьох підприємствах знижується не лише на сучасні робітничі кадри, але й на майбутні. Це зниження запиту підприємств стосується працівників різного рівня кваліфікації і не лише працівників, які мають дуальну професійну підготовку. Тенденція розвитку суспільства послуг, в якому немає потреби на дуальну професійну підготовленість, сприяла зниженню інтенсивності професійної підготовки на підприємстві. Разом з цим, плани економічного розвитку показують, що запит на кваліфіковану фахову діяльність до 2010 р. збільшиться, і дуальна професійна підготовка матиме позитивні шанси, якщо модернізація професійної системи буде продовжена і створюватимуться нові професії в нових сферах зайнятості. Власна підготовка робітничих кадрів є сприятливою для більшості підприємств, і після економічного затишшя знову зміцніє пропозиція щодо професійної підготовки на робочому місці на підприємстві.

Але в цій нелегкій ситуації держава повинна різними стимулюючими заходами вирівняти дефіцит місць професійного навчання на підприємстві. Дослідження сучасних німецьких педагогів доводять, що нині підприємства мають позитивне підґрунтя для власної підготовки робітничих кадрів. Дуальна система професійної підготовки обслуговує поряд з виробничими загальноекономічні і загальносуспільні інтереси і має тут вагомі досягнення. У цьому зв’язку система дуальної професійної підготовки не може оцінюватися виключно категоріями економіки виробництва, але вимагає економічної основи підприємства.

І якщо дуальна система професійної підготовки як випробувана форма зв’язку праці і навчання і як система, що задовольняє різні суспільні інтереси, функціонуватиме й у майбутньому, то необхідно зберегти її підприємницько-господарські, а також народногосподарські і суспільні передумови.

На інституційному рівні істотною є також готовність до співпраці між підприємствами та державою і професійними спілками для досягнення не лише спірних, але й спільних інтересів.

На думку дослідників цієї проблеми, варто зайнятися власною підготовкою робітничих кадрів тим підприємствам, які недооцінювали її. Можливості для нових місць професійного навчання тут можуть виявитися вагомими.

Література:

1. *Aebli H.* Die Wiedergeburt des Bildungsziels Wissen und die Frage nach Verhaeltnis von Weltbild und Schema // Zeitschrift für Paedagogik. – 1983. – 18. Beiheft. – S. 33-44.
2. *Beicht U., Walden Y., Herget H.* Kosten und Nutzen der betrieblichen Berufsausbildung in Deutschland. – Bonn. – BIBB. – 2004. – 288 S.
3. Deutsch-russisches, russisch-deutsches Glossar zur Berufsbildund von F.Kuebart. – Bielefeld. – Bertelsmann. – 1994. – 55 S.
4. *Schelten A.* Einfuehrung in die Berufspaedagogik. – Stuttgart. – Franz Steiner Verlag. – 1994. – 307 S.
5. *Schubert H.* Grundfragen der Berufsbildung // Schmiel M. Berufs-und Arbeitspaedagogik. Handbuch für die Praxis der Berufsausbildung. – Duesseldorf. – 1991. – S. 15-39.
6. *Stratenwerth W.* Planung und Durchfuhrung Ausbildung // Schmiel M. Berufs-und Arbeitspaedagogik. Handbuch für die Praxis der Berufsausbildung. Duesseldorf. – 1999. – S. 41-135.
7. *Zielke D.* Struktur und Perspektive kooperativer Ausbildung. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung von Bildungstraegern // Zimmermam H. (Hrsg.) Kooperative Berufsausbildung in der Berufsausbildung. – Bonn. – BIBB. – 2004. – S. 129-204.

УДК 377 (430)

Д. Торопов, г. Москва

Качество профессионального образования в Германии: научно-методическое и правовое обеспечение

Современное российское образование развивается в русле общемировых тенденций. Принятая «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» выдвигает в качестве основной цели – создание механизма устойчивого развития системы образования. Для этого предполагается решить ряд взаимосвязанных задач, направленных на обеспечение его качества, доступности и эффективности. Главной задачей является обеспечение качества образования на основе

сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. В такой постановке эта задача особенно актуальна для системы подготовки кадров, так как качество профессионального образования включает в себя способность как всей системы, так и отдельного образовательного учреждения соответствовать требованиям общества и рынка труда.

В связи с этим представляется целесообразным и необходимым обратиться к имеющемуся опыту развития и реформирования профессионального образования в других странах, в частности в Германии, которое, также испытывает на себе воздействие современных мировых процессов, связанных с экономической глобализацией. Изучение немецкого опыта в сфере профессионального образования необходимо с точки зрения использования эффективных стратегий обеспечения качества и образцов лучшего опыта в системе профессионального образования России.

Достижение высокого качества образования – одна из наиболее актуальных проблем образования в странах Евросоюза. Так, в ноябре 2003 года в Копенгагене министрами образования европейских стран была принята Декларация Европейской Комиссии по развитию сотрудничества в области профессионального образования в Европе, в которой первостепенной задачей оставалось развитие сотрудничества в области обеспечения качества с акцентом на обмен моделями и методами, а также выработка общих критериев и принципов качества для профессионального образования.

Сложившаяся система профессионального образования в Германии на протяжении многих десятилетий успешно обеспечивает подготовку высококвалифицированных специалистов для нужд как собственных, так и европейских предприятий. Благодаря скоординированной деятельности правительственных структур, Федерального института профессионального образования, земельных институтов, занимающихся вопросами педагогики и образования, различных общественных организаций в Германии удалось выработать критерии качества подготовки специалистов по многим профессиям и развить систему профессионального образования, дополнив ее новым элементом – обучением на протяжении всей жизни. Опыт немецкой системы профессионального образования представляет несомненный интерес не только для стран Евросоюза, применяющих отдельные элементы этой системы у себя, но и для нашей страны.

Что касается знаний о качестве, то следует признать, что в немецком обществе до сих пор нет единого мнения о том, что такое качество образования. Различия в требованиях, предъявляемых обществом к

детским садам, школам, институтам, общеобразовательным и профессиональным школам, требуют конкретизации понятия «хорошего» качества. Различия в представлениях о качестве не могут быть устранены в результате формального общественного компромисса. Вполне естественно было бы предположить наличие четкого определения качества в зависимости от учебного заведения и/или общественного интереса, что должно быть понимаемо и может быть соответствующим образом проверено.

В то же самое время качество не является статистической величиной. То, что определяется как качество, находится в постоянном развитии, что выражается в сравнении одних учебных заведений с другими, в способности одних учебных заведений обновлять свои учебные программы и менять условия работы преподавателей и в неспособности других к любым инновациям. Определение качества образования постоянно присутствует в сфере человеческого общения, в коммуникативных взаимосвязях, где с течением времени приоритетными становятся те или иные критерии оценки качества.

Это не исключает того, что применительно к учебным заведениям и/или курсам на разных уровнях образовательной системы некие количественные стандарты могут быть признаны обязательными, например, минимальная численность учащихся, что в свою очередь соотносится с целями, содержанием и продолжительностью обучения и т. д.

Самое главное состоит в том, чтобы учебные заведения, которые ставят перед собой цель предоставления образовательных услуг, могли дать определение тому, как они намерены добиться хорошего результата в тех трех сферах компетентности, от которых, собственно, зависит качество образовательного процесса – а именно, в сфере знания и умения, окончательной квалификации, а также современных навыков учащихся.

Как показало исследование, концепция качества профессионального образования, ориентированного на соответствующие критерии подготовки специалиста, имеет свою историю. В 1969 году Комиссия по вопросам образования при правительстве ФРГ разработала рекомендации «По улучшению подготовки учеников» и тем самым открыла дискуссию по проблемам качества профессионального образования. Основанием для оценки степени подготовленности ученика в свое время являлся каталог критериев качества, который учитывал следующие аспекты образования:

– полноценность образования;
– планомерность образования;
– теоретическую проработку образования;

– знакомство с социальными структурами и процессами на предприятиях выбранной профессии;
– индивидуальные возможности профессионального роста выпускника;
– отношения «ученики – воспитатель»;
– профессиональная и педагогическая квалификация воспитателя;
– учебная программа и оснащенность учебного предприятия [1].

Такое понимание качества профессионального образования позволило не только добиться высоких результатов при подготовке молодых специалистов в рамках дуальной системы, но и заложило необходимые предпосылки для дальнейшей дискуссии по проблемам качества в немецком обществе.

Следующим значимым шагом стали итоги работы комиссии Ф.Эддинга, которая в 1974 году исследовала расходы федеральных земель и учебных предприятий на осуществление профессионального образования в стране, а также подготовила прогноз будущих инвестиций в развитие дуальной системы профессионального образования. Комиссия Ф.Эддинга разработала также модель «входящих и исходящих критериев качества образовательных мероприятий» (Modelle für die Erfassung von Input- bzw. Für die Outputqualitaet von Bildungsmassnahmen). Так как комиссия пришла к выводу о необходимости оценки образовательных возможностей учебных предприятий и совершенствования их деятельности, было признано, что результаты выпускного экзамена при присвоении окончательной квалификации недостаточны и не являются надежным мерилом качества подготовки ученика. Комиссия пришла к выводу, что присвоение окончательной квалификации зависит в первую очередь от начальной квалификации ученика. Учитывая «методические и практические» подходы к проблеме качества, комиссия отдала предпочтение начальной квалификации («входящей» или Inputqulitaet), так как только оказывая влияние на начальную квалификацию ученика, изменяя соответствующим образом учебную программу в учебном предприятии, можно существенным образом позитивно повлиять на окончательную квалификацию ученика. По итогам работы комиссии Ф.Эддинга были определены следующие факторы, влияющие на качество профессионального образования, которые присущи начальной квалификации:
– организация (например, систематичность и скоординированность образовательных мероприятий);
– техника (например, учебно-производственная оснащенность предприятия);
– интенсивность (например, степень организации учебного про-

цесса);
- кадры (уровень профессиональной и педагогической квалификации воспитателей);
- методы (например, тип внедренной методики обучения) [2,3].

От степени взаимодействия этих факторов в образовательном процессе, по мнению членов комиссии Ф.Эддинга, должна была зависеть итоговая квалификация ученика, присваиваемая после сдачи выпускных экзаменов.

Эти концептуальные взгляды на профессиональное образование нашли свое отражение в Законе о профессиональном образовании и всех дополнениях к нему, которые затем имели место на протяжении более чем 30 лет. В течение этого продолжительного периода времени был разработан целый ряд инструментов, направленных на гарантирование качества и осуществление контроля за качеством получаемого образования учащейся молодежи.

Следует отметить, что созданный инструментарий касается следующих четырех факторов:

- учебный план (Curriculum);
- место обучения (профессиональная школа, учебное предприятие, межотраслевой учебный центр);
- персонал;
- оценка (Evaluation).

Остановимся подробно на каждом из этих четырех факторов.

Учебный план (Curriculum)

Основанием для подготовки учебного плана в местах обучения дуальной системы профессионального образования является § 25 Закона о профессиональном образовании. Согласно этому параграфу учебные планы должны содержать не только перечень предметов и продолжительность обучения, но и «профессиограмму» *(под термином «профессиограмма», согласно принятой в Германии практике, понимают описание профессии по определенной схеме, которое раскрывает содержание деятельности профессионала, требования к его знаниям и умениям, профессионально значимые качества),* рамочный план и требования, предъявляемые на экзаменах. Рамочные планы на период производственного обучения должны быть согласованы с рамочными планами профессиональной школы.

При закреплении нормативного порядка организации учебы в заведениях системы профессионального образования речь идет об обязательном соблюдении минимальных стандартов, которые должны соблюдаться всеми образовательными учреждениями. Эти стандарты являются основой для всех учебных планов учреждений дуальной системы

профессионального образования, несмотря на существующие отличия в части производственной подготовки. Важным инструментом в правильной организации порядка учебы и составлении рамочных планов являются так называемые «объяснения» («Erlaeuterungen»). В них, с одной стороны, детализируются некоторые положения об организации учебы, а с другой стороны, на конкретных примерах объясняется, как наиболее эффективно разработать учебные планы, с тем чтобы учащийся максимально полно усвоил производственную программу изучаемой профессии. В процесс развития и совершенствования учебного плана привлекаются, как правило, наряду с представителями государства соответствующие специалисты из предприятий, союзов предпринимателей, профессиональных союзов и ремесленных палат. «Объяснения» разрабатываются обычно отраслевыми объединениями и союзами совместно с Федеральным институтом профессионального образования.

Место обучения

Важным инструментом в деле управления и контроля за качеством образования является регламентация в законе требований относительно мест обучения (§ 22 Закона о профессиональном образовании). В целях эффективного исполнения этого параграфа Закона Федеральный комитет по вопросам профессионального образования (предшественник Главного комитета Федерального института профессионального образования) уже в 1972 году разработал «Рекомендации для образовательных учреждений» («Empfehlung über die Eignung der Ausbildungsstaette»), в которых конкретизировано понятие «входящей квалификации» (Inputfaktor). В числе требований, предъявляемых к образовательным учреждениям, например, предусмотрена обязательность систематического образования, в связи с чем должен быть обязательный производственный учебный план. Наряду с необходимым основным оснащением учебного предприятия для передачи требуемых в рамках той или иной профессии знаний большое внимание уделяется передаче социальных знаний, этических норм, принятых на данном предприятии или утвердившихся в данной отрасли.

Персонал

Кадровые и профессиональные требования, предъявляемые к учителям профессиональных школ и воспитателям на производстве, также отражены в Законе о профессиональном образовании (§ 20). Среди критериев, определяющих качество подготовки выпускников дуальной системы обучения, должно быть не только профессиональное знание предмета в узком понимании этого слова (наличие определенной квалификации по учебной профессии, соответствующий возраст,

профессиональный опыт), но и профессиональная пригодность в более широком понимании, которая предусматривает знание специфики учебной профессии и педагогические умения не только для передачи этих знаний, но и для пробуждения интереса у учащегося к совершенствованию себя в выбранной профессии на протяжении всей своей профессиональной жизни. Подробно требования к персоналу учебных заведений системы профессионального образования нашли свое отражение в «Предписании к учителям и воспитателям» (Ausbildereignungsverordnung, AEVO). Цель «Предписания» заключается в выработке некоего образца учителя-воспитателя, деятельность которого характеризуется наличием высокого уровня профессиональной и педагогической компетентности, а также дифференцированным знанием методик образования и способов их применения. Экзамен на соответствие требованиям «Предписания» сдается после окончания соответствующих учебных заведений и курсов и в установленных «Предписанием» местах.

Оценка (Evaluation)

Для оценки образования – в зависимости от поставленной цели и уровня – применяются различные инструменты. На уровне индивидуума действует единый для всей страны федеральный экзамен (квалифицированный специалист/служащий/ученик), который, как и прежде, считается важнейшим свидетельством качества полученного образования. На доступных для всех желающих экзаменах, проводимых компетентными организациями в установленных местах, подтверждается профессиональная пригодность того или иного кандидата, степень его профессиональной компетентности. В связи с наметившейся в последние годы тенденцией к определению квалификации по степени знания тех или иных технологических процессов достаточно сложно определить реальный уровень профессиональной квалификации. Весьма короткие ответы в ходе экзамена, иллюстрирующие наличие знаний и умений по той или иной производственной операции, по мнению многих экспертов в области профессионального образования Германии, не являются полным отражением полученного объема знаний и соответственно уровня квалификации. Экзамен, максимально приближенный к производству, предусматривающий знание производственных заказов, профессиональный разговор с анализом и оценкой производственных проблем в отрасли и на конкретном предприятии, позволяет более адекватно определить профессиональную компетентность выпускника и более полно соответствует целям профессионального образования.

Параграф 45 Закона о профессиональном образовании регулирует контрольную и консультативную деятельность компетентных структур на предприятии. Задачи таких внутрипроизводственных структур вы-

полняют так называемые консультанты по вопросам образования («Ausbildungsberater»). Их деятельность подробно регулируется документом, разработанным Федеральным комитетом в 1976 г., который называется «Положение о методах и средствах контроля за профессиональным образованием». Спектр деятельности консультантов по вопросам образования весьма широкий; он включает в себя наряду с выдачей разрешения на преподавание также выбор образовательного учреждения, помощь в организации курсов повышения квалификации и консультирование учащихся и сотрудников предприятия по вопросам их прав и обязанностей в части образования. Деятельность контролеров не имеет постоянного характера. Поэтому они активно занимаются вышеназванными проблемами лишь тогда, когда есть жалобы на предоставляемые предприятием образовательные услуги или когда в процессе экзаменов выявлены плохие результаты и т.д.

Признанные учебные профессии, то есть ядро дуальной системы, в силу развития общества и экономики страны нуждаются в регулярном пересмотре и некоей актуализации. Начиная с 1996 г. по январь 2002-го г. было рассмотрено и зарегистрировано 142 учебных профессии, в том числе 37 новых. Поэтому оценка на уровне профессии превратилась в интегрированную составляющую процесса модернизации системы профессионального образования, которая осуществляется Федеральным институтом профессионального образования. Профессии оцениваются с точки зрения их целесообразности, то есть дается оценка тому, насколько та или иная профессия востребована производством, и насколько она соответствует современным производственным требованиям, как развивается в количественном и качественном плане на рынке труда, как она позиционируется по отношению к другим профессиям в отрасли [4].

В процессе исследования установлено, что на системном уровне для оценки признанных учебных профессий применяются критерии, за счет которых может быть реализована и оптимизирована закрепленная в Законе о профессиональном образовании концепция профессии. В 1974 г. Федеральный комитет принял документ, получивший название «Критерии и способы признания и упразднения учебных профессий» («Kriterien und Verfahren für die Annerkennung und Aufhebung von Ausbildungsberufen»). В нем речь идет о критериях профессиональности (например, потребность в профессиях, позволяющих самостоятельно и без ограничений по времени вести хозяйственную деятельность и т. д.), которые имеют значение общепризнанных стандартов качества для образования. Они основаны на социально-экономических знаниях и представлениях о мобильности и изменчивости профессий, о постоян-

ной потребности работника в повышении своей профессиональной квалификации. Некоторые изменения и дополнения в этот документ были сделаны в 1999 г. Союзом труда в форме принятия документа, получившего название «О структурных изменениях в дуальном профессиональном образовании» («Zur strukturellen Weiterentwicklung der dualen Berufsausbildung».

С 1977 г. регулярная оценка качества профессионального образования находит свое отражение в ежегодном отчете о развитии профессионального образования в ФРГ. Подготавливаемый Федеральным институтом профессионального образования годовой отчет содержит количественные и качественные показатели проводимой политики в сфере профессионального образования. В последние годы на первый план вышли количественные показатели, отражающие соотношение спроса и предложения на учебные места по той или иной профессии.

Описанные выше факторы и инструментарий, оказывающие влияние на развитие качества профессионального образования в Германии, наглядно демонстрируют то, что в оценке, управлении и гарантировании определенного уровня качества образования доминирует такой подход, который предусматривает первоочередное значение «входящих факторов» (Input-Faktoren). При этом остается открытым вопрос, насколько существующая концепция профессионального образования позволяет добиться поставленных целей в деле обеспечения достигнутого уровня качества и как эмпирически измерить влияние того или другого фактора на качество образования.

Результаты эмпирических исследований качества производственного обучения (например, итоги согласительной комиссии по расходам и финансированию профессионального образования в 1974 г., итоги аналогичной деятельности, осуществленной в 1988 г. сотрудниками Федерального института профессионального образования) демонстрируют наличие больших качественных различий между учебными профессиями; банковский менеджер и менеджер страховой компании в соответствии с полученными результатами исследований занимают высшие позиции при вычислении среднего уровня качества, в то время как каменщик и пекарь занимают нижние позиции. Полученные результаты исследований также показали, что профессиональная подготовка на крупных предприятиях по причине их малой гибкости не всегда бывает лучше и качественней по сравнению с аналогичной подготовкой на малых и средних предприятиях.

Индивидуальный итоговый экзамен выступает в форме внепроизводственного, систематического и относительно объективного инструмента оценки качества, результаты которого являются документальным

свидетельством достигнутого уровня качества образования, причем как в плане теоретическом, так и в производственном. Здесь также существуют большие различия между профессиями, что позволяет сделать вывод о том, что индивидуальный экзамен – не единственное мерило достижений производственного обучения.

Исходя из существующего уровня развития качества профессионального образования, в немецком обществе было признано целесообразным обратить внимание на следующие моменты при совершенствовании качества образования в стране.

Развитие качества должно охватывать всё профессиональное образование в стране, все его структурные элементы [5].

В связи с возрастающим значением «входящих факторов» возможности по улучшению качества образования следует искать на системном уровне и в меньшей степени – за счет совершенствования стандартов качества. Хорошие предпосылки для эффективного улучшения качества образования следует искать в части методов и инструментов и особенно тех, которые могут быть использованы при организации учебно-производственного процесса. За счет применения новых методов в будущем должны быть обеспечены высокая квалификация и профессиональная компетентность молодых специалистов. В частности, предлагается, чтобы на место педагогов, четко отрабатывающих свои учебные часы, пришли команды экспертов, то есть группы профессионалов, которые могут взять на себя всю организационную работу по развитию качества образования в конкретном учебном заведении, подготовить необходимые документы по модернизации или развитию учебной профессии/ий, дополнить исходя из требований рынка труда учебную программу нужными предметами и курсами, а также оценить новые профессии. Создание таких групп профессионалов, что в последнее время достаточно часто предлагается Союзом труда, станет не только инновационным вкладом в дело развития качества профессионального образования в Германии, но и позволит существенно расширить традиционные рамки дуальной системы. Единая и равноценная с точки зрения качественного уровня система профессионального образования, которая охватывает подготовку в профессиональной школе, институте, а также заведениях системы непрерывного образования, создает новые условия для дальнейшего развития качества подготавливаемых специалистов.

Наличие высокого качества управления на предприятиях

Превышение спроса на учебные места по сравнению с существующим предложением, а также имеющаяся разница в качестве производственной подготовки на различных предприятиях привели к тому,

что проблема повышения качества производственного обучения на предприятии часто прикрывается обсуждением вопросов необходимости количественного роста новых учебных мест. Важным шагом на пути к усилению ответственности предприятий за качество образования стало внедрение систем управления качеством, а также вовлечение присуждения квалификации в общее дело обеспечения необходимого уровня качества, в том числе таких, как ISO 9000-9004 и TQM (Total Quality Managment). В современных условиях речь не должна идти о контроле за качеством изготавливаемой продукции. Специалист обязан избегать ошибок, отрицательно влияющих на качество продукции. Именно эта способность нынешнего работника предприятия, и в том числе воспитателя производственной практики, становится неотъемлемой составляющей при определении квалификации специалиста.

Меняющееся сознание сотрудников предприятия, позволяющее своевременно выявлять возможные ошибки, которые в дальнейшем негативно скажутся на качестве конечной продукции, ориентировано не только на внешнего потребителя продукта того или иного предприятия, но оно имеет и внутриколлективную направленность. Направление мысли каждого работника в глубину содержания всей коллективной работы на предприятии позволяет формировать качественно новые трудовые коллективы. Принцип «один – за всех и все – за одного» получает новое содержательное наполнение. Другими словами, идеи социального партнерства с уровня, предусматривающего взаимодействие профессиональных союзов, объединений предпринимателей и ремесленных палат, начинают реализовываться на самом первичном уровне – на уровне отношений «рабочий – рабочий», «воспитатель – ученик», «рабочий – ученик».

Усиление ориентации на спрос

В настоящее время все эксперты в области профессионального образования ФРГ отмечают недостаточное влияние учащихся, т. е. потребителей образовательных услуг, предоставляемых предприятиями, на содержание и соответственно качество производственного обучения. В соответствии с Законом о профессиональном образовании учащиеся имеют право влиять на организацию образования через советы предприятий. Однако, на большинстве немецких образовательных предприятий такие советы не созданы, но даже там, где они имеются, их влияние на образовательный процесс, на содержание производственной практики незначительно.

Таким образом, в процессе исследования установлено, что влияние учащейся молодежи как потребителя образовательных услуг на

содержание учебных планов и производственное обучение в ближайшие годы в Германии будет возрастать. Это обусловлено курсом нынешнего правительства на модернизацию профессий со всеми вытекающими отсюда последствиями, а именно: появление новых профессий, в особенности на предприятиях hi-tech экономики, где предусмотрена очень узкая специализация. За счет освоения дополнительной квалификации, зачастую на этом же предприятии, специалист получает большую свободу маневра на рынке труда в рамках имеющейся профессии, а также имеет возможность более полно раскрыть свой творческий потенциал.

Литература:

1. *Flitzer W./Kudritzki G.* Die deutsche Reformpaedagogik. – Muenchen-Duesseldorf, 1961. –277 s.
2. *Blankertz, H.* Die Geschichte der Paedagogik, Wetzlar, 1992. – S. 201-202.
3. *Greinert, W-D.* Das deutsche System der Berufsbildung, Baden-Baden, 1998. – S. 117.
4. *Arnold, Rolf; Müller, Hans-Joachim* (Hrsg.): Kompetenzentwicklung durch Schlüsselqualifizierung. Band 19 der Reihe: Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung (Schneider Verlag Hohengehren), Baltmannsweiler, 2003. – S. 211.
5. Berufsbildungsbericht. – 2003. – S. 38.

ЗМІСТ

І. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ВИРОБНИЦТВІ

Нелля Ничкало
Професійне навчання на виробництві як складова системи неперервної освіти..... 3

Александр Новиков
Профессиональное образование в постиндустриальную эпоху..... 22

Василь Ягупов
Концептуальні основи особистісно орієнтованої професійної освіти..... 29

Василь Савченко
Проблеми професійного навчання персоналу на виробництві в умовах ринку праці..... 37

Василь Михайлов
Професійна компетентність і якість морської освіти..... 48

Леонид Герганов
Управление качеством профессиональной подготовки и повышения квалификации кадров плавсостава..... 54

Илья Стариков
Использование психологического тестирования в профессиональном обучении лоцманских кадров..... 64

Василь Ковальчук
Людський інтелект: поняття, сутність і класифікація..... 70

Ніна Федорова
Теоретичні аспекти навчання дорослого населення..... 80

Лариса Лук'янова
Суспільно-історичні передумови розвитку екологічної освіти фахівців..... 85

Наталія Богданова
Державний службовець як суб'єкт інформаційного суспільства..... 94

Ярослав Кічук
Проблеми правової соціалізації майбутніх фахівців..... 106

ІІ. ЗМІСТ І ФОРМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ВИРОБНИЦТВІ

Владислав Домбровский, Татьяна Тарасенко
Квалификация персонала и требования международных стандартов качества серии ISO 9000:2000..... 114

Анатолий Михайличенко
Подготовка специалистов в соответствии с требованиями системы качества ISO 9000 на основе модульной методики МОТ..... 124

Ірина Козловська
Інтегративний підхід до формування змісту професійної освіти..... 134

Віолета Скульська
Організація професійного навчання робітників на виробництві..... 142

Владимир Анищенко
Модульная система МОТ в профессиональной подготовке персонала..... 149

Юрій Якусевич
Комп'ютерно-комунікаційні технології в підготовці фахівців..... 156

Віктор Паржницький
Використання педагогічних технологій у професійному навчанні робітничих кадрів..... 165

Неля Креденець
Форми організації підготовки фахівців легкої промисловості..... 174

Інна Гриценок
Інноваційні технології виробничого навчання в ПТНЗ швейного профілю..... 181

Тамара Стахмич
Особливості навчання і підвищення кваліфікації робітників кулінарного профілю на виробництві..... 190

Людмила Высоцкая
Дидактические условия профессиональной подготовки будущих кондитеров..... 203

Ірина Носаченко
Тестова система оцінювання економічних знань у підготовці та підвищенні кваліфікації фахівців..... 207

Таир Ибрагимов
Модульный контроль знаний в процессе изучения химии..... 214

III. ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ

Валентина Радкевич
Концептуальні ідеї С.Я.Батишева у професійній підготовці висококваліфікованих робітників..... 227

Лариса Сергеєва
Проблема професійної компетентності педагога професійної школи у науковій спадщині С.Я.Батишева..... 233

Григорий Фирсов
Процесс профессионального самоопределения и формирования личности подростка в современных условиях..... 239

Тетяна Мацевко
Розвиток професійної компетентності в системі післядипломної освіти офіцерів військово-соціального управління..... 244

Ігор Михайліченко
Професійна самоосвіта працівників органів внутрішніх справ..... 252

Ала Мітрова
Ділова українська мова у спілкуванні фахівців морської галузі..... 258

Ольга Макаренко
Формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх інженерів-педагогів..... 264

Людмила Комісарова
Технологічна культура в контексті систем виробничого навчання... 270

Ольга Юртаева
Особенности формирования профессиональной компетентности мастеров производственного обучения строительного профиля..... 279

IV. ВІТЧИЗНЯНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ НА ВИРОБНИЦТВІ

Наталия Талалуева, Алевтина Молчанова
Взаимосвязь общеобразовательной и профессиональной подготовки: исторический аспект..... 288

Олена Аніщенко
Наукова організація праці у технікумах (1960-1965 рр.)..... 296

Павло Помаран
Розвиток соціального партнерства у підготовці кваліфікованих робітників (1956-1991рр.)..... 305

Нелля Абашкіна
Педагогіка професійного навчання на робочому місці: аналіз німецького досвіду..... 316

Валентина Свистун
Зарубіжний досвід підготовки фахівців сільського господарства до управлінської діяльності..... 323

Дмитрий Торопов
Качество профессионального образования в Германии: научно-методическое и правовое обеспечение..... 333

CONTENTS

I. THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF VOCATIONAL IN-PLANT TRAINING

Nychkalo Nellya
Inplant vocational training as a part of uninterruptible educational system..... 3

Novykov Oleksandr
Vocational education in postindustrial age..... 22

Yagupov Vasyl
Conceptual bases of personal-oriented vocational education..... 29

Savchenko Vasyl
Problems of staff vocational in-plant training in the conditions of a labour market..... 37

Mychaylov Vasyl
Professional competence and quality of marine education..... 48

Gerganov Leonid
Managing the quality of vocational and in-service training of sailors..... 54

Starykov Illya
Using psychological tests in vocational education of pilots..... 64

Kovalchuk Vasyl
Human intelligence: notion, essence and classification..... 70

Fedorova Nina
Theoretical Aspects of Adult Education..... 80

Lukyanova Larysa
Social and historical prerequisites of the development of ecological education of specialists..... 85

Bogdanova Natalia
State employee as a subject of information society..... 94

Kichuk Yaroslav
Problems of legal socialization of future specialists..... 106

II. CONTENTS AND FORMS OF THE ORGANIZATION OF VOCATIONAL EDUCATION

Dombrovsky Vladyslav, Tarasenko Tatiana
Qualification of personnel and requirements of international quality standards ISO 9000:2000..... 114

Mychaylychenko Anatoliy
Training of specialists according to the requirements of the quality system ISO 9000 on the basis of module method MOT..... 124

Kozlovska Iryna
Integrative approach to the shaping of contents of vocational education.. 134

Skulska Violeta
Organization of vocational in-plant training of workers..... 142

Anyshchenko Volodymyr
Module system ILO in staff vocational training..... 149

Yakusevych Yyriy
Computer communication technologies in training of specialists..... 156

Parzhnytsky Viktor
Using pedagogical technologies in staff vocational training..... 165

Kredenets Nellya
Forms of organization of training of light industry workers..... 174

Grytsenok Inna
Innovation technologies of staff training in vocational educational establishments of sewing profile..... 181

Stahmych Tamara
Peculiarities of in-plant and in-service training of culinary experts..... 190

Vysotska Lyudmyla
Didactic conditions of vocational training of future confectioners..... 203

Nosachenko Iryna
Test system of assessing the economic knowledge in training and in-service education of specialists..... 207

Ibragymov Tayir
Module control of knowledge in the process of learning chemistry..... 214

III. SHAPING THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF SPECIALISTS

Radkevych Valentyna
Conceptual ideas of S.Y.Batyshev in vocational training of high qualified workers..... 227

Sergeeva Larysa
Professional competence of a professional school teacher in scientific heritage of S.Y.Batyshev..... 233

Firsov Hrygoriy
Process of professional self-identification and shaping the personality of an adolescent in modern conditions..... 239

Matsevko Tetyana
Development of professional competence in the system of in-service education of officers of military social management..... 244

Myhaylichenko Igor
Professional self-education of home affairs workers..... 252

Mitrova Ala
Business Ukrainian in communication of marine workers..... 258

Makarenko Olga
Shaping the professional and pedagogical competence of future engineer educators..... 264

Komisarova Lyudmila
A technological culture in the context of practical training systems..... 270

Yurtayeva Olga
Peculiarities of shaping the professional competence of industrial training builder-foremen..... 279

IV. NATIVE AND FOREIGN EXPERIENCE OF VOCATIONAL IN-PLANT TRAINING

Talaluyeva Natalya, Molchanova Alevtyna
Interrelation of general and vocational training: historical aspect..... 288

Anischenko Olena
Scientific organization of work in technical schools (1960-1965)..... 296

Pomaran Pavlo
Development of social partnership in training qualified workers (1956-1991)..... 305

Abashkina Nellya
Pedagogy of on-the-job vocational training: analysis of German experience..... 316

Svystun Valentyna
Foreign experience of training agricultural workers for management activity..... 323

Toropov Dmytro
Quality of vocational education in Germany: scientific, methodological and legal provision..... 333

Професійне навчання на виробництві: Зб.наук.праць: Випуск ІІ / Ред.кол.: Н.Г. Ничкало (голова) та інші. – К.: Наук.світ, 2006. – 336 с.– Бібліогр. в кінці ст.

ISBN 966–675–453–3

У збірнику розглядаються теоретико-методологічні і методичні аспекти професійного навчання кадрів на виробництві. Проаналізовано сучасні підходи до формування змісту професійного навчання на виробництві, вітчизняний і зарубіжний досвід впровадження сучасних виробничих і педагогічних технологій у процес професійного навчання кваліфікованого робітника.

Для науковців, керівників, педагогів професійно-технічних і вищих навчальних закладів, інститутів післядипломної освіти, а також навчальних підрозділів на виробництві.

ББК 74.56я43

Наукове видання

ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ НА ВИРОБНИЦТВІ

Збірник наукових праць

Випуск ІІ

Відповідальний за випуск – В.О. Радкевич, Л.Д. Герганов
Літературний редактор –
Комп'ютерна верстка – Ю.В. Яровенко
Дизайн обкладинки – О.О. Ростунов

Підписано до друку 3.10.2006 р. Формат 60х84/16.
Папір Data Copy. Гарнітура Таймс. Друк циф. дублікатор.
Ум. друк. арк. 21,0. Обл.-вид. арк. 21,04.
Тираж 300. Зам. 2/10.
Видавництво – «Видавництво «Науковий світ»»®.
Друк – друкарня ПП Ростунова О.Т.
Свідоцтво ДК № 249 від 16.11.2000 р.
03680, м. Київ, вул. Боженко, 17, оф. 504.
тел. 200-87-15, 200-87-13, 8-050-525-88-77.
E-mail: nsvit@mail.ru