ISNN 2224-0195

Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України

Навчальний центр ПрАТ
«Українське Дунайське пароплавство»

ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ НА ВИРОБНИЦТВІ

Збірник наукових праць

Випуск VI

Київ – 2015

УДК 377.354
ББК 74.56я43
П 84

Засновники:
Інститут професійно-технічної освіти
Національної академії педагогічних наук України

Навчальний центр ПрАТ
«Українське Дунайське пароплавство»

Друкується за рішенням Вченої ради ІПТО НАПН України
(протокол № 8 від 31 серпня 2015 р.)

Наукова рада:

В. Ю. Биков	доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
А. М Гуржій	доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Ю. Ф. Зіньковський	доктор технічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
Н. Г. Ничкало	доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України;
І. М. Стариков	доктор педагогічних наук, професор

Редакційна колегія

В. О. Радкевич	доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України (голова);
Л. Д. Герганов	кандидат педагогічних наук, доцент (заступник голови);
М. В. Артюшина	доктор педагогічних наук, професор;
В. Т. Лозовецька	доктор педагогічних наук, професор;
Г. І. Лук'яненко	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник;
Л. П. Пуховська	доктор педагогічних наук, професор, заступник голови;
Г. М. Романова	доктор педагогічних наук, професор;
В. В. Ягупов	доктор педагогічних наук, професор

ISNN 2224-0195

© Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2015
© Навчальний центр ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», 2015

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ ФАХІВЦІВ НА ВИРОБНИЦТВІ

УДК 377.3:005.963.5:331.5(477) *Радкевич В. О.*

РИНКОВІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВ

У статті наголошується на сучасній соціально-економічній ситуації в країні, що характеризується безробіттям, зменшенням кількості вільних робочих місць, диспропорцією між попитом і пропозицією кваліфікованої робочої сили. Обґрунтовуються підходи до забезпечення якісної зайнятості, формування нового типу праці, професійного розвитку персоналу підприємств.

Розкрито роль концепцій і технологій діяльнісного професійного навчання персоналу підприємств у розвитку в них готовності до самостійної пізнавальної та професійної діяльності в нових умовах праці.

Ключові слова: *персонал підприємств, ринок праці, технології професійного навчання, професійний розвиток.*

Розвиток вітчизняного ринку праці здійснюється під впливом глобалізаційних і трансформаційних процесів, а також сучасної соціально-економічної ситуації в країні, що характеризується скороченням валового внутрішнього продукту, капітальних інвестицій, зменшенням обсягів виробництва продукції і надання послуг. Зокрема, за даними Державної служби статистики України, станом на 1 серпня 2015 р. у добувній промисловості й розробленні кар’єрів випуск продукції зменшився на 23,4 %; у харчовій промисловості – на 12 %; у текстильній – на 8,5 %; у деревообробній – на 13,2 %; у нафтопереробній – на 38,5 %; у хімічній – на 20,7 %; у металургійній – на 25,4 %; у машинобудівній – на 22,1 % тощо [2].

Уповільнення темпів розвитку окремих галузей економіки позначилося на зменшенні кількості вільних робочих місць, передбачених для працевлаштування осіб із професійною освітою, а, отже, відобразилося й на політиці зайнятості громадян країни в цілому. Так, у другому півріччі 2015 р. кількість вільних робочих місць (вакантних посад), заявлених роботодавцями до державної служби зайнятості, порівняно з липнем 2014 р., зменшилася на 13,2 тис осіб і на початку серпня становила 41,6 тис. осіб. Це вплинуло на збільшення кількісно-якісної диспропорції між попитом на робочу силу та її пропозицією, а, отже, загострилися проблеми щодо якості робочої сили.

Йдеться про її невідповідність потребам ринку праці, розвитку економічної та соціальної сфер. Так, за умови зростання попиту на технічних службовців, професіоналів і фахівців, збільшується пропозиція менеджерів, керівників, законодавців. Окрім того, збільшується кількість претендентів на одне робоче місце. Зокрема, потреба на початку 2015 р. на кваліфікованих робітників з інструментом складала 6,4 тис. осіб, тоді як пропозиція була набагато більшою (на 10 вільних робочих місць – 52 особи).

На розвитку вітчизняного ринку праці негативно позначаються: наявність значної частки неефективних робочих місць (вартість створення нового робочого місця перевищує виплати і податкові пільги); поширення нестандартних форм зайнятості, у тому числі – неформальної (зберігається частка неформальної зайнятості в будівництві, сільському господарстві, ремонті автомобілів, діяльності готелів і ресторанів тощо); низький рівень мотивації працівників і їх роботодавців до підвищення кваліфікації (обмежені можливості професійного навчання працівників за рахунок зниження фінансових ресурсів підприємств) тощо.

У державному регулюванні якості зайнятості в умовах ефективного та оптимального розвитку галузей економіки важливе значення мають нові підходи до мінімізації явища безробіття. Адже, за даними Державної служби статистики, на кінець липня 2015 р. налічувалося 427,5 тис. зареєстрованих безробітних осіб. Зокрема, йдеться про 24,7 % усіх безробітних працездатного віку, визначених за методологією Міжнародної організації праці. Із загальної кількості безробітних майже дві третини (62,4 %) – жінки. Однак, найвищий рівень безробіття спостерігався серед молоді до 24 років без досвіду роботи. У той же час, порівняно з червнем 2014 р., рівень безробіття у відповідному періоді 2015 р. зменшився на 1/6 %.

У мінімізації безробіття важлива роль відводиться Програмі сприяння зайнятості населення та створення нових робочих місць на період до 2017 р. Метою Програми є розширення можливостей реалізації права громадян на гідну працю, підвищення їхніх доходів шляхом: створення умов для підвищення рівня зайнятості населення; стимулювання зацікавленості роботодавців у створенні нових робочих місць; збереження й розвитку трудового потенціалу; підвищення ролі учасників соціального діалогу, зацікавлених у перетвореннях на ринку праці (об’єднання організацій роботодавців та професійні спілки). Згідно з Програмою передбачається:

– надання пільг та субсидій роботодавцям щодо професійного навчання та перепідготовки робітників, а також надання молоді першого робочого місця;

– стимулювання майбутніх працівників у підготовці за професійним напрямом, що користується попитом на сучасному ринку праці;

– надання матеріальних та інших пільг безробітним, які розпочинають підприємницьку діяльність тощо [4].

У цьому сенсі актуалізується необхідність формування нового типу праці, оптимізації законодавчої бази України в контексті трудових відносин і професійної освіти. Йдеться про забезпечення уніфікації законодавства України, в тому числі трудового, з європейськими нормами та стандартами, а також розмежування повноважень між державними і регіональними органами влади з метою уникнення конфліктності дій. Відповідно, досягнення якості зайнятості дасть змогу, з одного боку, забезпечити ефективне виробництво продукції і послуг на основі інноваційної діяльності, а з іншого – створити умови для відновлення і розвитку витрачених у виробничих процесах життєвих сил, безперервного професійного розвитку персоналу підприємств.

Зважаючи на те, що в процесі професійного розвитку змінюється психіка фахівців, рівень їхньої мотивації до оволодіння й виконання освітньої та професійної діяльності, наявні підходи до формування соціально-професійних знань, умінь, навичок виявляються недостатніми. Тому професійний розвиток має застосовуватися як засіб підготовки персоналу підприємств до виробничої діяльності, що характеризується: інтерактивним і метапрофесійним змістом; удосконаленням професійно важливих якостей (інноваційністю, професійною мобільністю, самоефективністю) тощо. Для цього окремі підприємства витрачають значні кошти на професійний розвиток своїх працівників – від 2 до 10 % фонду заробітної плати. Ці затрати є капіталовкладенням підприємств у професійне вдосконалення своїх працівників, від яких вони очікують віддачі у вигляді підвищення продуктивності праці.

Професійний розвиток персоналу підприємств актуалізується у контексті Європейської стратегії економічного розвитку, що передбачає: інтелектуальне зростання (розвиток економіки, що ґрунтується на знаннях та інноваціях); сталий розвиток (сприяння більш ефективному використанню ресурсів, створенню екологічної і, найголовніше, більш конкурентоспроможної економіки); інклюзивний розвиток (створення економіки з високим рівнем зайнятості працездатного населення, що зменшує рівень соціальних і територіальних відмінностей) [3].

Підвищуючи кваліфікацію й набуваючи нових знань і навичок, персонал підприємств стає більш конкурентоздатним на ринку праці й отримує додаткові можливості для професійного зростання як у своєму підприємстві, так і поза ним. Відповідно, зумовлюється необхідність структурних і змістових змін у професійній освіті і навчанні з метою підвищення їх якості на основі використання нової освітньої парадигми.

Йдеться про компетентнісну парадигму, згідно з якою уможливлюється посилення гуманістичної й фундаментальної функцій професійної освіти і навчання. Це забезпечується формуванням змісту освітніх програм на основі випереджувального врахування змін у

виробничих процесах; використанням інноваційних методів, технологій і засобів навчання, систем оцінювання якості професійної освіти і навчання, набутих фахівцями професійно важливих якостей і компетентностей (професійної, комунікативної, соціальної, інформаційної тощо); наявністю педагогів професійного навчання з високим рівнем готовності до створення та використання педагогічних і виробничих інновацій тощо. Відповідно до цього, на підприємствах дедалі більша кількість роботодавців і кадрових служб використовують компетентнісні моделі професійного розвитку персоналу.

У сучасній постіндустріальній професійній освіті і навчанні, на думку Е.Ф. Зеєра, широко застосовуються три моделі професійної підготовки:

а) адаптаційна модель, в якій домінує організація навчальної діяльності відповідно до правил, алгоритмів, норм, а також адаптація до професійної діяльності, самовизначення до неї;

б) модель самодіяльної організації, орієнтованої на підготовку фахівців, здатних самостійно організовувати свою діяльність, приймати рішення, нести відповідальність за досягнуті результати;

в) модель професійного саморозвитку, згідно з якою забезпечується самореалізація особистості в професії, поєднанні автономності з командною роботою, їхньою готовністю до інновацій [1, с. 13].

Запропоновані моделі реалізуються по-різному: а) адаптаційна модель, в основному, в підготовці кваліфікованих робітників; б) модель самодіяльної організації у вищій освіті; в) модель професійного саморозвитку – в системі післядипломної освіти й підвищенні кваліфікації на засадах компетентнісного підходу.

Згідно з означеними моделями, з одного боку, можна відійти від академічної підготовки фахівців і сформувати ефективну систему роботи з кадрами. А з іншого, розвиток компетентностей у традиційному розумінні теж застаріває. Це пов’язано з прискореним старінням професійних знань і вмінь, відтак, професійне навчання має бути спрямоване не стільки на оволодіння комплексом запланованих компетенцій, скільки на оволодіння вміннями навчатися впродовж усього життя.

У зв’язку з цим зростає роль концепцій і технологій, орієнтованих у практичному плані на розвиток у персоналу підприємств навичок розв’язання складних професійних завдань в умовах невизначеності, здібностей до побудови ієрархічних структур власної професійної діяльності в різноманітних багатокритеріальних виробничих середовищах тощо.

На думку автора, у професійному розвитку персоналу підприємств доцільно дотримуватися положень Концепції гідної праці, запропонованої Міжнародною організацією праці як основи для розроблення нової політики і стратегії професійної підготовки

робітничих кадрів. Йдеться про те, що за рахунок формування в умовах виробництва додаткових трудових навичок розширюватимуться можливості громадян у сфері працевлаштування, підвищуватиметься рівень їхньої нової зайнятості і соціальної інтеграції, що сприятиме поліпшенню економічного розвитку країни [5, с. 44].

Особлива роль належить Концепції відкритого професійного навчання на модульній основі, яка є ефективною у підготовці, перепідготовці та підвищенні кваліфікації персоналу підприємств. Згідно з Концепцією, відкрите професійне навчання є індивідуалізованою технологією професійної підготовки, що здійснюється на ресурсній базі, наближеній до користувача освітніх послуг. Відкрите професійне навчання забезпечує високий рівень якості підготовки, оптимізацію витрат і термінів навчання фахівців, сприяє швидкому поверненню їх у сферу активної економіки, а також підвищенню кваліфікації працюючого персоналу підприємств з метою запобігання втрати ними робочих місць.

У розвитку практичних навичок персоналу підприємств важливою є Концепція діяльнісного навчання. Вона передбачає одночасний розвиток і особистості фахівця, і власне організації (підприємства) через взаємодію в малих групах. Відповідно до Концепції, специфіка технологій діяльнісного навчання полягає в забезпеченні циклічності професійного навчання: досвід–рефлексія–теорія–практика.

У набутті нових компетентностей і досвіду важлива роль надається технології адаптивного навчання, що охоплює дію, зворотній зв'язок, синтез, експеримент, прийняття рішень, аналіз припущених помилок, реалізацію проектів тощо. При такому навчанні превалюють партнерські відносини і активний обмін інформацією, що сприяє мотивації, розвитку психологічної готовності персоналу до професійної діяльності.

У навчанні новим способам професійної поведінки, розвитку практичних умінь і навичок, перевірці на практиці нових ідей актуалізується значущість технології інтерактивного професійного навчання. Вона заснована на власному досвіді тих, хто навчається, їхній взаємодії з опановуваною галуззю професійного досвіду.

Серед інтерактивних технологій набувають поширення коучингові технології, що дають змогу задіяти особистісний потенціал тих, хто навчається, і сформувати в них готовність і здатність до самостійної пізнавальної і професійної діяльності, зґенерувати вміння досягати поставлених цілей та реалізації завдань, здійснювати, коригувати та контролювати свою діяльність.

Найбільшого розповсюдження у структурних навчальних підрозділах підприємств набувають інтенсивні технології на основі емпіричної моделі навчання, що охоплює: конкретний досвід, рефлексивне спостереження, теоретичне узагальнення, самостійне використання нових знань на практиці. Це пов’язано з тим, що ситуація

на підприємствах постійно ускладнюється у зв'язку зі зростаючою конкуренцією і вимогами споживачів послуг. А, отже, персонал підприємств має бути готовим працювати в умовах нових вимог, демонструвати конкретні вміння і навички, а за необхідності, розвивати додаткові.

Під впливом цих технологій змінюється зміст і роль особистісного чинника виробництва, у тому числі кваліфікованих працівників. Причому, технології, що забезпечують пріоритетність розвитку особистісних якостей персоналу підприємства та творчого характеру їхньої професійної діяльності, висувають на перший план саме виробництво знань, мотивацію професійного розвитку, що впливає на динаміку органічної структури капіталу та норми прибутку, а відтак, підвищують можливості та, відповідно, значення розвитку й активізації інтелектуального капіталу. Йдеться про інтелектуальний капітал, здатний до складної праці як вартісної форми кваліфікованої праці. Відповідно, групами особистісних чинників кваліфікованої праці стають ті, що визначають: характер кваліфікації робочої сили (загальна і спеціальна підготовка); систему й ефективність подальших витрат на розвиток компетенцій; використання цієї кваліфікації тощо [5, с. 37].

На основі викладеного, дійдемо висновку, що професійний розвиток персоналу підприємств є важливим інструментом підвищення їхньої конкурентоспроможності і мобільності на ринку праці, відповідно, мотивації до безперервного вдосконалення власного трудового потенціалу. Адже тільки професійно вмотивований персонал характеризується високим рівнем професійної компетентності, наявністю навичок усвідомленого прийняття рішень, здатністю до моделювання своїх дій, виявленням ініціативи в професійній діяльності. Це позитивно позначається на підвищенні продуктивності їхньої праці, самостійності, відповідальності, успішності в професійній кар'єрі, що, в кінцевому підсумку, також приводить до збільшення рівня заробітної плати тощо.

Література

1. Зеєр Э. Ф. Профессиональное развитие человека в системе непрерывного образования // Профессиональное образование. Столица. – № 9. – 2013. – С. 10-14.
2. Економіка України за січень–липень 2015 року [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://ukurier.gov.ua/uk/articles/ekonomika-ukrayini-za-sichenlipen-2015-roku/. – мова укр.
3. Європа 2020: стратегія розумного, стійкого і всеосяжного зростання [електронний ресурс]. Режим доступу : http://ec.europa.ua/evrope2020/index-en.htm. – мова укр.
4. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Програми сприяння зайнятості населення та стимулювання створення

нових робочих місць на період до 2017 року» від 15.10.2012 № 1008 [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1008-2012-%D0%BF. – мова укр.

5. Радкевич В. О. Ринкові засади управління професійним розвитком персоналу вітчизняних підприємств / В. О. Радкевич //Професійне навчання кваліфікованих робітників в умовах високотехнологічного виробництва : теорія і практика [монографія] / авт. кол. : В. О. Радкевич, В. М. Аніщенко, Н. В. Кулалаєва, Г. І. Лук'яненко, А. М. Михайличенко, В. Є. Скульська ; за ред. В. О. Радкевич. – К. : «НВП Поліграфсервіс», 2014. – С. 8-53.

6. Шедяков В. Є. Продуктивний потенціал застосування концепції інтелектуального капіталу: особливості, можливості та обмеження в українських умовах / В. Є. Шедяков // Наука та наукознавство, 2012. – № 2. – С. 35-42.

Радкевич В. А.

Рыночные основы профессионального развития персонала предприятий

В статье акцентируется внимание на социально-экономической ситуации в стране, которая характеризуется безработицей, уменьшением количества свободных рабочих мест, диспропорцией между спросом и предложением квалифицированной рабочей силы. Обосновываются подходы к обеспечению качественной занятости, формированию нового типа труда, профессиональному развитию персонала предприятий.

Раскрыта роль концепций и технологий деятельностного профессионального обучения персонала предприятий в развитии у них готовности к самостоятельной познавательной и профессиональной деятельности в новых условиях труда.

Ключевые слова: *персонал предприятий, рынок труда, технологии профессионального обучения, профессиональное развитие.*

V. Radkevych

Market principles of in-company personnel professional development

The article emohasises the up-to-date social-economic situation in the country. It is characterised with unemployement, reduce of working places, gap of offer and need in qualified workfirce. The approaches to deliever the quality employement, form new type of labour, professional development of an enterprise's personnel are grounded. The role of technology concept, activity-full professional development of an enterprise's personnel withing the development of their readiness to self-education and professional activity under new conditions of work.

Key words: *personnel of an enterprise, technologies of professional training, professional development.*

УДК 377.354 *Бородієнко О. В.*

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОГО НАВЧАННЯ

У статті проаналізовано сучасні чинники, які впливають на розвиток корпоративного навчання. Виявлено особливості, характерні для сучасного етапу розвитку корпоративного навчання в українських компаніях. Сформульовано пропозиції щодо впровадження в корпоративні системи навчання інноваційних підходів та технологій, котрі забезпечують результативність їх функціонування, а саме: впровадження посттренінгового супроводу учасників навчання, застосування інтерактивних дистанційних технологій навчання, застосування інноваційної педагогічної технології – бізнес-симуляції, а також моделі організації корпоративного навчання за принципом «дистанційний курс – тренінг – посттренінговий супровід учасника навчання».

Ключові слова: *корпоративне навчання, посттренінговий супровід, бізнес-симуляція, інтерактивні дистанційні технології навчання.*

На розвиток корпоративних систем навчання на сучасному етапі мають вплив чинники, що їх умовно можна поділити на зовнішні (чинники розвитку зовнішнього, відносно організації середовища: соціально-економічні, суспільні, конкурентні, котрі впливають на корпоративне навчання) та внутрішні (чинники, що визначаються тенденціями розвитку самої організації: бізнес-модель, маркетингова стратегія, асортиментний ряд товарів та послуг, специфіка бізнес-процесів, політика щодо управління персоналом тощо).

Важливими зовнішніми чинниками, на нашу думку, є: послаблення кон’юнктури більшості ринків, що визначає необхідність компаніям вибудовувати свою конкурентну стратегію або за рахунок якості продукту та сервісу, або за рахунок конкуренції за ціною; посилення конкуренції на ринках товарів і послуг, що породжує необхідність пошуку підприємствами та компаніями джерел конкурентних переваг, які, за подібності, а в багатьох випадках, аналогічності пропозиції, зміщуються в бік професіоналізму співробітників; швидке старіння та необхідність частої зміни технологій, що спричиняє необхідність постійного коригування асортиментного ряду продуктів та послуг, а це, в свою чергу, впливає на актуальність постійного навчання персоналу; зростання вимог споживачів щодо якості продукту та високого рівня сервісу; зростання пропозиції висококваліфікованих працівників та керівників на ринку праці, зумовлене негативними явищами в економіці; особливості сучасного технологічного розвитку, які визначають необхідність у частому й

оперативному опануванні великими масивами нової інформації тощо.

Вагомими внутрішніми чинниками, що впливають на корпоративні системи навчання є: ущільнення функцій, виконання яких вимагається від працівників; посилення внутрішньо корпоративних вимог до професійного рівня, якості виконання завдань, рівня результативності персоналу; тенденція до скорочення витрат на підтримку бізнес-процесів (в тому числі й бізнес-процесу навчання та розвитку персоналу); необхідність забезпечення високої якості процесу навчання та гарантованості результатів навчання. Ці та інші чинники актуалізують пошук й інкорпорування в систему корпоративного навчання таких принципів, методів, підходів та технологій навчання, які б інтенсифікували процес отримання знань і набуття навичок, сприяли підвищенню мотивації персоналу до навчання та саморозвитку, поглиблювали б відповідальність персоналу за високі досягнення в розвитку професійної компетентності.

Проблеми розвитку корпоративних систем навчання стали предметом численних досліджень українських та зарубіжних учених. Зокрема, вони висвітлені в наукових працях А.Минзова, Н.Патуніної, О.Харчишиної, О. Чорнобиль , Т. Збрицької, М. Магури, М. Курбатової, Т. Солтицької, Б. Крука. Переважну більшість праць присвячено впровадженню систем адаптації персоналу на етапі входження в корпоративну культуру організації шляхом навчання, впровадженню корпоративних систем дистанційного навчання, методикам оцінки ефективності, ефектам створення корпоративних університетів, а також порівняльному аналізу діючих корпоративних систем навчання персоналу. Вважаємо, що продуктивною була б наукова дискусія з приводу інкорпорування в корпоративні системи навчання таких підходів і технологій, які, з одного боку, відповідали найсучаснішим вимогам до рівня професійної компетентності працівників, а з іншого – гарантували досягнення цілей розвитку корпоративних систем навчання (розвиток необхідного рівня сформованості компонентів професійної компетентності працівників, а також забезпечення системи досягнення персоналом індивідуальних та групових виробничих цілей).

Таким чином, метою даної статті є аналіз сучасних чинників, котрі впливають на розвиток корпоративного навчання та формулювання пропозицій щодо впровадження в корпоративні системи навчання інноваційних підходів і технологій, які б забезпечували результативність їх функціонування.

Існує багато підходів до визначення терміну «корпоративне навчання». Зокрема, деякі дослідники визначають її як систему нагромадження і трансляції (передачі) різного роду знань: економічних, технологічних, виробничих, організаційних, знань в області корпоративної культури, професійно-етичних, управлінських та інших знань для ефективного досягнення поставлених перед корпорацією цілей [5]. У даному дослідженні ми пропонуємо корпоративне навчання

розглядати як систему навчання персоналу організації (компанії, підприємства, корпорації), яка забезпечує розвиток професійної компетентності персоналу задля реалізації стратегічних цілей. Дане визначення інтегрує дві основні складові: навчання персоналу має будуватися на компетентнісній основі (цілі, зміст та технології навчання, підтримки та розвитку персоналу мають відповідати цілям формування та розвитку необхідних компонентів професійної компетентності); корпоративне навчання має забезпечити персонал інструментарієм, який давав би змогу реалізовувати стратегічні цілі компанії, декомпозовані на рівень структурних підрозділів та окремих працівників.

Аналіз наукової літератури, а також власний науково-практичний досвід автора дає змогу виділити деякі особливості, характерні для сучасного етапу розвитку корпоративного навчання в українських компаніях:

1. Відсутність комплексного підходу до планування навчання (дуже часто в процес планування навчання та розвитку персоналу не закладається принцип відповідності цілям компанії, вимогам до рівня розвитку компонентів професійної компетентності, а відтак, впливи на персонал з метою його навчання носять випадковий, дискретний характер, що призводить до перевитрат ресурсів компанії, зниження результативності навчання, суб’єктивного знецінення учасниками ефективності навчальних курсів).

2. Відсутність або формальний характер процедур оцінювання результативності навчання (найчастіше для оцінки результативності навчання – ступеню досягнення навчальних цілей – використовуються найпростіші методи, які, зазвичай, відповідають лише першому рівню оцінки результативності навчання за Д. Кіркпатріком [6] – оцінка реакцій). Оцінка результативності навчання за рівнями «знання», «поведінка», «результат» або не здійснюється взагалі, або носить формальний характер та не є предметом аналізу з подальшою корекцією програм навчання.

3. Педагогічні технології, що використовуються в корпоративному навчанні, часто є традиційними. Найбільш широко використовуються бізнес-тренінги та e-learning (дистанційне навчання). Серед інтерактивних методів навчання, що застосовуються в бізнес-тренінгу, найбільш уживаними є кейс-метод, мозковий штурм, методи ігрового імітаційного моделювання (ділові та рольові ігри). У багатьох випадках зазначені технології мають обмежений потенціал щодо впливу на результати навчання та діяльності. Очевидною є необхідність оновлення не тільки технологій навчання, а й введення в побудову корпоративного навчання принципів, які б забезпечували його результативність.

4. Відсутні підходи до забезпечення підтримки використання набутих під час навчання знань, умінь на навичок під час виконання учасником його безпосередній функціональних обов’язків, що призводить до знецінення ним процесу навчання.

Ураховуючи проаналізовані автором чинники, що впливають на корпоративне навчання, а також виділені невідповідності між вимогами сьогодення та існуючими практиками і тенденціями розвитку корпоративного навчання, пропонуємо такі інноваційні підходи та технології, які, на нашу думку, можуть забезпечити результативність функціонування корпоративних систем навчання.

Досвід показує, що впродовж певного періоду після закінчення тренінгу (майже 30 днів) в учасників корпоративного навчання спостерігається згасання так званого «тренінгового ефекту», що виявляється у втраті отриманих знань (до 90 % знань забуваються впродовж першого місяця після тренінгу), відсутності бажання застосовувати набуті на тренінгу навички в робочому контексті, поверненні учасників тренінгу до характерних для них попередніх, менш ефективних моделей професійної поведінки. Такі явища призводять до знецінювання процесу навчання, скорочення його результативності і, як наслідок, неефективного використання ресурсів компанії. Таким чином, порушується як принцип безперервності навчання, так і принципи мотивації особистісного розвитку та практичної спрямованості навчання [4]. Вважаємо, що підвищенню якості розвитку професійної компетентності керівників сприятиме інкорпорування в систему розвитку персоналу так званого посттренінгового супроводу учасників. Посттренінговий супровід має на меті виявлення ступеня оволодіння, збереження та використання набутих під час навчання досвіду і знань у реальній роботі фахівців, які пройшли навчання. Під час посттренінгового супроводу під кваліфікованим керівництвом викладача-тренера або безпосереднього керівника проводиться відповідне коригування навичок працівника, а також, за необхідністю, коригування програми навчання, що дає змогу інтегрувати знання в реальний робочий процес. Посттренінговий супровід дає можливість учасникам тренінгів спільно з викладачем-тренером виробити покрокову стратегію контролю, актуалізації і застосування отриманих знань і навичок, а також забезпечує: підтримку позитивного тренінгового ефекту (емоційний підйом, творче надихання); закріплення набутих під час базового тренінгу нових поведінських моделей та навичок; згадування та актуалізацію набутих під час базового тренінгу знань; виявлення ступені засвоєння та використання набутих на тренінгу знань та навичок; «вбудовування» отриманих знань та навичок в реальний робочий контекст; професійну корекцію помилок, що виникають у ході застосування отриманих на базовому тренінгу знань та навичок у професійному спілкуванні; забезпечення стійких та тривалих змін у знаннях, навичках, ділових якостях; забезпечення переходу набутих під час тренінгу умінь та навичок на рівень неусвідомлюваної компетентності; збільшення мотивації до застосування отриманих у ході тренінгу знань та навичок; мінімізацію ефекту забування та знецінення нових знань та навичок;

оцінку рівня засвоєння учасниками знань, формування вмінь, якості їх впровадження у практичну діяльність. Важливим для підвищення результативності корпоративного навчання, на нашу думку, є застосування дистанційних інтерактивних технологій. Дистанційна форма (так звана e-learning) навчання широко використовується в корпоративному навчанні. Її безумовною перевагою є можливість навчатися без відриву від виробництва у зручний для учасника час, а також можливість одночасного охоплення таким видом навчанням великої кількості працівників компанії (це набуває значення в разі необхідності швидкого опанування необхідною інформацією). Проте таку форму можна було б доповнити ще й використанням дистанційних інтерактивних технологій навчання, що дасть змогу підвищити ступінь опанування необхідними знаннями та сформувати усвідомлення можливості їх застосування в роботі [2]. Крім вивчення матеріалів дистанційного курсу, виконання практичних і контрольних завдань програмою курсу варто передбачити періодичні (наприклад, щотижневі) вебінари – он-лайнові зустрічі в режимі реального часу, які вирішують специфічні навчальні завдання (під час вебінару викладач проводить міні-лекцію, доповнюючи матеріал дистанційного курсу та фокусує увагу слухачів на ключових елементах контенту дистанційного курсу), завдання з контролю та оцінки прогресу в опануванні навчального матеріалу (слухачі під час вебінару звітують про виконання завдань, а викладач коментує, корегує відповіді), демонстраційно-мотивуючу функцію (під час вебінару викладач демонструє приклад застосування інструментів, описаних у матеріалах курсу, коментує специфіку їх використання, спонукає учасників до рефлексії почутого та побаченого, робить наголос на досягнутих результатах).

Розв’язанню завдання підвищення результативності корпоративного навчання та оптимізації використання ресурсів компанії може слугувати запропонована нами модель, яка дає змогу поетапно, ступенево набути та розвинути знання, уміння й навички, досвід та високий рівень вмотивованості до використання у робочому контексті певних принципів або інструментів [1]. Дана модель включає такі складові: дистанційний курс, тренінг, посттренінговий супровід учасника навчання. Особливістю запропонованої моделі є її комплексність, що дає можливість за відносно нетривалий час, застосовуючи внутрішні ресурси компанії, сформувати у персоналу необхідний рівень сформованості компетентності.

Оскільки підходи з реалізації окремих точкових програм розвитку відповідних компетенцій не є ефективними, так як забезпечують або рівень оволодіння відповідними знаннями без проекції на вміння та навички, або опанування лише базовими навичками без забезпечення їх використання на робочому місці, то доцільно програму розвитку певних компонентів компетентності планувати та реалізувати за послідовністю: «дистанційний курс – тренінг – посттренінговий супровід», що дасть

змогу уникнути зазначеної невідповідності. Перший – дистанційний етап – дасть змогу «сформувати когнітивну основу для подальшого формування умінь та навичок; забезпечити опанування необхідними знаннями; сприяти творчому осмисленню отриманої інформації та адаптацію її відповідно до реалій конкретної ситуації» [1]. Наступний етап – тренінг – дає змогу сформувати уміння й навички застосування інструментів та підходів, скоригувати установки, отримати зворотній зв'язок щодо якості використання вивчених інструментів та пропозиції щодо корекції; через рефлексію власних відчуттів у рольових моделях взаємодії «працівник-клієнт» учасники формують найбільш оптимальні форми та прийоми взаємодії, які доцільно використовувати у їхньому професійному контексті; завдяки широкому спектру застосовуваних в очній частині навчання інтерактивних засобів навчання та значній кількості взаємодій у форматі пар та трійок, учасники усвідомлюють коло виробничих питань та проблем, які можуть бути вирішені шляхом застосування принципів та інструментів, що вивчаються. Наступний етап – посттренінговий супровід учасників забезпечить впровадження набутих знань/умінь/навичок у практичну діяльність, а також формування неусвідомленої компетентності в застосуванні вивчених підходів та принципів у робочому контексті, підтримку мотивації їх використання в роботі. Форми взаємодії зі слухачами, що використовуються під час цього етапу, можуть бути такими: виконання індивідуальних завдань; самооцінка роботи, зворотній зв'язок викладача, рекомендації щодо вдосконалення роботи в цьому напрямі; робота над розвитком власної компетентності – слухачі на основі самооцінки та отриманого зворотного зв'язку формують індивідуальний план професійного розвитку; оцінювання результативності впровадження вивчених підходів та інструментів у діяльність тощо. Таким чином, запропонована модель розвитку професійної компетентності персоналу забезпечує гарантоване набуття ним необхідних знань, умінь і навичок та сприяє використанню набутої компетентності в роботі. Завдання розвитку управлінської компетентності керівників компаній, особливо таких специфічних її компонентів, як: системне розуміння специфіки діяльності підприємства та управління ним, розуміння джерел його конкурентних переваг, уміння визначати актуальну конкурентну стратегію, здатну максимізувати прибутки, володіння елементами фінансової грамотності, системне розуміння матеріально-вартісного зрізу управлінських рішень – лише частково можуть бути вирішені шляхом застосування традиційних педагогічних технологій, зокрема, технології імітаційного ігрового навчання. Тому існує необхідність пошуку та інкорпорування в корпоративне навчання таких технологій, які б давали змогу, крім розвитку зазначених компонентів компетентності, ще й долати значну відірваність змісту навчання та контенту завдань від реальної практичної діяльності, що значно знижує мотивацію учасників

навчання; формувати в слухачів системне розуміння специфіки діяльності підприємства та місце конкретного бізнес-процесу в ньому; здійснювати матеріально-вартісний зріз кожного управлінського рішення; усвідомлювати специфіку різних конкурентних стратегій підприємства з проекцією на фінансово-економічну результативність кожної з них. Такою педагогічною технологією, на нашу думку, є бізнес-симуляція.

Бізнес-симуляція є однією з найбільш ефективних педагогічних технологій, яка дає можливість отримати практичний досвід управління або окремими структурними підрозділами, або підприємством в цілому, причому, за різних стратегій та в ситуаціях з високим рівнем невизначеності. Крім того, учасники мають можливість тестувати різні управлінські стратегії та рішення в безризиковому ігровому середовищі, коригувати власні стратегії управління, аналізувати їх з позицій ефективності не тільки окремого бізнес-процесу, але й підприємства в цілому. Учасники набувають унікального практичного досвіду управління підприємством або його структурним підрозділом в безризиковому ігровому середовищі, що, безумовно, посилює усвідомлення цінності отриманого досвіду. Універсальність цієї педагогічної технології дає змогу використовувати її як самостійну подію (з метою розвитку зазначених вище компонентів управлінської компетентності), так і вписати її в більш широку програму розвитку керівників. Крім того, вона може бути основою для оцінювання рівня сформованості компонентів професійної компетентності (коли під час роботи в форматі бізнес-симуляції учасники оцінюються «асесорами»).

Таким чином, результати аналізу сучасних чинників, які впливають на розвиток корпоративного навчання, та оцінювання особливостей, характерних для сучасного етапу розвитку корпоративного навчання в українських компаніях, дали змогу сформулювати пропозиції щодо впровадження в корпоративні системи навчання інноваційних підходів і технологій, які б забезпечували результативність їх функціонування, а саме: впровадження посттренінгового супроводу учасників навчання, застосування інтерактивних дистанційних технологій навчання, застосування інноваційної педагогічної технології – бізнес-симуляції, а також моделі організації корпоративного навчання за принципом: «дистанційний курс – тренінг – посттренінговий супровід учасника навчання». Перспективними напрямами досліджень, з нашої точки зору, є розроблення навчально-методичного забезпечення щодо використання запропонованих принципів та технологій в системах розвитку професійної компетентності працівників та керівників різних рівнів, а також розробка методики оцінювання результативності їх використання, з позицій досягнення цілей навчально-пізнавальної діяльності та цілей професійної діяльності персоналу.

Література

1. Бородієнко О. В. Система професійного розвитку керівників як чинник забезпечення результативності діяльності структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку / О. В. Бородієнко // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 16 «Творча особистість вчителя: проблеми теорії і практики: Збірник наукових праць. – Вип. 24 (34). – К. : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 90–95.

2. Бородієнко О. В. E-learning в системі розвитку професійної компетентності керівників структурних підрозділів з продажу послуг зв'язку та обслуговування споживачів / О. В. Бородієнко // Дев'ята міжнародна конференція «Нові інформаційні технології в освіті для всіх ITEA-2014» (м.Київ, 26 листопада 2014 р.). Збірка праць. Частина 1. / Міжнародний науково-навчальний центр інформаційних технологій та систем. – К., 2014. – С. 68–72. Точка доступу :
http://issuu.com/iteaconf/docs/itea2014ua1.

3. Б. И. Крук. Концепция построения корпоративной системы дистанционного обучения в крупной телекоммуникационной компании / Б. И. Крук, Е. Г. Соломина, О. Б. Журавлева // Точка доступу:
http://ido.tsu.ru/other_res/pdf/4(20)-2005-solomina.pdf.

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

5. Минзов А. С. Корпоративні університети: проблеми створення й тенденції розвитку / А. С. Минзов, Е. Н. Черемісіна // Вісник російської академії природніх наук. – 2008. – № 1. – С. 63–69.

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

Бородиенко А. В.

Современные тенденции развития корпоративного обучения

Проанализированы современные факторы, влияющие на развитие корпоративного обучения. Выявлены особенности, характерные для современного этапа развития корпоративного обучения в украинских компаниях. Сформулированы предложения по внедрению в корпоративные системы обучения инновационных подходов и технологий, в частности: внедрение посттренингового сопровождения участников обучения, использование интерактивных дистанционных технологий обучения, использование инновационной педагогической технологии – бизнес-симуляции, а также модель организации корпоративного обучения по принципу: «дистанционный курс – тренинг – посттренинговое сопровождение участников обучения».

Ключевые слова: *корпоративное обучение, посттренинговое сопровождение, бизнес-симуляция, интерактивные дистанционные технологии обучения.*

O. Borodiyenko

Current trends of corporate training

The article reveals the current factors that influence the development of corporate training. The present stage specific features of corporate training development in Ukrainian companies are analyzed. Several innovative approaches and technologies are offered to be implemented in the corporate training system. They are the implementation of post training support of participants, the use of interactive distance learning technologies, the use of innovative pedagogical technologies - business simulation and model of the organization of corporate training on a «distance course - training – post training support of participants» etc.

Key words*: corporate training, post training support, business simulation, interactive distance learning technologies.*

УДК 377.3:005.963.5(477)(4) *Колишко Р. А.*

ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ НАВЧАННЯ НА РОБОЧОМУ МІСЦІ

У статті розглянуто питання організації навчання на робочому місці. Висвітлюються думки роботодавців та педагогічних працівників навчальних підрозділів підприємств щодо переваг та окремих недоліків навчання кваліфікованого персоналу в умовах виробництва, визначаються перспективи розвитку дистанційного навчання.

Ключові слова: *навчання на робочому місці, професійні навички, компетентість, компетенції.*

У зв'язку з останніми міжнародними тенденціями щодо відновлення практики навчання на робочому місці (НРМ) і поточної ситуації в Україні зокрема, і в регіоні ЄС в цілому, поглиблене вивчення таких практик є актуальним і своєчасним. Необхідне більш чітке розуміння потенціалу НРМ, основних переваг, що їх воно може запропонувати, і перешкод, які можуть заважати його здійсненню.

Метою ж даної статті є ознайомлення з кращими підходами до такого типу навчання та окремі рекомендації щодо поширення означених практик в Україні.

Нещодавно ми стали свідками переоцінки НРМ в системі професійної освіти і навіть в програмах вищої освіти в багатьох країнах ЄС. Програмні документи ЄС підкреслюють важливість учнівства, стажування та інших форм НРМ з акцентом на необхідності активізації співпраці між системою освіти та ринком праці. Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР) в декількох оглядах систем професійної освіти за останні роки, як і раніше, рекомендувала більш широко використовувати НРМ. Так само, Міжнародна організація праці (МОП) сприяє роботі з модернізації практик неформального учнівства в країнах з низьким і середнім рівнем доходів.

Більшість країн, що належать до європейського регіону, не ізольовані від цієї тенденції. Навпаки, цілком ймовірно, що НРМ в майбутньому буде грати більш помітну роль у системах професійної освіти в цих країнах з кількох причин: навчання суто на базі школи має структурні обмеження щодо підготовки робочої сили, особливо в секторах, де зміст навчання не є академічним (тобто, нові виробничі галузі та сучасні ремесла);

державне фінансування професійної освіти у ряді країн знаходиться під тиском сприянням розвитку НРМ за допомогою приватного фінансування;

існує величезна потреба підвищення привабливості та престижності професійного навчання для учнів, і одним із способів досягнення цієї мети є збільшення акценту на реалізацію саме НРМ.

Системи професійного навчання в більшості країн Східної Європи мають ознаки домінування так званого «шкільного навчання», яке здійснюється в навчальних закладах. Така організація навчального процесу практично виключає широке застосування НРМ у межах типового навчального процесу. Однак, нові політики і практики реалізації НРМ з'являються та набирають силу. Деякі країни усвідомили важливість НРМ і вже почали змінювати свою політику в галузі професійного навчання (наприклад, Марокко, Алжир, Україна, Туреччина і Казахстан), в той час як інші, принаймні, визнали, що професійному навчанню має приділятися більше уваги.

Те, чого багатьом країнам не вистачає, – це розуміння того, що НРМ насправді означає: економічні, соціальні та освітні переваги, його великий потенціал у контексті розвитку і перешкод, які стоять на шляху реалізації. Крім того, країнам, особливо країнам Східної Європи, часто не вистачає потужностей, методології та інструментів для створення і широкого запровадження НРМ.

НРМ не призначена для виключення або заміни системи «шкільного навчання» в ПТО. Обидві моделі навчання є найбільш ефективними, коли вони доповнюють одна одну, а не конкурують між собою.

НРМ в літературі часто визначається як набір практик навчання, що відрізняються від тих, що реалізуються під час «шкільного», «класного» навчання. НРМ є навчанням, що відбувається в реальному робочому середовищі за участю в робочому процесі учнів, молодих людей, студентів, безробітних або співробітників, незалежно від того, оплачуваною є така робота, чи ні. Деякі форми НРМ містять елементи класного навчання (моделювання, віртуальні фірми) або розглядають НРМ в якості компонента більш широкої навчальної програми, яка також включає і теоретичні заняття, і заняття в класі.

НРМ реалізується на всіх рівнях професійної освіти – початковому, після середньому і третьому рівні, а також у професійному навчанні впродовж трудового життя. Проте фактична частина навчання, що відбувається в реальному робочому середовищі, може значно відрізнятися, починаючи від високої інтенсивності роботи на реальному робочому місці (тобто практики учнівства, корпоративного навчання), та закінчуючи низькою інтенсивністю (практики стажування, ознайомлення з робочим середовищем).

Деякі переваги поширюються на всіх учасників процесів, пов’язаних з реалізацією НРМ, а інші більше впливають на конкретні групи, наприклад, студентів, стажерів, дорослих, співробітників, молодих людей, що відносяться до вразливих категорій, або безробітних. Переваги для визначених категорій населення не розповсюджуються автоматично, а виникають тільки тоді, коли дотримані певні умови (наприклад, ефективного середовища для навчання на робочому місці). Ключовою перевагою НРМ для учасників

є те, що вони опановують та розвивають знання не тільки шляхом набуття технічних навичок, особистих і соціальних компетенцій, але й також за допомогою соціалізації на робочому місці.

Професійні навички і технічні знання. НРМ є дуже ефективним методом для набуття досвіду, навичок і компетенцій, актуальних для конкретної професії на конкретному робочому місці. Тісний зв'язок між навчанням і робочим процесом у реальному житті, що є суттю НРМ (навчання через спостерігання і роботу), сприяє набуттю та розвитку технічних навичок і дисциплінарних знань.

Так звані «м'які» навички, компетенції та поведінка. НРМ є чудовим способом отримання широкого спектру так званих «м'яких» навичок, компетенцій та поведінки. Багато видів таких знань та навичок не можуть розвиватися поза межами реального робочого місця, наприклад, ставлення до роботи, в тому числі відповідальність, дотримання термінів, і знання того, як діяти у відповідній ситуації. Ключові компетенції (навички спілкування, вміння працювати в команді та взаємовідносини з клієнтами) і загальні компетенції (планування проекту та навички розв'язання проблем) стають все важливішими на сучасному ринку праці. НРМ надає можливість для розвитку цих навичок за допомогою формальної і неформальної взаємодії з колегами, керівництвом і клієнтами, а також вирішення реальних поточних проблем. Однак, у питаннях розвитку академічних знань та навичок ефективність НРМ піддається певним сумнівам.

Соціалізація і мотивація. Зростаюча кількість досліджень доводить, що, крім сприяння надбанню технічних навичок, орієнтованих на роботу, НРМ також є ефективним у забезпеченні умов для соціалізації на робочому місці. НРМ допомагає тим, хто навчається, отримати краще розуміння культури на робочому місці і набути хороших поведінкових моделей. Результати НРМ щодо впевненості, самодостатності та мотивації тих, хто навчається, були добре вивчені.

Крім зисків, які пропонуються для всіх учасників навчального процесу, НРМ також має додаткові переваги для молодих людей, особливо коли порівнюємо результативність «шкільного» навчання та НРМ крізь призму заробітної плати та необхідності пом’якшення переходу від навчання до робочого місця.

Плавний перехід від школи до роботи. Підготовка молодих людей і студентів до реальної роботи через досвід підвищує їхню мотивацію та рівень працевлаштування. Може бути подвійна вигода: полегшений перехід від школи до роботи і отримання додаткових переваг під час конкурсу на зайняття посади: з одного боку, учень отримав певні навички та компетенції більш ефективно через практики НРМ, а з іншого він отримує додаткові переваги під час процесу працевлаштування, оскільки роботодавці, як правило, прагнуть брати на роботу кращих кандидатів. У такому сенсі учнівство характеризується досить позитивними результатами як у розвинутих країнах, так і в

країнах, що розвиваються. Наприклад, в Австралії, Німеччині, Нідерландах, Бельгії та Франції високий відсоток учнів і стажерів, які відносно легко знаходять роботу одразу після завершення їх підготовки: багато залишаються в компанії, де вони проходили стажування, а інші швидко знаходять роботу в іншому місці. Водночас у таких країнах , як: Марокко, Єгипет та Албанія демонструюся нижчі відсотки і галузеві варіації працевлаштування.

НРМ також сприяє *розвитку підприємництва*. Дані з Великої Британії показують, що колишні учні у віці від 25 до 27 років майже втричі частіше намагаються організувати власний бізнес, ніж їхні однолітки, які проходили виключно «шкільне» навчання.

Вплив на заробітну плату. Кілька досліджень виявили позитивний вплив на рівень заробітної плати осіб, які проходили практики учнівства у певних контекстах. Величина заробітної плати залежить від престижу системи учнівства, її конкурентоспроможності, рівня отриманої кваліфікації, і таких факторів, як розмір компанії та стать особи. Рівень заробітної плати може також знижуватися протягом певного часу. У країнах, що розвиваються, додавання формального чи неформального навчання до практик учнівства було визнано як додатковий фактор, що впливає на рівень заробітної плати.

Переваги для співробітників компанії, які проходять НРМ, широко визнаються, адже працівники, що відносяться до категорії «доросле населення», більш ефективно вчаться на робочих місцях, ніж за будь-якою іншою формою навчання. Дослідження показали, що співробітники вважають своє робоче місце найбільш важливим для навчання, і вважають, що практика є кращим способом учитися. Дослідження також показують, що участь у НРМ покращує якість роботи співробітників, їхній професійний статус, позитивно впливає на розвиток кар'єри і дає задоволення від роботи. Механізми, які формально визнають навчання на робочому місці, є важливими, тому що вони сприяють переносу навичок і мобільності робочої сили.

НРМ може бути привабливим способом навчання, а також створювати переваги для молодих людей, що відносяться до вразливих категорій населення, і безробітних. Багато програм реінтеграції / перепідготовки вже використовують практики НРМ, щоб запропонувати учасникам цих цільових груп варіанти навчання у навчальних закладах формальної освіти, або полегшити їм пошук підходящої роботи.

НРМ має низку переваг для роботодавців. Вони включають в себе фінансові (збільшення продуктивності), соціальні (покращання морального стану та психологічного клімату персоналу) і безпосередньо компетентністні (набуття працівниками навичок, необхідних на робочому місці). Переваги можуть наставати в середньостроковій (зменшення плинності кадрів) і довгостроковій (збільшення рентабельності й продуктивності бізнесу) перспективі. Однак, багато роботодавців не знають про потенційні переваги НРМ для

їхнього бізнесу.

Нижче наведені деякі з ключових бізнес-аргументів для залучення роботодавців у НРМ.

Висока продуктивність. Більшість досліджень демонструють, що НРМ має значний вплив на продуктивність, хоча попередня користь від таких інвестицій значно варіюється. У своїх дослідженнях роботодавці, які брали на роботу працівників, котрі проходили практики навчання на робочому місці, повідомляли, що цим співробітникам потрібно значно менше часу на підготовку, вони працюють ефективніше і мають кращі навички, ніж інші працівники.

Кращі робочі якості працівників. НРМ дає роботодавцям уявлення про наявність чи відсутність у кандидатів на посаду відповідних характеристик, необхідних для роботи. Це також дає їм можливість наймати здібних працівників, тим самим знижуючи вартість зовнішнього найму персоналу. Можливість дізнатися про якості та компетенції майбутніх співробітників може бути важливим мотивуючим фактором для роботодавців, які беруть участь у програмах НРМ, навіть у менш інтенсивних формах, таких, як стажування та ознайомчі з роботою процеси.

Покращений корпоративний імідж. За даними опитувань, роботодавці деяких країн вважають, що участь в НРМ підвищує репутацію компанії.

Утримання персоналу та високий індекс задоволення від роботи. Дослідження показують, що співробітники, які пройшли практики навчання на робочому місці в компанії, переважно залишаються з цим роботодавцем, тому що вони мають почуття відданості або прихильності й бачать кращі можливості особистісного та професійного розвитку саме в такій компанії.

Можливість усунення недоліків у навичках та компетенціях. Нестача відповідних знань та навичок має низку негативних наслідків. Компанії можуть зазнавати великих збитків, загальмуватися в розвитку через брак відповідних знань та навичок. НРМ може бути використане як ефективна стратегія для вирішення проблеми неадекватних навичок та забезпечити наявність кваліфікованих працівників, інвестуючи в майбутній розвиток робочої сили.

Водночас, НРМ передбачають витрати для компаній. Сюди включається заробітна плата або інша надбавка, що виплачується робітникам, які навчаються, а також витрати, пов'язані з наставництвом, зношенням інструментів і матеріалів, на управлінські процеси тощо. Ключовим питанням є: чи переважають переваги від НРМ вартість видатків?

Аналіз переваг і витрат. Дослідження, проведені в ряді країн з добре розвиненими НРМ програмами, показали, що продуктивність у працівників, що пройшли практику навчання на робочому місці, зростає та переважає витрати на навчання, хоча витрати, особливо на

початковому етапі, є вищими у зв’язку з низькою продуктивністю праці учнів на початкових етапах підготовки. У більшості випадків учнівство навіть вигідне, бо в кінцевому підсумку компанії починають отримувати чистий прибуток. Співвідношення «витрати-переваги» залежить від декількох факторів, у тому числі, від специфіки бізнесу галузі, тривалості навчання, тощо.

Вплив програм НРМ часто виходить за рамки безпосередніх наслідків для окремих учнів, працівників і роботодавців. Нижче наведемо кілька прикладів переваг НРМ для суспільства.

Збільшення рівня працевлаштування. НРМ виробляє широкий спектр відповідних навичок і сприяє працевлаштуванню. Дослідження, які порівнюють ефективність НРМ та «шкільного навчання», показують, що НРМ більш ефективно готує учнів для ринку праці та сприяє набуттю «м'яких» і необхідних для працевлаштування навичок.

Зайнятість молоді. Національні дослідження і міждержавні порівняння підтверджують, що країни з розвинутими системами НРМ мають кращі показники зайнятості та відносно низький рівень безробіття серед молоді.

Соціальна інтеграція. НРМ може покращити показники суспільства в аспекті можливості бути включеними в активне соціальне життя різних категорій населення, в тому числі, з вразливих груп. Це може скласти важливу основу для соціальної інтеграції.

Економічна віддача. НРМ, насамперед, повинно мати економічний ефект, тому що витрати на досягнення результатів навчання скорочують державні витрати і звільняють державні кошти для інших пріоритетів. Результати досліджень, у яких порівнювали довгострокові переваги реалізації програм учнівства, в плані зайнятості та заробітної плати, з вартістю самих програм, вказують на значну перевагу реалізації програм учнівства, в порівнянні з витратами. Інше економічне обґрунтування НРМ полягає у взаємозв'язку між технологічною модернізацією економіки, її потенціалу для інновацій і творчості та навчання, необхідного для їх зміцнення.

Взагалі, НРМ є значно складнішим процесом, ніж просто організація «шкільного» навчання у зв’язку з участю декількох суб'єктів і, зокрема, із значною роллю приватного сектора й роботодавців. Це також є предметом регулювання не тільки освіти і процесу підготовки, а й зайнятості (окремі аспекти трудового права, законодавства з питань здоров'я та безпеки). Перешкоди на шляху до політики, що підтримують НРМ, часто виникають у зв’язку зі складностями взаємодії між державою і роботодавцями та від самої специфіки даного виду навчання.

Перешкоди на шляху до оптимальної підтримки державної політики. Оскільки НРМ – дуже широке поняття, що містить різні форми і рівні, важко вирішити, які типи НРМ необхідно підтримати і в якій формі ця підтримка має виразитися. Найбільш проблемними є питання звітності, ефекту фактичного фінансування окремого аспекту

діяльності організацій приватного сектору з державного бюджету тощо. Крім того, окремим є питання підтримки категорій вразливих груп суспільства, а також найголовніше – питання розвитку окремих, необхідних компаніям навичок, загальних знань і компетенцій.

Перешкоди на шляху до визнання результатів НРМ. Проблема визнання результатів НРМ поділяється на дві підпроблеми: чи приводять до національно визнаних кваліфікацій результати неформального та інформального навчання; чи матимуть отримані сертифікати вартість на ринку праці, та чи визнаються вони іншими компаніями? Подеколи кваліфікації, отримані шляхом реалізації практик НРМ, не користуються достатньою довірою на ринку праці у зв'язку з непрозорим процесом їх набуття.

«Переманювання» персоналу. Типовим ризиком у реалізації практик НРМ є явище, коли одні підприємства вкладають час та кошти у підготовку персоналу, а інші компанії згодом, пропонуючи кращі умови роботи, просто «переманюють» таких працівників. У результаті виходить так, що компанії, які не вкладають кошти в реалізацію НРМ, підвищують свою конкурентоздатність за рахунок підвищення заробітних плат для кваліфікованих працівників, в той час, як підприємства, які реалізують НРМ, втрачають переваги від такого виду інвестування у розвиток персоналу. Таке «переманювання» є дуже поширеною практикою в країнах з економікою, що розвивається, де є брак кваліфікованих працівників і низька мобільність професіоналів.

Відсутність правової структури і недостатність даних. Відсутність нормативно-правової бази для НРМ (тобто законодавства, що регулює питання статусу осіб, які проходять практики навчання на робочому місці, питання оплати їх праці, страхування тощо) часто розглядається як важливий бар'єр. Інші перешкоди на шляху його реалізації включають нечисленність відповідних даних та питання вимірювання результатів навчання.

Перешкоди, пов'язані із забезпеченням якості НРМ. Деякі автори стверджують: модель навчання, що використовує практики навчання на робочому місці, занадто ідеалізується суспільством, і що питання забезпечення якості результатів навчання у такому процесі недооцінене. Якщо робочі місця і методи навчання на робочому місці не орієнтовані саме на навчання, ефект від реалізації таких практик, очевидно, буде менш вагомим або, навіть, незначним. Однак досвід багатьох країн свідчить, що результати такого навчання отримуються під впливом різних факторів, пов'язаних з контекстом навчання та іншими процесами. Найбільш важливими з них є характер і організація роботи в компанії, а саме: яким чином структурована робота та орієнтована на осіб, які проходять практики НРМ, як здійснюється підтримка і конструктивний зворотній зв'язок, з особами, які проходять НРМ, чи відчувають спілкуючись із іншими співробітниками і наставниками , що їхня робота сприймається як значуща для компанії.

Вагомим фактором результативності НРМ є його підтримка роботодавцем, прихильність до проекту також безпосередньо впливає на якість підготовки персоналу, тому що саме завдяки позитивному впливу навчання виділяється час, присвячений плануванню, влаштуванню особи, що проходить практику НРМ, оцінці, контролю процесу навчання на робочому місці.

Для забезпечення якості й успішності НРМ важливим є наявність кваліфікованих наставників. Особливо це питання стає важливим для малих і мікропідприємств, де надзвичайно важко підібрати на роботу потрібних людей. Нарешті, якість завжди буде залежати від використання відповідних механізмів контролю (тобто, правильно складені плани навчання, постійні консультації, документація та оцінка придатності робочого місця для навчання).

Наявність можливостей і координації з роботодавцями під час реалізації НРМ. Обмежена доступність місць для учнівства, стажування та інших форм НРМ є ключовою проблемою. Наявність можливостей для реалізації практик НРМ можуть змінити навчальний процес та час навчання, оскільки надання місць є чутливим до економічних циклів, і роботодавець не завжди буде зацікавлений в інвестуванні часу й ресурсів у реалізацію цих практик. Низький рівень залучення соціальних партнерів та зацікавлених сторін, слабкий зв'язок між навчальними закладами і роботодавцями є ключовими проблемами в реалізації сталої системи НРМ. Розвинена культура НРМ вимагає присутності потужних роботодавців та бізнес-організацій, залучення профспілок і знайомство всіх учасників із системою НРМ, її перевагами та недоліками.

Негативне сприйняття. НРМ часто сприймається батьками та учнями як друга освітня альтернатива і, на жаль, свій внесок у таке негативне сприйняття суспільством НРМ роблять і політики. Деякі роботодавці розглядають НРМ не стільки як інвестиції в майбутні навички персоналу, а як спосіб підтримки низькозатратного виробництва. Ще однією перешкодою є недостатнє ознайомлення суспільства з різними формами роботи на основі навчання. Дослідження показали, що дуже важливо застосовувати прийоми маркетингу для популяризації практик НРМ.

Умови праці і тенденція відтворювати існуючий розподіл роботи. Одним з основних критичних зауважень щодо НРМ є те, що воно намагається відтворити існуючі стереотипи щодо умов праці і сегрегації за ознакою статі, соціального класу або етнічної приналежності. Статус учнів і осіб, які реалізовують практики НРМ, умов їхньої праці також є важливим питанням. У країнах, де позиції НРМ нерегульовані законом, або коли механізми правозастосування слабкі чи відсутні, учні та особи, навчаючись на робочих місцях, можуть працювати за низьку заробітну плату і мати дуже низький рівень соціального захисту або взагалі його не мати.

Відтак, переконання, що переваги від реалізації практик НРМ

набагато переважають недоліки їх застосування. Як зазначається в останніх Комюніке ЄС з питань розвитку систем професійної освіти (2010, 2012), правильно функціонуюча система професійної освіти, в тому числі й на робочому місці і поза місцем роботи, може забезпечити значний внесок в економічний розвиток і соціальну згуртованість мас. Ці політичні документи також свідчать, що країни ЄС зобов'язалися максимально розвивати НРМ; тому Україні, якщо вона прагне сформувати дійсно оновлену систему професійної освіти, необхідно приділити достатню увагу регулюванню процесів здобуття навичок і компетенцій у різних контекстах, особливо виділяючи практики навчання на робочому місці.

Колышко Р. А.

Проблемы и перспективы обучения на рабочем месте

В статье рассмотрены вопросы организации обучения рабочих непосредственно на рабочем месте. Приведены рассуждения работодателей и педагогических работников учебных подразделений предприятий, которые касаются преимуществ и недостатков обучения персонала в условиях производств; рассматриваются перспективы развития дистанционного обучения.

Ключевые слова: *обучение на рабочем месте, профессиональные навыки, компетентность, компетенция.*

R. Kolyshko

Problems and prospects of on-the-job training

The article describes the organization `of on the job training for workers. There are the arguments of employers and teaching staff of educational departments of enterprises on the advantages and disadvantages of staff training under the conditions of an enterprise. The prospects of distance learning development are envisaged.

Key words: *on the job training, skills, competence.*

УДК 37.011 *Лук'яненко Г. І.*

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПОНЯТЬ: «ПРАЦЯ», «ПРОФЕСІЯ», «ПРОФЕСІОНАЛІЗМ»

Розкрито суть та проведено теоретичний аналіз науково-методичних джерел зарубіжних і вітчизняних авторів щодо взаємозв'язку між педагогічними дефініціями: «праця», «професія», «професіоналізм»; визначено доцільність розвитку професіоналізму в умовах виробництва відповідно до вимог ринку праці.

***Ключові слова**: праця, професія, кваліфікація, професіоналізм.*

Неодмінною умовою існування та розвитку суспільства є праця, яку розуміють як свідому творчу діяльність людини, спрямовану на досягнення певного результату [3].

Сучасна економічна наука відійшла від вузького погляду на працю як «продуктивну» та «непродуктивну». Нині працю визначають як діяльність, що характеризується докладанням людиною розумових та фізичних зусиль з метою одержання певного суспільно та/або особистісно корисного результату в задоволенні своїх матеріальних і духовних потреб, що не суперечить соціальним і моральним принципам; як процес перетворення ресурсів природи в цінності і блага, що здійснюється і керується людиною під дією і зовнішніх стимулів (економічних та адміністративних), і внутрішніх спонукань; як вияв людської особистості [2, 5].

Основними характеристиками праці є її усвідомленість з боку людини, спрямованість на результат, витратність фізичної та розумової енергії на здійснення трудової діяльності. Різноманітні проблеми трудової діяльності людей стали об'єктом дослідження багатьох наукових дисциплін.

Праця визначається як опосередкований процес взаємодії людини і природи, в якому людина своєю діяльністю регулює та контролює обмін речовин. Крім того, праця є суспільним процесом взаємодії людей у виробничій діяльності, а також процесом споживання людського капіталу як сукупності фізичних і розумових здібностей людини, що стає особистісним чинником виробництва, надає руху засобам виробництва, створює та вдосконалює техніку і технології, організовує та визначає мету діяльності підприємств.

Значення праці в житті людини і суспільства виявляється у багатьох різноманітних її функціях, а саме :

− основний, суспільно визнаний, моральний спосіб задоволення всіх матеріальних і багатьох духовних потреб як окремої людини, так і суспільства в цілому;

− те, що створює суспільне багатство, пристосовує природні умови для зручності людей, опосередковує, регулює, контролює

одержання людиною благ;

− фактор, що формує спільноти людей, суспільство загалом і визначає суспільний прогрес, соціальну диференціацію.

Разом з тим, суть праці полягає в тому, що праця – це процес усвідомленої трудової діяльності людини, який здійснюється заради одержання корисного результату і є, з одного боку, процесом взаємодії людини із засобами, предметами праці у межах певної технології та організації, а з іншого – процесом суспільної взаємодії між людьми [5]. Як бачимо, статус праці у суспільній ієрархії цінностей надзвичайно різноманітний.

Сучасна соціально-економічна ситуація, спричинена ринковими факторами, зумовила істотні зміни у сфері праці й торкнулась характеристик трудової діяльності, які стали більш динамічними. Це мало наслідки як для персоналу окремих підприємств, так і для системи соціально-трудових відносин, ринку праці.

Як було зазначено, ефективність праці залежить від розвитку персоналу, підвищення рівня його кваліфікації. У статті ми прагнемо відобразити цей зв'язок.

Професія слугує джерелом втілення певного виду праці. Все це визначає єдність і протилежність праці та професійної діяльності. Зміст професійної діяльності працівника постає як зміст його функцій, що виконуються відповідно до суспільного розподілу праці.

Професія – це готовність до виконання суспільно доцільної діяльності, що перетворює світ і максимально розкриває творчий, інтелектуальний і духовний потенціал особистості. Як соціальний процес вона пов'язана з певними предметами, знаряддями і результатами праці, які стають засобом людської діяльності, тобто засобом перетворення природи, створення суспільних відносин, і, тим самим, засобом індивідуального розвитку людини.

Відомо багато визначень поняття «професія»: заняття, що вимагає спеціальної підготовки, потребує постійної практики і служить людині джерелом засобів до існування; група людей, які займаються однотипною діяльністю, де встановлюються певні зв'язки та норми поведінки; особлива форма соціальної організації працездатних членів суспільства, об'єднаних загальним видом діяльності та професійною свідомістю тощо.

В Україні основними нормативними джерелами щодо професій та їх змісту є «Національний класифікатор України. Класифікатор професій ДК 003:2010», Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників (ДКХПП), Єдиний тарифно-кваліфікаційний довідник робіт і професій робітників тощо. У Національному класифікаторі України – класифікаторі професій ДК 003:2010 – зазначається: робота – певні завдання та обов’язки, що виконані, виконуються чи повинні бути виконані однією особою, а професія – здатність виконувати подібні роботи. Аналіз цих визначень дає підставу охарактеризувати професію

як здатність виконувати сукупність видів робіт, трудових завдань та обов'язків однією особою, як правило, в одній економічний галузі. Разом з тим, професія нерозривно пов'язана з людиною, її особистісними якостями: здібностями, нахилами, темпераментом, здатностями тощо. Отже, професія – це готовність до виконання суспільно доцільної діяльності, що перетворює світ і максимально розкриває творчий, інтелектуальний і духовний потенціал особистості.

Нині існує декілька підходів до класифікації професій, серед яких найчастіше професії класифікують за характеристикою об'єкту праці, тобто за змістом, предметом, метою, засобами, умовами тощо, а також за характеристикою суб'єкта праці, за вимогами до психофізіологічних особливостей працівника.

В англомовному середовищі розрізняють поняття «професія» і «заняття», оскільки в англійській мові є дві лексеми для визначення професії, заняття людини. Перша – Profession: (1) професія; (2) люди однієї професії; (3) покликання [1, с. 404]. Це слово використовується для позначення професійної групи, що має високий статус, можливо, перетворилася в корпорацію і має владу в суспільстві. Друга – Occupation: (1) заняття; (2) тимчасове використання [1, с. 356]. Дефініція характеризує всі інші професії або заняття, які мають проміжний етап формування професійного поля.

Термін «професія» застосовується лише до невеликого кола видів професійної діяльності. Усі інші види діяльності відносяться до спеціальностей або видів роботи, занять. У вітчизняному професіознавстві розрізняють поняття «професія» і «спеціальність». Професія – поняття більш широке, ніж спеціальність. Ознаками, що вирізняють її, є відмінними крім професійної компетентності, є також соціально-професійна компетенція, професійна автономія, самоконтроль, групові норми і цінності. Професія, як правило, поєднує групу споріднених спеціальностей.

Спеціальність – це комплекс спеціальних знань, умінь і навичок, необхідних для виконання певного виду діяльності в рамках тієї чи іншої професії та отримані шляхом професійної освіти, підготовки у процесі роботи. Таким чином, спеціальність – один з видів трудової діяльності всередині професії, спрямований на досягнення часткових або проміжних результатів з метою досягнення загальних результатів.

В умовах формування та розвитку ринкових відносин, появи нових організаційних форм виробництва з'являється новий вид професій – інтегровані, укрупненні. Інтегрована професія розуміється як сукупність видів робіт, трудових дій, ознаками об'єднання яких можуть бути технічна, технологічна та/або психолого-фізіологічна подібність їх виконання та опанування.

Об'єднання видів робіт, дій може відбуватися як в середині певної економічної галузі, так і між галузями, де види робіт певним чином пов'язані між собою: за їх послідовністю виконання, за видами

матеріалів, що використовуються, за доцільністю їх здійснення у достатньо короткий проміжок часу тощо.

Професія як втілення праці невідривна від людини – її носія. Разом з тим, у змісті професії відображені як особистісні якості робітника, так і вимоги до нього з боку виробництва, робочого місця, трудових обов'язків.

Для понять «професіонал» та «професіоналізм» базовою категорією є «професія». Як було зазначено вище, різноманітність визначень поняття «професія» об'єднує спільна характеристика професії як соціально значущої діяльності, сфери застосування фізичних і духовних сил людини. У результаті бурхливого розвитку техніки і технології сучасна професійна спеціалізація все більше пориває із попереднім поділом праці. Тому в змісті професії більшою мірою реалізується творчий потенціал людини, що ставить нові вимоги до професійної підготовки людей.

Отже, професія – це готовність до виконання суспільно доцільної діяльності, що перетворює світ і максимально розкриває творчий, інтелектуальний і духовний потенціал особистості. Як соціальний процес, вона пов'язана з певними предметами, знаряддями і результатами праці, які стають засобом людської діяльності, тобто засобом перетворення природи, створення суспільних відносин, і, тим самим, засобом індивідуального розвитку людини.

Професійна діяльність має багато аспектів – економічний, соціологічний, психологічний, фізіологічний та інші, а, отже, поняття «професія» поєднується з поняттями «професіонал» та «професіоналізм», що вживаються для характеристики осіб, які займаються різними справами. Професіоналізм як здатність людини до виконання доцільної діяльності, перетворюючої світ, не можна розуміти вузько, – тільки з точки зору володіння певною майстерністю. Потрібен більш широкий підхід, який включав би духовно-моральні характеристики людини, без яких неможливе ефективне виконання професійної діяльності.

Професіоналізм найчастіше розуміється як сукупність досягнутих індивідом теоретичних знань, практичного досвіду та професійних навиків у певній сфері людської діяльності, яка визначається поділом праці та професійної спеціалізації.

Термін «професіоналізм» у психологічній літературі використовується для означення високого рівня продуктивності професійної діяльності [6], високого рівня умінь людини-професілонала [4]. Професіоналізм визначається також як сукупність досягнутих індивідом теоретичних знань, практичного досвіду і професійних навичок у визначеній поділом праці сфері людської діяльності [7]. Аналіз підходів до вивчення професіоналізму виявив такі напрями в його дослідженні, як: розвиток діяльності (її структури, сукупності способів та засобів); процес розвитку особистості в онтогенезі

(послідовність періодів та стадій на життєвому шляху людини); системне та взаємодоповнююче утворення, що включає розвиток особистості фахівця у процесі його професійної діяльності.

Здобуття професійних знань, умінь, навичок відбувається переважно в навчальних закладах, до них належать і структурні навчальні підрозділи підприємств, установ. Отримання професійної освіти, набуття певного рівня професійної компетентності ще не є ознакою професіоналізму особистості. Потрібен певний час, щоб отримати професійний досвід, а також відповідне професійне середовище, що надає випускнику навчального закладу можливість сформуватися як професіоналові. У стадії власне професіоналізму особистість стає професіоналом, який демонструє стабільно високі результати у професійній діяльності. Для суперпрофесіоналізму, який наближається до «акме», характерний найвищий ступінь професійних досягнень. У стадії «післяпрофесіоналізму» людина може стати «професіоналом в минулому», «екс-професіоналом», а може виявитися порадником, вчителем, наставником для інших фахівців.

Отже, враховуючи двоаспектність професіоналізму (професіоналізм діяльності та професіоналізм особистості), його структура включатиме діяльнісну сферу, засновану на професіоналізмі діяльності, та сферу особистих якостей людини, що базуються на професіоналізмі особистості. Діяльнісна сфера охоплює виконавчу частину і включає необхідні професійні знання, уміння, навички, здатності людини, тобто те, що визначає, як та якими прийомами людина досягає поставленої цілі, які технології використовує як засоби (знання, мисленнєві операції, здібності). Сфера особистих якостей людини характеризується системою якостей людини, які за певних мотивів спонукають, спрямовують та інколи регулюють діяльність, у тому числі й професійну. Ця складова професіоналізму тісно пов’язана з мотиваційною сферою особистості. Адже мотивація спонукає до визначення сенсу професійної діяльності у житті людини, цілей, які людина особисто намагається досягти, наскільки вона задоволена працею тощо.

Ключовим моментом у мотиваційній сфері для високих рівнів професіоналізму є духовне наповнення професії. Мотиваційна сфера представлена актуальними мотивами, які фактично спонукають до діяльності, а в нашому випадку – розвитку професіоналізму; та потенційними мотивами, які сформовані, але прямо не виявляються в діяльності, проте мають велике значення у спрямуванні розвитку особистості професіонала.

Література

1. Англо-русский словарь / [уклад. В. Аракин, З. Выгодская, Н. Ильина]. – М. : Русский язык, 2002. – 988 с. – С. 356–404.
2. Богиня Д. П. Праця як предмет наукового економічного дослідження/ Д. П. Богиня // Основи економічної праці (2000) – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://library.if.ua/book/40/2643.html
3. Буряк П. Ю. Економіка праці й соціально-трудові відносини : навч. посіб. / П. Ю. Буряк, Б. А. Карпінський, М. І. Григор'єва. – К. : ЦУЛ, 2004. – 438 с.
4. Габдреев Р. В. Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки инженерной подготовки. / Р. В. Габдреев – М.: Наука, 1988. – Вып 1. – 167 с.
5. Грішнова О. А. Економіка праці та соціально-трудові відносини: Підручник. – К.: Знання, 2004. – 535 с.
6. Исмагилова Ф. С. Профессиональный опыт специалиста в организации и на рынке труда. / Ф. С. Исмагилова – Екатеринбург: Изд-во УрО РАН, 1999. – 2008 с.
7. Прикладна етика: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / [Аболіна Т. Г. та ін. ; за наук. ред. Панченко В. І.] ; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 391 с.

Лукьяненко А. И.

Взаимосвязь понятий: «работа», «профессия», «профессионализм»

На основе теоретического анализа научно-методических источников раскрыта сущность и определена взаимосвязь между педагогическими дефинициями: «работа», «профессия», «профессионализм»; доказана целесообразность развития профессионализма квалифицированных рабочих в условиях производства в соответствии с требованиями рынка труда.

Ключевые слова: *работа, профессия, профессионализм, квалификация.*

H. Lukianenko

The relationship of «work, «profession» and «professionalism concepts

On the basis of theoretical analysis of scientific and methodological sources the essence is opened and the relationship between pedagogical definitions «work», «profession» and «professionalism» is determined. The suitability of qualified workers professional skills development under the conditions of production according to labour market requirements is proved.

Key words*: work, profession, professionalism, qualification.*

УДК 374.7.091 *Петренко Л. М.*

ІНФОРМАЦІЙНИЙ ПІДХІД ДО ВИЗНАЧЕННЯ ЗМІСТУ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ КЕРІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Розкрито суть інформаційного підходу, висвітлено його особливості у відборі змісту підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів у міжкурсовий період, проілюстровано його застосування на прикладі визначення змісту розвитку інформаційно-аналітичної компетентності як складової професіоналізму управлінців.

Ключові слова: *інформаційно-аналітична компетентність, професіоналізм.*

Сучасні події, свідками й учасниками яких ми стаємо щодня, демонструють риси, характерні для нової ери взаємодії між націями, економічними і політичними системами, між окремими людьми. Відбуваються процеси розширення культурно-інформаційних зв'язків між народами і державами, при цьому неминучим стає вплив на управління, виробництво, торгівлю, ринок праці, політичні утворення, інші різні суспільні інституції тощо, успіх розвитку яких не уявляється можливими без участі фахівців, підготовлених у системі професійної освіти.

Безперечно, освіта є однією з основних галузей, що бере участь у створенні людського капіталу. За різними оцінками вітчизняних і зарубіжних дослідників, від 60 % до 80 % загальної вартості всього людського капіталу становить освітня складова. З початку 80-х років минулого століття розпочалися інтенсивні реформи зарубіжних освітніх систем, які й на сьогодні мають логічне продовження. Інвестиції в людський капітал у національному багатстві світового співтовариства постійно зростають. На початок XXI століття вони становлять 64 %, тоді як природний капітал – 20 %, а фізичний – лише 16 %. У таких високорозвинених країнах, як: Фінляндія, Швейцарія, Німеччина, Японія, США та ін., питома вага людського капіталу як сукупності компетенцій, знань, соціальних і особистісних якостей, які з економічного погляду розглядаються як здатність до продуктивної праці, становить до 80 % їх національного багатства. Зростаюча увага до розвитку людського капіталу зумовлена його роллю і значенням як головного чинника в розробленні новітніх технологій, розвитку виробництв і сфери послуг, підвищенні їх ефективності, розвитку науки, культури, охорони здоров'я, безпеки, соціальної сфери.

Стрімкий технологічний прогрес в усіх галузях економіки, новітні відкриття в інформаційних технологіях, промисловості, сервісному забезпеченні (в найширшому розумінні цього слова), науці тощо

зумовили інноваційні підходи до підвищення рівня професіоналізму керівного персоналу професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), на який покладена відповідальність за організацію якісної підготовки кваліфікованих робітників для вітчизняних виробництв та сфери послуг. У зв'язку з цим актуалізувалася необхідність упровадження новітніх методик і технологій підвищення кваліфікації директорів, їхніх заступників, старших майстрів, методистів, керівників фізичної підготовки в міжкурсовий період, а, отже, й використання наукових підходів, зокрема інформаційного, до розроблення змісту навчання безпосередньо методистами обласних навчально-(науково)-методичних центрів професійно-технічної освіти (ПТО) та спеціалістами управлінь (відділів) освіти.

На наш погляд, у науковій педагогічній і методичній літературі недостатньо уваги приділяється змісту цього підходу. Можливо, це пов'язано з тим, що в педагогіці поняття «зміст», «знання», «інформація» часто ототожнюють. Однак, сьогодення, що характеризується постійно зростаючими потоками інформації, в тому числі й наукової, а будь-який педагогічний процес, зокрема, підвищення кваліфікації керівного персоналу в міжкурсовий період, постійно потребує відбору і структурування змісту навчання, що актуалізує необхідність використання інформаційного підходу.

Принагідно зазначимо, що будь-який науковий підхід має базуватися на певній науковій теорії. Він є своєрідним методологічним компасом, що вказує напрям дослідження, вибір засобів пізнання педагогічних об'єктів, явищ і процесів та передбачає усвідомлення критичної важливості явищ, які не можна описати кількісно. У наукових працях поняття «підхід» використовується як сукупність ідей, принципів, методів, покладених в основу розв'язання проблем. Нерідко цю категорію зводять до методу (наприклад, ототожнення системного підходу і системного методу), що заперечує Г. Ібрагімов. Він наголошує на тому, що підхід є більш широким поняттям, ніж метод. Це «ідеологія і методологія розв'язання проблеми, що розкриває основну ідею, соціально-економічні, філософські, психолого-педагогічні передумови, головні цілі, принципи, етапи, механізми досягнення цілей. Метод – більш вузьке поняття, яке містить знання про те, як діяти в тій чи іншій ситуації для розв'язання певного завдання» [2, с. 361–362].

З останньої чверті XX ст. інформаційний підхід активно поширюється в різних галузях науки, що знайшло відображення в дисертаціях, монографіях, окремих публікаціях, словниковій літературі. Концепції інформатизації сучасної школи, впровадження інформаційних технологій в навчально-виховний процес, розбудови інформаційно-освітнього середовища, створення комп'ютерно-орієнтованих методичних систем, формування інформаційної, інформатичної культури та компетентностей як результат наукових досліджень розкриті в низці наукових праць вітчизняних дослідників (В. Биков,

К. Гораш, Р. Гуревич, М. Жалдак, В. Імбер, Ю. Казаков, Л. Калініна, Г. Козлакова, О. Кравчук, Л. Кубська, Ю. Лотюк, В. Мадзігон, Л. Панченко, Н. Твердохлєбова та ін.). Однак, результати вивчення суті поняття «інформаційний підхід» висвітлено в небагатьох наукових працях, що можна пояснити багатоаспектністю цього феномену. Його основний зміст полягає у виокремленні й дослідженні матеріального, гравітаційного, енергетичного та інформаційного аспектів дійсності.

Відповідно до заявленої теми статті, маємо за мету розглянути саме суть інформаційного аспекту даного наукового підходу, для чого нами було проаналізовано різні точки зору науковців. Так, у монографічному дослідженні М. Ващекіна та Ю. Абрамова інформаційний підхід розглядається як «проміжна ланка між філософією і фундаментальними теоретичними методами соціальних наук. Він має першорядне значення для інформатики як теорії наукової інформації і науково-інформаційної діяльності» [1, с. 26].

З метою визначення інформаційно-аналітичної сфери діяльності фахівців, Н. Рижова та О. Філімонова виокремлюють інформаційний підхід як пріоритетний. Оскільки, на їхню думку, з-поміж інших він є «найбільш широким», тому що при ньому інформаційно-аналітична діяльність «пов’язана з аналізом інформації й оперуванням різними видами інформаційних процесів: цілеспрямованим пошуком, збором, якісно-змістовим перетворенням (аналізом і обробкою) інформації та продуктивним її використанням для розв’язання завдань у предметній області, а також професіональних і науково-дослідних завдань» [5, с. 261].

Таким чином, суть інформаційного підходу є складовою змісту інформаційно-аналітичної діяльності фахівця, в основі якої є інформаційно-аналітична компетентність. А тому цілком логічно на прикладі розвитку цієї компетентності проілюструвати виокремлення концептуальних ліній та блоків підвищення кваліфікації управлінців професійно-технічної галузі в міжкурсовий період. Їх істотне наповнення слід висвітлювати в теоретичному і практичному навчальному матеріалі. Розвиток керівників ПТНЗ в умовах післядипломної освіти (самоосвіти, підвищення кваліфікації) передбачає розробку змісту навчання в галузі інформаційно-аналітичної діяльності, яка є основою для розвитку їхньої інформаційної компетентності [6, с. 358]. У практичній діяльності – це програма розвитку ІАК.

У науковій літературі використовується також поняття «системно-інформаційний підхід» у контексті дослідження проблем інформатики. Ученими доведено, що інформатика забезпечує системно-інформаційний підхід до аналізу навколишнього світу. Інтегруючи свої можливості з предметами природничо-математичного, технологічного і гуманітарного профілів, вона сприяє розвитку різних здібностей та аналітичного стилю мислення особистості [8].

Отже, інформаційний підхід – це сукупність методів наукового

пізнання, принципів, умов, які відображають інформаційний аспект дійсності, що забезпечується інформатикою та реалізується у процесі інформаційно-аналітичної діяльності [4, с. 154]. У нашому дослідженні інформаційний підхід застосовується для виявлення та аналізу інформаційних аспектів процесу розвитку такої важливої складової професіоналізму, як інформаційно-аналітична компетентність керівників ПТНЗ. Одним з найхарактерніших аспектів розвитку інформаційно-аналітичної компетентності є зміст цього процесу. Адже «будь-яка освіта передбачає відбір її змісту на підставі концепції цього рівня освіти. Такий відбір не може бути здійснений самим суб'єктом, метою його є досягнення даного рівня освіти, оскільки для такого відбору він має ще до початку засвоєння вже володіти інформацією, хоча б тією, що міститься у змісті обраного для засвоєння елемента об'єктивованого досвіду людства» [7, с. 66]. У зв'язку з цим особливої ваги і специфічної складності набуває інформаційна основа розвитку інформаційно-аналітичної компетентності. Якщо для класичної теорії інформації типовим є прийом абстрагування від конкретного змісту і відносної цінності інформації, яка піддається аналізу, то з позицій інформаційного підходу вивчення складних систем, зокрема процесу розвитку інформаційно-аналітичної компоненти керівників ПТНЗ у міжкурсовий період підвищення кваліфікації, варто здійснювати шляхом дослідження тих інформаційних потоків, якими вона управляється.

Досить поширеною є думка, що у зв'язку з експоненціальним збільшенням у науці нових відомостей треба засвоювати в освітньому процесі все більше і більше інформації. Однак в останні роки ця думка все частіше спростовується науковцями, що обґрунтовано в наукових педагогічних працях. Зокрема Ю. Фокін виокремлює три причини, які суперечать такому твердженню, і з ним можна погодитися. По-перше, нові наукові відомості здебільшого не просто уточнюють вже існуючі, а тлумачать їх на новому, більш загальному рівні, позбавляючи від необхідності вивчення великої кількості частковостей. По-друге, не все нове, що з'являється в науці, треба автоматично переносити в зміст освіти. Саме відбір у процесі перетворення наукової інформації в навчальну є однією з функцій викладання. По-третє, суть дидактичної обробки наукової інформації полягає, насамперед, у систематизації та генералізації, тобто перетворенні розрізнених даних у систематизовані та згорнуті, які містять загальні ознаки. Вони деталізуються лише за необхідністю, що дає змогу зменшити обсяги навчальної інформації в порівнянні з науковою [7].

Очевидним є те, що зростання інформаційних потоків, обсягів наукової інформації викликає необхідність більш акуратно здійснювати облік інформації та оперувати інформаційними поняттями у сфері освіти.

Вступ до «комп'ютерно-інформаційної епохи» пов'язаний з проблемою нових способів одержання інформації. У зв'язку з цим

академік В. Кремень зазначає, що «тепер основні інформаційні ресурси людства можуть оновлюватися миттєво і доступні кожному відвідувачу Мережі». Це характеризує інформаційне століття, яке «прокладає дорогу трансформаційному століттю» – таким «обіцяє стати» XXI ст. Встановлюються інші, більш короткі зв'язки між узагальненням (інформацією), повідомленням (комунікацією) і залученням – приєднанням (трансформацією)» [3]. Тому зміст підвищення кваліфікації керівників ПТНЗ у міжкурсовий період має складатися з окремих модулів, які відображатимуть зміст окремих елементів, наприклад, створеної нами моделі інформаційно-аналітичної компетентності, їх теоретичну і технологічну складову, розроблені на основі компетентнісного підходу. Результативність інформаційного підходу до розроблення змісту підвищення кваліфікації керівників ПТНЗ на модульній основі доведена експериментально.

Програма розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів у міжкурсовий період, розроблена нами, містить три модулі: теоретичний, практичний і творчий. Перший, теоретичний модуль, охоплює теми, які відображають теоретичний інформаційно-аналітичний компонент моделі інформаційно-аналітичної компетентності: професійні інформаційні потреби керівника ПТНЗ, мета пошуку інформації, методика пошуку інформації для забезпечення процесу управління ПТНЗ, технологізація інформаційних процесів, принципи відбору інформації, збереження інформації, якісно-змістове перетворення інформації, методи обробки інформації, методи аналізу первинної інформації керівником ПТНЗ та методи синтезу інформації.

Оскільки обов'язковою умовою застосування інформаційно-аналітичних знань на практиці є розвиток певних умінь як складової інформаційно-аналітичної компетентності, то другий модуль програми, практичний, повинен об'єднувати перелік завдань для практичних занять, які відображають теми першого модуля. Наприклад, визначити інформаційну потребу; побудувати ієрархію цілей щодо забезпечення інформаційної потреби в розв'язанні педагогічної проблеми, користуючись алгоритмом пошуку інформації в Інтернеті, скласти список літератури з педагогічної проблеми, яку треба вивчити; створити інформаційну базу з окресленого питання, яке потребує розв'язання; класифікувати джерела інформації, які входять до джерельної бази даних, здійснити їх опис, визначити пізнавальну суть, зробити реферування, підготувати посилання на них; зробити контент-аналіз документів, необхідних для розв'язання окресленого питання; здійснити перетворення вихідних даних, одержаних у процесі вивчення педагогічної проблеми; використати основні види статистичного аналізу для проведення маркетингового дослідження; на основі використання методів синтезу інформації підготувати висновки, на підставі яких можна сформулювати управлінське рішення.

Виконання цих завдань на практиці сприяє розвитку вміння якісно-смислової обробки інформації, тобто: аналізувати її, систематизувати, виокремлювати головне, синтезувати – створювати нові знання й приймати виважені управлінські рішення на науковій основі з використанням власного професійного досвіду.

Не менш важливим, з точки зору науковців і практиків, є третій – творчий модуль, який передбачає низку завдань, пов'язаних з функціональними обов'язками керівників ПТНЗ. Це може бути підготовка: інформаційно-аналітичної довідки за результатами перевірки одного з напрямів навчально-виховної діяльності ПТНЗ (стан викладання спеціальних дисциплін, підвищення педагогічної майстерності педагогів гуманітарних дисциплін, результати впровадження стандартів у підготовку кваліфікованих робітників тощо); наказу (розпорядження, рекомендації, інструкції, розробки заходів тощо) за результатами аналізу певної проблеми з підвищення якості підготовки кваліфікованих робітників; доповіді на педагогічну раду; проекту діяльності педагогічного колективу щодо вивчення певної методичної проблеми; статті в наукове видання з висвітленням досвіду роботи; тез на конференцію з актуальної проблеми розвитку професійної освіти; виступу на засіданні круглого столу тощо.

Таким чином, використання інформаційно-аналітичних теоретичних і технологічних знань, умінь аналітико-синтетичної обробки інформації в практичній діяльності в умовах, максимально наближених до виконання функціональних обов'язків, спонукатиме управлінців ПТНЗ до постійного самовдосконалення і саморозвитку. Водночас слід зауважити, що рівень теоретичних знань, практичних умінь і навичок, які складають основу професіоналізму керівників, мають відображати реальний їх стан, з якого треба виходити при розробленні змісту підвищення кваліфікації в міжкурсовий період, а також враховувати особисті пізнавальні інтереси учасників цього процесу.

У зв'язку з цим робимо висновок, що це має бути практико-орієнтований навчальний курс, лаконічний за змістом і нетривалий за часом, такий, що відображає суть і специфіку інформаційно-аналітичної діяльності і дасть змогу керівникам ПТНЗ розвинути певну компетентність, у даному разі, інформаційно-аналітичні знання, уміння, навички, а також набути здатності працювати в динамічних умовах сучасності, зростання обсягів інформації та опанувати методику їх розвитку. Така вимога зумовлена необхідністю бути готовими самим і готувати педагогів та вихованців системи ПТО до постійних змін, що відбуваються кожні кілька років, до трансформаційних процесів у всіх сферах життєдіяльності.

Література

1. Ващекин Н. П. Информационная деятельность и мировоззрение [монография] / Н. П. Ващекин, Ю. Ф. Абрамов. – Иркутск: Иркут. ун-т, 1990. – 296 с.
2. Ибрагимов Г. И. Компетентносный поход в профессиональном образовании / Г. И. Ибрагимов // Educational Technology & Society. – 2007. – № 10 (3). – P. 361-365.
3. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі [монографія] / В. Г. Кремень. – 2-ге вид. – К. : Знання, 2010. – 520 с.
4. Петренко Л. М. Теорія і методика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04 / Петренко Лариса Михайлівна; Нац. акад. пед.. наук; Ін-т проф.-техн. освіти. – К., 2014. – 409 с.
5. Рыжова Н. И. Содержание подготовки к информационно-аналитической деятельности для учителя информатики в контексте его обучения информационному моделированию / Н. И. Рыжова, Е. В. Филимонова // Мир науки, культуры, образования. – 2009. – № 3. – С. 259-264.
6. Рыжова Н. И. Структура информационно-аналитической компетентности специалиста экономического профиля на основе модели развития содержания обучения / Н. И. Рыжова, В. И. Фомин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2009. – Т. 11, № 4 (2). – С. 358-361.
7. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Юрий Георгиевич Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
8. Чернишов Д. О. Педагогічні умови формування інженерного стилю мислення учнів технічного ліцею засобами інформатики: автореф. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Чернишов Дмитро Олексійович; Луганський держ. пед. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ. – 2002. – 20 с.

Петренко Л. М.

Информационный подход в определении содержания повышения квалификации руководителей профессионально-технических учебных заведений

Раскрыта сущность информационного подхода, освещены его особенности в отборе содержания повышения квалификации руководителей профессионально-технических учебных заведений в межкурсовой период, проиллюстрировано его применение на примере

определения содержания развития информационно-аналитической компетентности как компонента профессионализма управленцев.

Ключевые слова: *информационно-аналитическая компетентность, профессионализм.*

L. Petrenko

Information approach to determining the content of professional development for vocational schools managers

The essence of informational approach is represented. Its particular features of completing the content of training for VET school directors at inter-course time are envisaged. Its use through the example of setting the content for the informational-analytical competence development as a part of managers' professional manner is illustrated.

Key words*: information-analytical competence, professionalism.*

УДК 377.1.3

Аніщенко В. М., Селецький А. В.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ ПІДПРИЄМСТВ УПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Розглянуто деякі проблеми безперервного професійного навчання виробничого персоналу. Проаналізовано суть професійної підготовки упродовж життя. Обґрунтовано економічну і соціальну ефективність навчання кваліфікованих робітників на виробництві за модульною методологією МОП як чинника забезпечення сталого розвитку підприємства та професійного зростання працівників.

Ключові слова: *безперервне професійне навчання, професійна підготовка впродовж життя, виробничий персонал, Міжнародна Організація Праці (МОП), професійне модульне навчання.*

Проблема акумуляції, систематизації та відтворення виробничого досвіду виникла у свідомого людського співтовариства разом з необхідністю освоєння навколишнього світу в боротьбі за своє існування. Розв’язуючи це завдання, суспільство відчуло нагальну потребу в людях, які завдяки власному природному хисту та здібностям стали своєрідними носіями певних секретів трудової майстерності, опанувавши ремісничий досвід попередників.

Згодом людство дійшло висновку про необхідність спеціальної фахової освіти, яка має передувати здійсненню безпосередніх виробничих функцій. Наступною сходинкою опанування суспільних економічних потреб стало свідоме переконання в перевагах системної організації професійної підготовки та передачі робітничого досвіду нащадкам.

Суспільні поділи праці, поява суспільних класів, удосконалення організації господарської діяльності та зростання особистих і колективних потреб значно розширювали спектр та висували нові вимоги до споживчих властивостей, якості товарів та послуг. Нарешті, світова спільнота дісталася розуміння того, що однією з найістотніших умов її подальшого прогресу є ретельне, системне, неупереджене вивчення й осмислення міжнародного досвіду функціонування систем професійної освіти і навчання кваліфікованих робітників з метою цілеспрямованого впливу на характер, напрям і самий зміст свого економічного і соціального розвитку.

В умовах трансформаційних змін у нашій державі, кризи традиційної освітньої парадигми, посиленої економічною нестабільністю та зовнішніми агресивними військово-політичними викликами, важливе значення для професійно-технічної галузі освіти набуває професійне навчання кваліфікованих робітників на виробництві.

Процеси, що нині відбуваються в галузі виробництва, а головне – швидкість змін у його змісті та зовнішньому оточенні, вимагають адекватних змін у підготовленості виробничого персоналу. При цьому вимоги роботодавців щодо рівня професіоналізму робітників залишаються вкрай простими: робітник повинен мати заданий рівень кваліфікації, що точно відповідає вимогам конкретного робочого місця, та якомога вищий рівень професійної компетентності. У конкурентному змаганні за робочі місця та достойну винагороду за власний труд певного значення набуває також факт наявності у робітника додаткових професійних навичок.

Міжнародні декларації – Гамбурзька, Копенгагенська, Туринська набувають практичного значення. Оціночним критерієм якості підготовленості персоналу є професіоналізм робітника. Кваліфікаційна характеристика робітника певного тарифного розряду поступається місцем посадовій інструкції працівника на конкретному робочому місці. Саме посадова інструкція стає основним керівним документом, що визначає рамки виконуваних робіт та характеристики (стандартні параметри) професійної підготовленості робітника.

Підприємство – головний споживач кваліфікованих людських ресурсів, висуває все більш високі вимоги до професійної компетентності виробничого персоналу. Ці вимоги спрямовуються на підвищення продуктивності праці. Основним їх стимулятором залишається швидкість змін, процеси глобалізації та взаємопроникнення економік.

З огляду на довгострокову перспективу, продуктивність є головним фактором економічної сталості підприємства. Зростання продуктивності підвищує рівень стабільності підприємства на ринку товарів і послуг. Підвищення рівня продуктивності збільшує реальні доходи, що, в ідеальному вигляді, розподіляються також і на зростання заробітної плати. Не викликає сумніву, що стратегія розвитку

підприємства на довготривалу перспективу, що базується на низькому рівні заробітної плати, зумовленому низькою кваліфікацією персоналу, є нестабільною й неприйнятною з точки зору вимог інтенсифікації розвитку підприємства.

У свою чергу, підвищення продуктивності праці неможливе без забезпечення відповідного рівня професійної підготовленості персоналу. Виходячи з цього, можна вважати, що головним показником якості підготовленості працівників, у остаточному вигляді, є підвищення продуктивності праці як робітника, так і підприємства в цілому.

З часом структура споживання і структура виробництва змінюються. Ці зміни, звичайно, впливають і на трудову діяльність: з'являються нові технології, обладнання, матеріали тощо. Такі процеси не відбуваються миттєво. Вони пролонговані в часі і не вирізняються поступовим характером протікання. У той же час, вони істотно впливають на характер, зміст і структуру навичок та компетенцій людини праці. З'являється необхідність у їх перманентному оновленні й адаптації до умов, що постійно змінюються.

Таким чином, мова йде про необхідність безперервного професійного навчання впродовж життя, принаймні трудового. При цьому, як уже було сказано, необхідним є впровадження професійного навчання з високим ступенем гнучкості, основа якого – це якість і професійна компетентність. Зважаючи на те, що таке навчання стосується переважно дорослих, воно має забезпечувати також індивідуалізацію в опануванні професійними навичками. З'являється необхідність у принципово нових підходах до професійної підготовки, визначення параметрів і змісту професійного навчання, наданні навчальному процесу максимальної індивідуалізації, гнучкості й демократичності. Професійне навчання має бути максимально адресним, «прив'язаним» до конкретного робочого місця. Зростає необхідність професійного навчання персоналу, що відповідає вимогам стандарту управління якістю.

Процеси підготовки персоналу, з економічної точки зору, можна порівняти з процесами створення продукції, у даному разі, інтелектуального характеру. Якщо абстрагуватися від того, що освітні процеси – це процеси надання спеціалізованих послуг, спрямованих на досягнення запланованого рівня якості продукції, то стає зрозумілою необхідність встановлення єдиних норм і вимог як на самі освітні послуги, так і на їх кінцевий результат – рівень компетентності спеціаліста. Тобто, цілі навчання мають бути вимірними, зміст навчання – підпорядкованим змісту роботи, а оціночні критерії повинні детально відображати набуті навички і рівень професійної компетентності в рамках виконуваної роботи.

Оскільки в даній статті ми оперуємо термінами «компетентність» і «компетенція», треба зауважити, що в сучасній науковій літературі ці два поняття мають дещо різне змістове навантаження. Це вносить певну

плутанину і суперечки щодо їх застосування в різних контекстних ситуаціях.

Нами розглянуто особливості використання даних термінів у сфері професійної підготовки, специфіці їх смислового навантаження, а також адекватності та ступеня відповідності конкретним явищам професійної діяльності та навчання.

Словником іншомовних слів «компетентність» трактується як володіння компетенцією, а також як володіння знаннями, що дають змогу міркувати про що-небудь. Компетентний [лат. competens (competentis) – відповідний, здатний] – той, хто володіє компетенцією; той, хто знає, тямущий у певній області. Компетенція [лат. competentia – належність по праву] – коло повноважень будь-якого органу чи посадової особи; коло питань, на яких дана особа розуміється, в яких володіє знаннями [1].

Сучасний тлумачний словник української мови трактує це поняття більш лаконічно і, практично, усуває суперечності в розумінні термінів «компетентність» і «компетенція». Термін «компетентний» тлумачиться як відповідний, здібний, який має ґрунтовні знання в певній галузі; тямущий, який має певні повноваження, повновладний [2]. У цьому визначенні наведено практично всі сенсові складові, що відображають відповідність фахівця своєму робочому місцю.

Отже, можна стверджувати, що термін «професійна компетентність» найбільш точно відповідає змісту поняття «компетентний робітник». Він узагальнює зміст термінів «компетентність» і «компетенція» і, практично, поєднує їх застосування у сфері професійної підготовки робітників.

Професійна компетентність – це сукупність особистісних і професійних якостей людини, яка працює в певній галузі, здійснює діяльність у певному колі робіт, добре знається на всіх нюансах цих робіт, володіє ґрунтовними знаннями щодо технології, властивостей матеріалів, методів виконання дій, окреслених межами своїх посадових обов’язків. Крім того, професійно компетентний робітник володіє стійкими навичками роботи на певному обладнанні та з різноманітними матеріалами.

Такий робітник має багатий досвід роботи у сукупності з отриманими знаннями, а також на основі отриманих знань здатний приймати правильне рішення як у штатній, так і в неординарній ситуації. Він також може спрогнозувати результати і наслідки дій, що виконуються за прийнятим рішенням, розуміє й усвідомлює міру відповідальності наслідків щодо своїх дій у сфері та рамках виконуваної роботи. Таким чином, професійна компетентність складається з сукупності знань, умінь, навичок, досвіду, спроможності обирати правильне рішення, уміння прогнозувати результати за прийнятим рішенням, професійної відповідальності.

Неможливо говорити про будь-яку компетентність чи рівень

кваліфікації, не враховуючи основного фактора, що їм передує, – професійного навчання і освіту. Виходячи з вимог міжнародного стандарту управління якістю ISO 9000 [3], саме професійна підготовка як інструмент забезпечення відповідного рівня кваліфікації і професійної компетентності, є об'єднуючим фактором як на корпоративному, так і на міжкорпоративному, в тому числі інтернаціональному, рівнях. У контексті європейського співробітництва, однією із стратегічних цілей інтеграції країн було визначено розвиток системи високоякісної професійної підготовки. Метою її є укріплення соціальних зв'язків, підвищення соціальної активності, соціальної мобільності, конкурентоспроможності і, як наслідок, поширення можливостей працевлаштування фахівця.

Досягнення конкурентоспроможності продукції і послуг на світовому рівні, пріоритетність економічних цілей як умови стабільності підприємства, роблять роботодавця і державу зацікавленими у високій якості професійної підготовки робітників. При цьому вимоги до якості і змісту трудового потенціалу робітника формуються безпосередньо там, де цей потенціал використовується, тобто на конкретному підприємстві, на конкретному робочому місці. Результат, тобто якість трудового потенціалу, залежить від якості надання освітніх послуг.

Зростання конкуренції в економічній сфері і підвищення вимог до стандартів якості продукції і послуг викликає постійно зростаючу необхідність співпраці між сферами виробництва та професійної підготовки персоналу. У рівному ступені важлива співпраця в галузі підготовки виробничого персоналу як на національному, так і на інтернаціональному рівнях. Основою для порозуміння стають прозорі й об'єктивні підходи щодо оцінки якості професійної підготовки та критеріїв професійної компетентності.

У добу зростання швидкості змін зовнішніх і внутрішніх факторів виробництва та економіки, безперервність професійного навчання впродовж життя стає основою внутрішньофірмової/корпоративної підготовки виробничого персоналу, невід'ємною складовою саморозвитку і професійної сталості людини праці. З цього приводу академік Н. Ничкало наголошує: «В обґрунтованих рекомендаціях ЮНЕСКО зазначено, що Концепція освіти впродовж усього життя є ключовою... Безперервна 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 всіх, ставлячи 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... Аналіз компонентів системи розвитку та організації, викладених в матеріалах Другого Міжнародного конгресу ЮНЕСКО з технічної і професійної освіти

підтверджує їх важливе значення для розв'язання проблем професійного навчання на виробництві» [4, с. 3–4].

Вважається, що на рівень якості професійного навчання впливають особистісні якості людини. Отже, рівень якості навчання в різних випускників може бути різним. Для традиційної методології професійного навчання, яка масово застосовується навчальними підрозділами підприємств, рівень якості підготовки можна розглядати як відносну величину між встановленими та досягнутими показниками. Водночас, підприємству необхідний такий рівень якості підготовленості персоналу, який ідеально відповідає вимогам робочого місця. Тут можна зауважити, що на рівень якості професійного навчання, крім особистісних характеристик людини, впливають також принципові можливості обраної навчальної технології. Цей фактор є особливо важливим у здійсненні внутрішньофірмової/корпоративної підготовки, коли мова йде про необхідність досягнення високого рівня якості професійного навчання і професійної компетентності виробничого персоналу.

Рівень якості професійної підготовки персоналу сприймається роботодавцем як досягнутий робітником рівень кваліфікації і професійної компетентності, відповідно до показників, встановлених нормативами підприємства/корпорації та цілями навчання. Разом з тим, чинні нормативи в нинішній ситуації стрімких змін ринкових взаємовідносин постійно змінюються. Таким чином, розглядаючи підходи до професійного навчання виробничого персоналу фірми/корпорації, слід мати на увазі, що нормативи, суть – вимоги підприємства до рівня кваліфікації і професійної компетентності робітника - визначаються опосередковано, на основі та за результатами аналізу вимог до якості продукції або послуг. Останні, в свою чергу, підпорядковані вимогам споживачів продукції чи послуг.

Розвиток персоналу фірми стає одним з ключових факторів забезпечення конкурентоспроможності підприємства на ринку товарів і послуг. Провідні фірми і компанії самостійно здійснюють функції професійного навчання 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) керівників вищої ланки корпорацій: президентів, регіональних віце-президентів, директорів національних компаній. Для забезпечення безперервності професійного навчання важливим фактором є те, що такі підрозділи підприємств здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації не тільки своїх робітників, а надають освітні послуги всім бажаючим, незалежно від місця їхньої роботи, проживання.

Завданням навчального підрозділу підприємства є, по-перше,

визначення, разом з відповідними управлінськими структурами, спектру професій і окремих видів робіт, що потребують підготовки персоналу. По-друге, організація і створення необхідних умов для оптимізації навчального процесу за допомогою застосування сучасних навчальних технологій. По-третє, формування під час навчання професійної компетентності, опрацювання й удосконалення робочих навичок для досягнення необхідного рівня кваліфікації. Формування впродовж здійснення навчання творчих навичок, що забезпечують саморозвиток особистості. Причому, останні виступають певним підґрунтям для безперервного навчання впродовж життя.

При формуванні навчальних програм з підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації для власних потреб навчальні підрозділи підприємств орієнтуються, насамперед, на запити, вимоги і стандарти самого підприємства, його підрозділів та конкретних робочих місць. Зміст професійної підготовки, у такому разі, максимально наближається до вимог певного підрозділу та конкретних робочих місць. Навчальними підрозділами підприємств здійснюється велика кількість різноманітних тренінгів, короткотермінових курсів різного спрямування, короткострокового підвищення кваліфікації за індивідуальними програмами, що не потребує присвоєння випускникові диплому чи свідоцтва про завершення навчання. Такий принцип є ефективним, з точки зору його відповідності змісту і якості навчання, та оптимальним за обсягом ресурсних витрат і термінами навчання. Він є гнучким, орієнтованим на результат, підпорядкований вимогам ринку і підприємства. Навчальні технології, необхідні для такої підготовки, мають вирізнятися високим ступенем гнучкості, індивідуальності, стійким зворотнім зв’язком, що забезпечує оперативне коригування програм і змісту професійного навчання, відповідно до вимог фірми, підрозділу і, врешті, – до конкретного робочого місця.

У разі, якщо професійне навчання здійснюється для людей, які не є робітниками даної фірми і навчаються за власним бажанням і потребами або за замовленням інших підприємств і організацій, професійне навчання здійснюється за державними навчальними планами і програмами/стандартами. Причому, навчальний підрозділ повинен мати відповідну ліцензію на здійснення освітніх послуг. Важливим аспектом при цьому є об’єктивні критерії і дієві методики створення навчальних програм для надбання кваліфікацій, що базуються на професійних стандартах.

Відповідно до сучасних європейських підходів, така практика є обґрунтованою і забезпечує єдність оціночних вимог щодо професійної компетентності робітника як на державному, так і на міжнародному рівнях. Зрозуміло, що в такому механізмі досягнення професійної компетентності зацікавлені не тільки роботодавці, а й робітники. Останні, за визначених умов, здобувають високий ступінь конкурентоспроможності на ринку праці, що значно поширює їхню

горизонтальну і вертикальну професійну, а також соціальну мобільність.

Виокремлюємо умови, що є підґрунтям для якісного професійного навчання.

Перше – точне визначення спектру професій і видів робіт, що потребують підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу на найближчий, середній і віддалений періоди з урахуванням перспектив і напрямів розвитку фірми/ корпорації.

Друге – застосування сучасних ефективних методик навчання, спрямованих на результат. У професійній підготовці персоналу фірми/ корпорації кращим з таких методів є система модульного професійного навчання.

Третє – забезпечення високого рівня фахової майстерності педагогічного та інженерно-технічного складу навчального підрозділу фірми/корпорації. Забезпечення володіння інженерно-педагогічним персоналом новітніми технологіями професійного навчання, що мають застосовуватися в навчальному процесі. Запровадження і підтримка системи підвищення професійної і педагогічної майстерності інженерно-педагогічного персоналу, що повинна мати циклічний, безперервний характер.

Четверте – забезпечення навчального процесу відповідним технічним обладнанням. Навчальні матеріали, зразки і тренажерне обладнання мають відповідати технічній оснащеності фірми. Забезпеченість матеріалами, що відповідають вимогам технологічного процесу повинно відповідати вимогам навчального процесу. Оновлення матеріально-технічної бази навчального підрозділу підприємства або іншої структури, що забезпечує професійне навчання, мусить мати характер збалансованої і прогресивної системи.

П’яте – високий рівень організації навчального процесу. Забезпеченість навчального процесу спеціалізованим дидактичним матеріалом та засобами контролю якості навчання. Невід’ємними вимогами професійної підготовки повинні бути: науковість, доступність, індивідуальність, методичний супровід навчального процесу.

Шосте – наявність ефективного зворотного зв’язку. Прозорість і зрозумілість оціночних критеріїв. Забезпечення адекватного аналізу й узагальнення результатів навчання. Можливість оперативного коригування змісту навчальних програм і дидактичних матеріалів. Система прозорості результатів професійного навчання має бути підпорядкованою цілям навчання, які, в свою чергу, спрямовуються на результат.

Сьоме – визначення економічної ефективності професійного навчання персоналу підприємства. Визначення витрат на навчання, перенавчання та підвищення кваліфікації персоналу, у тому числі, підвищення педагогічної майстерності інженерно-педагогічного персоналу має розглядатися як капіталовкладення фірми в розвиток власних людських ресурсів з метою одержання від кожного робітника

збільшення внесень у досягнення загальної мети фірми. Мають бути розробленими оціночні критерії рентабельності.

Восьме – визначення соціальної ефективності професійного навчання, яке повинно забезпечувати розвиток молодих працівників з метою досягнення сталості зростання підприємства, а також розширення можливостей кар'єрного просування працюючих.

Дев'яте – забезпечення фінансування системи внутрішньофірмової/ корпоративної підготовки. Управлінським структурам треба зважати на те, що в економічно розвинених країнах корпорації витрачають до 10 % від фонду заробітної плати на навчання персоналу.

Стратегія професійного навчання упродовж життя передбачає створення необхідних умов для раціонального використання потенціалу особистості з такими якостями, як: конкурентоспроможність, професійна та соціально-психологічна готовність до ефективної трудової діяльності, навчання та підвищення кваліфікації упродовж трудового життя.

Загальновідомо, що існує гнучка й ефективна технологія професійного навчання, розроблена Міжнародною Організацією Праці (МОП) [5], що застосовується багатьма країнами світу і носить назву «модульного професійного навчання».

В основу цієї технології закладено структурування діяльності та її системний аналіз, що істотно вирізняє її з усіх інших навчальних технологій. Саме структурування і системний аналіз діяльності є основою навчальної програми, результатом якої є здобуття запланованого рівня кваліфікації і професійної компетентності. Щоб з'ясувати суть цього твердження, треба розглянути інструменти системи і їх взаємодію у процесі аналізу і визначення рамок професійної компетентності.

Після визначення пріоритетних для навчання персоналу напрямів обирається і досліджується одна конкретна професія чи окремий вид роботи. Результати цього дослідження узагальнюються й описуються в документації, що стає основою для створення навчальної програми.

На початку розроблення програми першим виконується опис професії/виду роботи. Нині для створення будь-якої навчальної програми застосовується кваліфікаційна характеристика. На жаль, зміст кваліфікаційних характеристик досить часто буває вкрай застарілим. Такий анахронізм тягне за собою невідповідність змісту програм сучасним вимогам виробництва. Але саме його і покладено в основу розроблюваної навчальної програми.

У модульній технології професійного навчання такий підхід вважається неприйнятним. Він не відображає конкретики сучасних технологій, техніки тощо. Опис професії/виду роботи в модульній технології створюється на основі детального дослідження діяльності в межах професії і застосовується замість кваліфікаційної характеристики

при визначенні рамок професійної компетентності.

Останнім часом певну кількість кваліфікаційних характеристик було оновлено. Зміст оновлених кваліфікаційних характеристик, що відповідає сучасним вимогам, може бути використаним в описі професії/виду роботи.

Даний документ містить також інформацію про стандартні вимоги до виконання робіт, описання необхідних технологічних, екологічних, інших умов і вимог щодо їх виконання.

В описі професій також аналізується організаційна структура робочого місця і підпорядкованість фахівця. Ця частина документу визначає взаємозв'язки і підпорядкованість фахівця – окремого члена робітничого колективу, його взаємодії та відповідальність як перед керівництвом за правильне і компетентне виконання виробничих функцій, а також ставлення фахівця до їх виконання, так і за коректність виконання виробничих операцій, безпеку праці, технологічну дисципліну тощо. Ця складова документу, разом з тим, регулює взаємовідносини фахівця з іншими членами колективу, розуміння ним стратегічних завдань і цілей підприємства і ключових вимог щодо їх досягнення. Крім іншого, «Опис професії/виду роботи» містить вимоги до рівня освіти і кваліфікації працівника, який виконує описані функції. Зважаючи на те, що даний документ ґрунтується на посадових інструкціях фахівця, в загальному вигляді він і розглядається як опис посадових функцій з викладенням вимог до рівня кваліфікації і професійної компетентності робітника. Іншою мовою, опис професії/виду роботи є певним відображенням рамок професійної компетентності фахівця. Варто зауважити, що такий опис професії, відображаючи чинні вимоги технологічного процесу на конкретному виробництві, має рамочний, узагальнений вигляд. Розроблення ж навчальної програми потребує більш детальної інформації щодо структури професії або окремого виду робіт.

Модульною системою Міжнародної Організації Праці передбачено структурування діяльності на окремі модульні блоки. Модульним блоком є логічна і прийнятна частина роботи в межах виробничого завдання, спеціальності, чи професії з чітко зазначеним початком і закінченням, яка в подальшому, як правило, не поділяється на дрібніші частини. Результатом виконання модульного блоку виступає продукт, послуга чи прийняття кардинального рішення [5].

Таке структурування є зручним і логічним виокремленням частин діяльності для їх подальшого вивчення і системного аналізу. Результати структурування об'єднуються та фіксуються у зведеній відомості модульних блоків. Важливість зведеної відомості модульних блоків для розробки програми полягає в тому, що вона містить назви та короткий опис модульних блоків. Також у ній наводяться стандарти, яких слід додержуватися при виконанні цих етапів або частин роботи. У зведеній відомості модульних блоків також наводиться докладний перелік

обладнання та інструментів, які використовуються для виконання роботи в межах кожного модульного блоку. Таке структурування дає адекватну уяву про прийнятні, логічно завершені частини роботи в межах виробничого завдання, спеціальності чи професії.

Зведена відомість модульних блоків може також використовуватися як основа для створення професійного стандарту.

Важливою складовою підготовки програми є аналіз модульних блоків. У ході аналізу досліджуються робочі операції, що виконуються крок за кроком у технологічній послідовності. Аналізуються стандартні вимоги щодо виконання кожної окремої операції. Треба зауважити, що стандартні вимоги до виконання робочих операцій в аналізі модульного блоку розглядаються і враховуються в широкому діапазоні – від державних і галузевих стандартів до вимог технології: урахування допусків, посадок, режимів обробки, часових, температурних та інших параметрів. Ця складова також передбачає вимоги безпеки, виробничої санітарії та гігієни праці.

Зрозуміло, що для виконання кожної окремої операції робітникові потрібен певний комплекс навичок, знань, умінь, відповідний досвід та решта компонентів, що характеризують його рівень кваліфікації та професійної компетентності.

Важливість аналізу модульних блоків полягає в тому, що його результатом є перелік і опис навичок, необхідних для виконання кожної окремої операції. Упродовж аналітичної діяльності визначається належність навичок до певної психологічної сфери – психомоторної, когнітивної, афективної, комунікативної тощо. Дослідження навичок дає змогу точно встановити у їх змісті та обсязі перелік професійних навичок особи, необхідних їй для прийняття правильних рішень та компетентного виконання виробничих завдань. Важливим є й те, що навички когнітивної й афективної сфер базуються на теоретичних, графічних, технічних та інших знаннях. Тут зауважимо, що загальний масив знань має пасивний, потенційний характер. Знання, покладені в основу когнітивних навичок, виокремлюються і трансформуються в активну, діяльнісну площину.

Таким чином, у професійному навчанні за допомогою алгоритму аналітичної діяльності відбувається перетворення пасивних знань на активні професійні навички, здійснюється певна частина процесу формування професійної компетентності.

Функціональний аналіз також дає змогу визначити обсяг соціокомунікативних навичок, які є необхідними для компетентного виконання професійної діяльності.

Отже, результати аналізу дають змогу сформувати повну уяву про сукупність функцій та послідовність дій, що забезпечують діяльнісну основу професійної підготовки. На основі аналізу визначається комплекс знань, умінь, досвіду і відповідальності, що характеризують професійну компетентність робітника. Навчальна програма, створена на основі

такого аналізу, стає надійним підґрунтям для здобуття особою запланованого рівня кваліфікації та професійної компетентності.

Модульна методика структурування і функціонального аналізу професійної діяльності надає професійному навчанню високої гнучкості. Завдяки їй навчання упродовж життя набуває вигляду єдиного, пролонгованого у часі, безперервного процесу, швидко реагуючого на будь-які зміни, що можуть відбуватися в технологіях, техніці, матеріалах, кон'юнктурі ринку праці та ринку товарів і послуг, законодавстві тощо. Побудоване за модульною методикою, професійне навчання набуває спрямованості на визначений результат, а модульні навчальні програми відображають дійсні вимоги професії чи виду робіт у реальному виробництві. Той факт, що програму на основі функціонального аналізу діяльності можна розробити для певного підприємства, будь-якого його підрозділу та навіть конкретного робочого місця, є особливо важливим для досягнення перманентного характеру розвитку виробничого персоналу. Такий підхід слугує важливою методологічною підвалиною безперервної професійної освіти впродовж життя.

Аналіз виокремлених структурних часток виконується для кожної професії, спеціальності чи окремого виду робіт, що здійснюються в межах виробництва.

Деталізація змісту окремих виробничих функцій з визначенням відповідного комплексу необхідних для цього умінь, навичок, досвіду має важливе значення для розроблення професійного стандарту. Адже професійний стандарт, побудований на основі функціонального аналізу структурних складових виробничої діяльності лишається актуальним за будь-яких змін у внутрішньому та зовнішньому середовищах виробництва, а можливі зміни вхідних умов оперативно відображаються у його змісті.

Гнучкість професійних стандартів віддзеркалюється в гнучкості навчальних програм. Програми, розроблені на основі професійного стандарту, виконаного в результаті структурування та системного аналізу діяльності, за змістом точно відповідають вимогам роботи, окремих її частин та кожної окремої операції. Цілі таких програм вимагають чіткого опанування функцій в межах виконуваної роботи, розуміння і додержання умов і стандартів щодо виконання технологічного процесу.

Зворотній зв'язок і аналіз економічної ефективності професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації персоналу підприємства передбачають можливість здійснення необхідних корекцій до відповідних навчальних програм з метою набуття робітником, який навчається, заданого рівня кваліфікації та професійної компетентності. Ця особливість модульних програм сприяє піднесенню рівня якості професійної підготовки та забезпечення її відповідності сучасним вимогам високотехнологічного виробництва.

Література

1. Словник іншомовних слів : 23000 слів термінологічних словосполучень / уклад. Л. О. Пустовіт та ін. – К.: Довіра, 2000. – 1018 с.

2. Сучасний тлумачний словник української мови: 100000 слів / За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В. В. Дубічинського. – Х. : Вид-во «Школа», 2008. – 1008 с.

3. Системи управління якістю. Основні положення та словник. (ISO 9000: 2000, IDT) / Видання офіційне. – К.: Держстандарт України, 2001. – 44 с.

4. Ничкало Н. Г. Професійне навчання на виробництві як складова системи неперервної освіти / Н. Г. Ничкало // Професійне навчання на виробництві: Зб. наук. праць: Випуск II / Ред. кол. : Н. Г. Ничкало (голова) та ін. – К.: Наук. світ, 2006. – 336 с.

5. Eckhart Chrosciel and William Plambridge. MES. Handbook on Modules of Employable Skills Training / Vocational Training Branch. – ILO. – Geneva. – 1992. – 193 p.

Анищенко В. М. , Селецкий А. В.

Профессиональная подготовки производственного персонала предприятий в течение жизни

Рассмотрены некоторые проблемы непрерывного профессионального обучения производственного персонала. Проанализирована сущность профессиональной подготовки в течение жизни. Обоснованы экономическая и социальная эффективность обучения квалифицированных рабочих на производстве по модульной методологии МОТ как фактор обеспечения устойчивого развития предприятия и профессионального роста работников.

Ключевые слова*: непрерывное профессиональное обучение, профессиональная подготовка в течение жизни, производственный персонал, Международная Организация Труда (МОТ), профессиональное модульное обучение.*

V. Anishchenko, A. Seletsky

Lifelong vocational training for enterprise manufacturing personel

Some problems of production personnel continuous vocational training are considered. The essence of vocational life-long training is analyzed. Economic and social effectiveness of skilled workers in-service training, according to ILO modular methodology, as a factor of sustainable enterprise development and professional growth of employees is grounded.

Key words: *continuous vocational training, life-long vocational training, production personnel, the International Labor Organization (ILO), vocational modular training.*

РОЗДІЛ 2.

МЕТОДИЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ

УДК 377.3:331.546]:64 *Васянович Г. П.*

ПРОФЕСІЙНІ ЯКОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ СФЕРИ ОБСЛУГОВУВАННЯ

У статті розглянуто поняття професійні якості фахівця як інтегральної характеристики особистості, що включає: соціальні, особистісні, морально-етичні, емоційно-вольові, комунікативні та організаційні якості. Акцентовано увагу на розмежуванні понять «професійна освіта» і «професійна здібність». Виокремлено необхідність формування особливостей мислення фахівця, що уможливлює виконання професійних завдань і обов'язків на високому рівні майстерності.

Ключові слова: *кваліфікований робітник, професійна якість, професійна здібність, виробнича відповідальність, професійні функції.*

Робітнича професія завжди вимагала від суб'єкта праці високих якісних, особистісних і суто професійних характеристик. Адже нині і виробництво, і суспільство, і сама особистість зазнають різного роду змін. Ніколи раніше технічний базис виробничої, трудової діяльності не ставив на передній план такі високі духовно-моральні психологічні вимоги до людини, як нині. Водночас і людська праця ніколи не була настільки виробничою, здатною створювати нові можливості розвитку людини.

У тлумачному словнику В. Даля знаходимо таке трактування поняття «якість»: властивість чи належність, все, що становить сутність особи чи предмета» [2, с. 99].

С. Ожегов розглядає поняття «якість» як сукупність ціннісних ознак, властивостей, особливостей, що роблять відмінним предмет або явище від інших, і як таких, що надають йому визначеність і сутнісні характеристики [11, с. 265]. Представники сучасних філософських напрямів (екзистенціалізм, позитивізм, прагматизм тощо) дотримуються, як правило, суб'єктивістського підходу у розумінні сутності якості. На позиції об'єктивного підходу залишаються представники неотомізму, синергетики, ноології та ін.

Упродовж останніх десятиліть проведена значна кількість наукових досліджень, присвячених вивченню професійних якостей фахівців, які за класифікацією Є. Климова [6; 7], належать до професій «людина – людина».

Професійні якості. Поняття «професійні якості» часто розглядається як «прояв психічних особливостей особистості,

необхідних для засвоєння спеціальних знань, умінь та навичок, а також для досягнення суспільновизнаної ефективності у професійній праці» [3, с. 201]. Досліджуючи психолого-педагогічні літературні джерела, Д. Дроздов зазначає, що «під професійними якостями фахівця здебільшого розуміють: пристосовані до певної професійної діяльності компоненти його цілісної особистості, що формуються на основі природно заданих біопсихічних властивостей під дією зовнішніх впливів і власної активності суб'єкта …Професійно необхідні якості – це індивідуально-особистісні і соціально-психологічні особливості людини, які в комплексі забезпечують успішність її роботи на конкретній посаді» [4, с. 305]. Своєю чергою, І. Жорова, з'ясовуючи структуру й етапи формування професійно важливих якостей особистості майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування, ототожнює поняття «професійні здібності» і «професійні якості», зазначає, що «професійні здібності працівника сфери побуту – це інтегральне утворення, що поєднує пізнавальні (мисленнєві, перцептивні, атенційні, мнемічні, комунікативні) та психомоторні здібності» [5].

На нашу думку, доречним буде не ототожнювати такі поняття, як професійна якість і професійна здібність, оскільки професійні якості характеризують певні духовно-душевно-тілесні здібності й органічно формуються на їх основі, розвиваючись у процесі навчання і практичної діяльності.

До професійних якостей включають: інтелектуальні (мислення), моральні (поведінка), емоційні (почуття), вольові (здатність до самореалізації), організаційні [10, с. 57].

На особливу значущість якості знань у професійному навчанні звертав увагу С. Батишев [13, с. 417]. Передусім, це: оперативність, гнучкість, усвідомленість, міцність знань, оскільки саме вони значною мірою впливають на успішне формування професійної майстерності кваліфікованих робітників та спеціалістів.

О. Киверялг виокремлює два основні аспекти професійних якостей фахівця, які знаходяться у нерозривній єдності – технічний та суспільний.

Суспільний аспект включає такі важливі взаємопов'язані елементи, як: свідома трудова дисципліна, взаємодопомога, готовність до праці для загальної користі, самовдосконалення, самооцінка, творчий підхід до праці, працелюбність тощо.

Технічний аспект вимагає від фахівця технічних, технологічних й організаційно-економічних знань, умінь [8, с. 13].

Важливим показником сформованості професійних якостей фахівця є його професійне мислення. Сьогодні професійне мислення фахівця, як правило, розглядається в двох аспектах. У першому – коли молоді фахівці, які приходять на нове місце роботи, прагнуть виявити здобутий професійно-кваліфікаційний рівень. Тут йдеться про особливості мислення, що виявляють його «якісний» аспект. В іншому –

коли намагаються виразити особливості власного мислення, зумовлені, передусім, характером професійної діяльності, тут мається на увазі предметний аспект. Втім, поняття «професійне мислення» вживається одночасно в двох окреслених значеннях.

У науковій літературі прийнято виокремлювати необхідність формування «технічного» мислення інженера, техніка, робітника; «художнього» мислення діячів мистецтва; «гуманітарного» мислення науковців, педагогів, які працюють у відповідних галузях тощо. У цьому контексті беруться до уваги певні особливості мислення фахівця, які уможливлюють успішне виконання професійних завдань і обов'язків на високому рівні майстерності. На сьогодні активно розробляються різноманітні концепції професійної компетентності фахівця. Як правило, ці концепції передбачають залучення людини до загальнокультурного світу цінностей, і саме в цьому просторі людина далі реалізовує себе як спеціаліст, професіонал. Продуктивним, на нашу думку, є підхід, який професійну компетентність фахівця пов'язує з аспектами:

− проблемно-практичним, коли фахівець адекватно розпізнає, сприймає й усвідомлює виробничу ситуацію і відповідно формулює та ефективно виконує поставлені цілі, завдання, норми, правила, задані ситуацією;

− смисловим, котрий передбачає осмислення ситуації у широкому, загальнокультурному контексті;

− ціннісним, за якого уможливлюється здатність до адекватної оцінки ситуації, її смислу, завдань і норм з погляду особистісних і загальних цінностей.

Майбутній кваліфікований робітник сфери обслуговування включатиме в реальну професійну діяльність всі основні групи робіт, котрі потребують взаємодії із суб'єктами професійної діяльності. Практично, всі аспекти його професійної діяльності регламентовані правилами комунікативної поведінки, професійної взаємодії.

Кваліфікований робітник за спеціальністю «Технології харчування» має добре знати рецептуру, технологію виготовлення, вимоги до якості, терміни та умови зберігання страв, правила експлуатації технологічного обладнання, використання виробничого інвентарю, інструменту, ваговимірювальних приладів. Він також має вміти готувати страви та кулінарні вироби із застосуванням різних способів кулінарної обробки; порціонувати та видавати страви тощо.

Структура і класифікація професійних якостей особистості кваліфікованого робітника сфери обслуговування. Загальноприйняте поняття «структура» відображає взаєморозміщення та взаємозв'язок складових частин цілого, де структура є системним об'єктом, якому властива певна сталість. Структура має властивість до певної межі «чинити опір» зовнішнім і внутрішнім змінам, при цьому залишаючись на певному рівні стабільності. Зміна будь-якого елемента структури призводить до виникнення нової структури. Згідно синергетичної теорії

розвитку, процес самоутворення структури професійних якостей особистості має об’єктивний характер. Тому вона є відкритою (дисипативною), і поняття структури значною мірою збігається з поняттям «система», що охоплює порядок, зумовлений правильним, планомірним розташуванням і взаємним зв’язком чого-небудь [1, с. 1320].

Ці методологічні положення мають велике значення для наукового пошуку, оскільки дають змогу виявити зв'язок на рівні загального, особливого й одиничного в аспекті: якості особистості й професійно важливі якості особистості фахівця. Останні базуються на вимогах, що їх висуває певна професія. Саме тому професійно важливі якості особистості у більшості випадків сформульовано в професіограмах.

У сучасній професіографії, писав академік С. Батишев, існує поняття системної професіографії, яка розглядається як технологія психологічного вивчення суб’єкта праці, в якій поєднується власне професіографічний опис та психограма – виокремлення й опис якостей людини, необхідних для успішного виконання визначеної діяльності [3, с. 377]. Головною складовою професіограми є психограма, що включає повний опис власне психологічних характеристик та професійно важливих особистісних якостей спеціаліста [12, с. 11].

Отже, професійні якості майбутніх кваліфікованих робітників – це інтегральна характеристика особистості, яка включає соціальні, особистісні, морально-етичні, емоційно-вольові, комунікативні та організаційні якості.

У результаті аналізу психолого-педагогічної і фахової літератури з метою виокремлення професійно важливих якостей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування ми використали методику «Визначення професійно важливих якостей майбутніх молодших спеціалістів зі спеціальності «Технологія харчування» М. Лобура» [9].

У нашому дослідженні брали участь викладачі 2-го та 3-го курсів Львівського ВПУ ресторанного сервісу та туризму (всього 120 осіб). Учасникам дослідження (учням і вчителям) було запропоновано визначити ступінь важливості кожної із 64-ох якостей. Обробка анкет за кожною якістю здійснювалася у відсотковому відношенні та визначався середній бал у відсотках.

У процесі дослідження визначено 10 професійно важливих якостей, котрі мають пріоритетне значення для професійної діяльності зі спеціальності «Технологія харчування». Такими якостями є: компетентність, професійна спрямованість, професійна грамотність, професійний досвід, професійна самореалізація, відповідальність, інтерес до професії тощо.

Порівнюючи результати відповідей учнів 2-го курсу з відповідями вчителів, варто зазначити, що їхні думки є суттєво відмінними: учні до професійно важливих якостей включили: інтерес до професії,

професійну грамотність, професійну цілеспрямованість, професійний досвід, здатність до творчого діалогу, компетентність, об’єктивність самооцінки своєї діяльності тощо.

А вчителі виокремили: відповідальність, професійну самодостатність, компетентність, об’єктивну самооцінку своєї діяльності, старанність, здатність до творчого підходу в новій ситуації тощо.

Щодо порівняння відповідей учнів 3-го курсу з відповідями вчителів, то треба зазначити, що їхні позиції значно більше збігаються, різниця полягає лише в тому, що студенти 3-го курсу до професійно важливих якостей фахівця зі спеціальності «Технологія харчування» віднесли: культуровідповідність, спостережливість, толерантність, совість, людяність, милосердя, готовність до ризику тощо.

Оскільки процес формування необхідних якостей відбувається в діяльності, то цей зв'язок стає помітним, якщо систематизувати виокремлені професійно важливі якості, беручи за основу відносини, в які вступають фахівці, здійснюючи свої професійні функції.

На основі виокремлених 10 професійно важливих якостей, що мають пріоритетне значення для професійної діяльності фахівця зі спеціальності «Технологія харчування», нами було запропоновано анкету з переліком цих якостей. Учням 2-го-3-го курсів було запропоновано проранжувати якості у міру їх важливості для професійної діяльності означеної професії. Експертами були викладачі Львівського ВПУ ресторанного сервісу та туризму. Всього опитано 120 респондентів. Таблиця 1 містить 10 найбільш важливих якостей фахівця зі спеціальності «Технології харчування», визначених викладачами Львівського ВПУ ресторанного сервісу та туризму.

Таблиця 1

Порівняльна таблиця ранжування професійно важливих якостей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування

Ранго-вий номер	Якості особистості кваліфікованого робітника сфери обслуговування, виокремлені викладачами	Рангови й номер	Якості особистості кваліфікованого робітника сфери обслуговування, виокремлені студентами
1	Відповідальність	1	Професійна грамотність
2	Професійна грамотність	2	Відповідальність
3	Професійна самореалізація	3	Компетентність
4	Компетентність	4	Інтерес до професії
5	Старанність	5	Професійна цілеспрямованість
6	Професійний досвід	6	Професійний досвід
7	Совість	7	Совість
8	Професійна цілеспрямованість	8	Гідність
9	Інтерес до професії	9	Старанність
10	Гідність	10	Професійна самореалізація

Порівняння результатів ранжування дало підстави для висновку про те, що майбутні фахівці харчування та їхні викладачі на перше місце ставлять такі професійні якості: професійна грамотність, відповідальність, компетентність, професійна самореалізація.

Наступні рангові місця посідають такі якості, як: компетентність, інтерес до професії, старанність, професійна цілеспрямованість, професійний досвід тощо. Якщо у вчителів 3-є рангове місце посідає професійна самореалізація, то в учнів вона займає лише 10-те місце. Втім, 3-є рангове місце в учнів займає компетентність. У вчителів вона на 4-му місці.

Аналіз результатів опитування засвідчив, що майбутні кваліфіковані робітники сфери обслуговування мало уваги приділяють таким, на нашу думку, особистісно важливим якостям, як: совість, старанність, гідність.

Насторожує той факт, що навіть учителі не виокремили з переліку професійних якостей такі, як: гуманність, творче мислення, толерантність, людяність, милосердя, а вони, на нашу думку, мають посідати пріоритетні місця у професійній діяльності майбутнього фахівця сфери обслуговування.

Дотримуючись діалектичного принципу взаємозв'язку предметів, явищ, процесів, зазначимо, що всі виокремлені нами якості – особистісні, соціальні, морально-етичні, емоційно-вольові, комунікативні, ділові та організаційні взаємопов'язані між собою і здійснюють безпосередній та опосередкований вплив на формування й розвиток професійних якостей майбутніх фахівців сфери обслуговування. Так, усвідомлення сенсу життя, інноваційність мислення, принциповість як особистісні якості сприяють вияву соціальних якостей людини: її соціальній змобілізованості, соціальній індентифікованості, гуманістичній спрямованості, орієнтації тощо. Натомість, соціальна дивідність (розщеплення свідомості), соціальна демобілізованість часто стають збудниками егоїзму, песимізму, безвідповідальності, що негативно позначається на розвиткові професійно важливих якостей: втраті професійної цілеспрямованості, конгруентності, самоорганізованості.

Доброзичливість, чуйність, совісливість як морально-етичні якості тісно взаємопов'язані з емоційно-вольовими й комунікативними: активністю, рішучістю, наполегливістю, симпатією, взаєморозумінням, співпрацею. Натомість, низький рівень наявності цих якостей в особистості спричиняє гальмування розвитку таких професійних якостей, як: компетентність, професійна самодостатність, професійний досвід.

Ділові та організаційні якості особистості: практичність, працьовитість, дисциплінованість, організованість, сумлінність позитивно впливають на такі важливі якості фахівців сфери обслуговування, як: творчість, здатність до діалогу, взаємодії,

об'єктивної самооцінки своєї професійної діяльності (саморефлексія).

Своєю чергою, професійна компетентність, професійна самодостатність, культуровідповідність розвивають ділову допитливість, толерантність, ініціативність – якості, притаманні діловій та організаційній сферам.

Зазначимо, що авторський підхід дещо заперечує одномірність традиційного і базується на принципі дихотомії, котрий дає змогу ділити ціле на дві складові, в основу яких покладається суперечність. У цьому контексті якості набувають іншого змісту.

Соціальні якості: соціалізованість – соціальна демобілізованість; соціальна дивідність – соціальна адивідність; соціальна ідентифікованість – соціальна нонідентифікованість; соціальний конформізм – соціальний нонкомформізм; соціальна орієнтованість – особистісна орієнтованість.

Особистісні якості є найбільш істотними в характеристиці людини, оскільки на рівні дихотомії вони здатні включати: динамічність мислення – статичність мислення; широту – вузькість інтелекту; інноваційність мислення – догматизм; усвідомлюваність сенсу життя – неусвідомлюваність; самокритичність – відсутність самокритики; альтруїзм – егоїзм; принциповість – безпринципність; оптимістичність – песимістичність; врівноваженість – неврівноваженість; емоційність – беземоційність; відповідальність – безвідповідальність; гуманність – деспотичність тощо.

Морально-етичні якості: доброзичливість – недоброзичливість; справедливість – несправедливість; чуйність – байдужість; скромність – нескромність; сором'язливість – безсоромність; вдячність – невдячність; корисливість – безкорисливість; милосердність – немилосердність; довірливість – недовірливість; совісність – безсовісність та ін.

Емоційно-вольові якості: активність – пасивність; рішучість – нерішучість; сміливість – легкодухість; владність – безвладність; компромісність – безкомпромісність; наполегливість – поступливість; цілеспрямованість – нецілеспрямованість; терпеливість – невитриманість; стійкість – нестійкість; твердість – м'якість; незалежність – залежність; впевненість – невпевненість.

Комунікативні якості: відкритість – закритість; гнучкість – прямолінійність; конфронтація – компроміс; довірливість – недовірливість; повага – зарозумілість; співчутливість – холодність, байдужість; дистанційність – близькість; розуміння – непорозуміння; співпраця – суперництво та ін.

Ділові та організаційні якості: практичність – непрактичність; працьовитість – лінивство; організованість – неорганізованість; дисциплінованість – недисциплінованість; сумлінність – недбалість; вимогливість – поблажливість; допитливість – байдужість; толерантність – неприязність; самодостатність – несамодостатність; привабливість – непривабливість; енергійність – інертність;

ініціативність – безініціативність.

До *професійних якостей* безпосередньо відносяться: компетентність – некомпетентність; кваліфікованість – некваліфікованість; конгруентність – неконгруентність; професійна самодостатність – брак професійної самодостатності; професійна цілеспрямованість – брак професійної цілеспрямованості; здатність до творчого підходу в новій ситуації – нездатність до творчого підходу в новій ситуації; самоорганізованість – нездатність до самоорганізованості; професійна самореалізація – брак професійної самореалізації; цілісність, системність мислення – безсистемне мислення; здатність до творчого діалогу – нездатність до творчого діалогу; професійний досвід – відсутність професійного досвіду; наявність об'єктивної самооцінки професійної діяльності – відсутність об'єктивної самооцінки своєї професійної діяльності.

Дихотомічний підхід щодо вивчення професійних якостей фахівців сфери обслуговування має свою специфіку, яка буде проаналізована у подальших пошуках.

На основі викладеного можна зробити такі *висновки*:

1. Аналіз стану дослідженості проблеми засвідчує, що осмислення поняття «професійні якості» особистості кваліфікованого робітника сфери обслуговування перебуває у постійному пошуку. У процесі їх формування доцільно застосовувати системно-структурний підхід. До цього спонукають об'єктивні і суб'єктивні суспільно-політичні, соціально-економічні та духовні потреби індивіда і суспільства.

2. Наукові дослідження, присвячені вивченню проблем професійних якостей фахівців робітничих професій сфери обслуговування, належать до професій типу «людина-людина», а це вимагає чітко окреслених гуманістичних вимірів.

3. Поняття «якість» віддзеркалює глибинну сутність особистості, сукупність її цінностей, властивостей, особливостей, водночас, «якість фахівця» – це поєднання властивостей, характеристик, результати проявів яких фіксуються через рівні професіоналізму, що базуються на вимогах як суспільства, так і відповідної галузі, а також визначаються конкретними взаємодоповнювальними методами.

Література:

1. Грицанов А. А. Сущность и явление // История философии: энциклопедия / А. А. Грицанов. – Мн. : Интерпрессервис; Книжный Дом, 2002. – 1376 с.

2. Даль В. Толковый словарь живаго Великорусского языка / В. Даль // С.-Петербург, 1881. – Т. II. Государственное издательство иностранных и национальных словарей. – Москва. – 1995. – 779 с.

3. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач,

Л. Э. Орбан. – М. : МГУ, 1995. – 234 с.

4. Дроздов Д. Поняття професійних якостей майбутніх тренерів як предмет наукових досліджень // Вісник ЛНУ ім. Т. Шевченка. – 2009. – № 17 (180), ч. ІІ. – С. 302-307.

5. Жорова І. Я. Структура та етапи формування професійних здібностей майбутніх кваліфікованих робітників сфери обслуговування [Електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://www.nbuv.dov.ua/portal/soc–dum/Sitimn/2010–24/Stryktyra% 20t%20eta ru % 20 formy vannya /pdf.

6. Климов Е. А. Как выбрать профессию : кн. для учащихся старших классов средней школы / Евгений Александрович Климов. – [2-е изд. доп. и дораб.]. – М. : Просвещение, 1990. – 159 с.

7. Климов Е. А. Пути в профессионализм (Психологический взгляд): Учебное пособие / Е. А. Климов. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2003. – 320 с.

8. Кыверялг А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике / А. А. Кыверялг. – Таллин: Валгус, 1980. – 334 с.

9. Лобур М. С. Формування професійно значущих якостей майбутніх молодших спеціалістів сфери харчування / Дис. к.п.н. – 13.00.04. – М. С. Лобур. – К., 2006. – 251 с.

10. Мищик Л. И. Профессиональная подготовка социального педагога (педагогический, психологический и управленческий аспекты) / Людмила Ивановна Мищик. – Запорожье : ИПК «Запоріжжя», 1996. – 104 с.

11. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Шведовой Н. Ю. – [21-е изд. Перераб. и доп.]. – М.: Рус. яз., 1989. – 924 с.

12. Основи професіографії : навч. посібник / [С. Я. Карпіловська, Р. Й. Мітельман, В. В. Синявський та ін.]. – К. : МАУП, 1997. – 148 с.

13. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. / [под ред. С. Я. Батышева]. – М. : АПН, 1998. – 568 с., Т. 1-А-Л-1998.

Васянович Г. П.

Профессиональные качества квалифицированных рабочих сферы обслуживания

В статье рассмотрено понятие профессиональные качества специалиста как интегральной характеристики личности, включает: социальные, личностные, морально-этические, эмоционально-волевые, коммуникативные и организационные качества. Акцентировано внимание на разграничении понятий «профессиональное образование» и «профессиональная способность». Выделено необходимость формирования особенностей мышления специалиста, что делает выполнение профессиональных задач и обязанностей на высоком уровне мастерства.

Ключевые слова: *квалифицированный рабочий, профессиональное качество, профессиональная способность, производственная ответственность, профессиональные функции.*

G. Vasianovych

Professional qualities of qualified workers in service field

The concept of a specialist's professional quality as an integral characteristics of a person is gone through the article. These characteristics have social, personal, ethic, emotional, communicative and organisational qualities. The attention is emphasised on "professional education" and "professional ability" meanings separation. The need to form a specialist's specific thinking is outlined. It helps to complete professional tasks and hold responsibilities with highly professional performance.

Key words: *qualified worker, professional quality, professional ability, industrial responsibility, professional functions.*

УДК 337.3:656.6:066(100) *Герганов Л. Д.*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДГОТОВКА ІНСТРУКТОРСЬКО-ВИКЛАДАЦЬКОГО СКЛАДУ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО НАВЧАННЯ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МОРСЬКОГО ПРОФІЛЮ

Розглянуто особливості психолого-педагогічної підготовки інструкторсько-викладацького складу навчальних закладів на виробництві з навчання дорослої людини професіям морського профілю. Показано шляхи формування педагогічної майстерності викладачів та інструкторів через засвоєння ними основ професійної психології та педагогіки і вимог до їхньої професійної компетентності, згідно з Конвенцією та Кодексом ПДНВ.

Ключові слова: *підготовка на виробництві, інструкторсько-викладацький склад, педагогічна майстерність.*

Для позитивних зрушень у професійному навчанні кадрів на виробництві необхідні радикальні зміни нинішнього стану забезпечення її як професійним, так і педагогічним персоналом інструкторсько-викладацького призначення. За даними дослідників світового масштабу, в галузі освіти, починаючи з 90-х рр. XX ст., увагу приділяють ролі педагога в умовах технологічно-інформаційного суспільства. Про це свідчать численні документи міжнародних організацій, зокрема, Ради Європи, ЮНЕСКО та ін. Треба наголосити, що педагогічний персонал, задіяний у професійному навчанні кадрів на виробництві несхожий до

того педагогічного складу, який діє в школі, ПТНЗ та інших навчальних закладах. Пов'язано це з тим, як вказує В. Андрущенко, що «… в сучасній моделі освіта розуміється як безперервний процес, який принципово не закінчується на стадії здобуття диплому. Якщо практично до кінця XX століття кар'єра людини ґрунтувалася на накопиченні «знаннєвого авторитету» і життєвого досвіду в рамках професійної діяльності, то в новій економіці освіта стає ядром професійної кар'єри впродовж усього життя. Адже щорічно оновлюється близько 5 % теоретичних і 20 % професійних знань. Саме це визначає завдання «навчатися упродовж життя». Разом з тим, не можна не помітити сутність за якою стоїть визнання безперервності і незавершеності освіти для дорослої людини впродовж усього життя. Відповідно до сучасних уявлень, освіта дорослих – це галузь освіти, що розкриває соціально-економічні проблеми адаптації дорослої людини до перетворень, які відбуваються в суспільстві, та основні закономірності навчально-виховного процесу дорослої людини.

Специфічними особливостями дорослої людини як суб'єкта навчального процесу є: наявність життєвого та професійного досвіду, який стає джерелом освіти безпосередньо для дорослої людини та її колег; прагнення до самоосвіти, самовиховання, саморозвитку; усвідомлення себе як самостійної, самокерованої особистості; прагнення до негайної реалізації набутих знань. У результаті цього, доросла людини здатна бути не тільки відповідальною за своє навчання, а й бути ініціатором особистого навчання [1, с. 7–8].

Така зміна суб'єкта навчального процесу змінює і розуміння суті інструкторсько-викладацького складу на виробництві, що тісно пов'язано з основним його завданням – розвитком професійної компетентності робітників морського профілю, яким притаманне професійне мислення, творчий підхід до своєї справи, здатність відбирати інформацію, аналізувати її і систематизувати знання у процесі своєї діяльності. Згідно з «Положенням про професійне навчання кадрів на виробництві», до педагогічних працівників на виробництві висувають такі вимоги:

− викладачі теоретичного навчання із числа керівних працівників і фахівців повинні мати вищу освіту та стаж роботи за спеціальністю не менше 3 років;

− інструктори виробничого навчання із числа кваліфікованих робітників повинні мати стаж роботи за професією не менше 3-х років та високі виробничі показники [8].

З огляду на це, маємо визначити, що такий підхід до формування складу педагогічних працівників на виробництві є дуже спрощеним, і очікувати результатів високого професійного рівня слухачів курсів доволі складно. В умовах переходу до безперервної освіти важливим принципом є орієнтація на активне залучення тих, хто вчиться, в навчальний процес, що потребує високої кваліфікації в галузі

професійної педагогіки і психології, міжособистісних стосунків, володіння активними методами до навчання тощо.

Мета статті – розглянути особливості педагогічної діяльності інструкторсько-викладацького складу навчальних закладів на виробництві та шляхи формування їх педагогічної майстерності.

Варто зазначити, що формування професіоналізму в педагогічній діяльності інструкторсько-викладацького складу розглядати тільки на основі удосконалення форм, методів, засобів, технологій навчання, спрямованості знань, розумінь і навичок з професійної діяльності недостатньо.

Педагогічна діяльність на виробництві спрямована на професійне навчання робітників з елементами творчого мислення, вміння вирішувати не тільки ті завдання, відповіді на які є готовими, чітко сформульованими, але і самостійно виявляти та ставити нові завдання, виокремлюючи їх зі складних обставин реальної дійсності. Найважливіше – навчити робітників морського профілю експлуатації суднової техніки в умовах автономного плавання, коли від їхньої кваліфікації залежить, чи зможуть вони виявити особливу ерудицію та ухвалити нетривіальні рішення.

У своїй праці «Професійний професіоналізм» І. Гудсон виділяє ознаки, які характеризують професіоналізм учителя:

− спрямованість педагогічної праці на моральну й соціальну мету і цінності, яким учителі навчають своїх учнів;

− розширення можливостей та особиста відповідальність за самостійні рішення в навчальному процесі, що відповідають вимогам часу, навчальним програмам і їх методичному супроводу;

− зобов’язання працювати колегіально, в дусі співробітництва, взаємодопомоги і підтримки, використовуючи власний досвід і знання для виконання спільних завдань;

− професійна гетерономія, що забезпечує співпрацю з партнерами із широкого соціального оточення – батьки, учні, громадськість;

− постійна турбота про учнів (знання емоційних і пізнавальних сторін навчального процесу, здатність до ідейного ефективного виховання);

− спрямованість на досягнення мети, самостійність та рішучість, прагнення безперервно навчатися для підвищення рівня соціальних знань, стандартів практичної діяльності;

− визначення і постановка високих завдань та вимога їх виконувати [3, с. 123–124].

Принагідно зазначимо, що ці ознаки більше характеризують діяльність педагога, який безпосередньо виконує свої обов’язки з навчання, виховання і розвитку учнів у навчальному закладі. Для системи професійного навчання кадрів на виробництві сформувалася своя система підготовки педагогів професійного навчання. Розглядаючи в історичному розрізі проблему кадрового педагогічного забезпечення

системи професійного навчання на виробництві, С. Я. Батишев і О. М. Новіков відзначали, що «… не дивлячись на вирішення проблем забезпечення педагогічними кадрами навчальних закладів системи початкового професійного навчання, питання педагогічної підготовки викладачів у формі навчання на робочому місці є актуальним і в теперішній час.

Педагогічна підготовка на робочому місці складається з таких аспектів: для педагогічної роботи в якості викладача або інструктора запрошуються фахівці з професійною освітою відповідного рівня і кваліфікації, які під наглядом досвідчених викладачів практично освоюють професію педагога; набуття педагогічного досвіду під час професійного навчання на виробництві.

Така форма педагогічного навчання на робочому місці виправдала себе настільки, що є однією з двох основних форм підготовки педагогів професійного навчання» [9, с. 393].

Однак, як зазначають вчені, ця форма поповнення педагогічними кадрами виробництва має свої переваги і недоліки. До переваг слід віднести те, що штати педагогів постійно поповнюються кадрами, які добре знають виробництво і користуються авторитетом в учнів. Як недолік слід зазначити, що ази педагогічної майстерності їм доводиться отримувати способом, далеким від оптимального – методом «проб і помилок», і така самоосвіта поширюється на все «педагогічне життя» викладача. Другий недолік – це стрімкий технічний прогрес виробництва, що вимагає від робітника інтелектуального підходу у вирішенні виробничих завдань, що не під силу педагогу-виробничнику.

Педагогічна підготовка на робочому місці в неявно або явно вираженій формі здійснюється під керівництвом провідного викладача (мова йде про інститут наставництва). Явно виражена форма полягає в офіційному призначенні наставника для викладача-початківця. Неявно виражена форма передбачає наставництво у вигляді неофіційного кураторства. У зв’язку з цим, доцільна систематично організована педагогічна підготовка фахівців з вищою освітою, які обрали педагогічну діяльність [9, с. 394].

Водночас, для навчальних закладів морського профілю діють вимоги міжнародної організації ІМО до кваліфікації інструкторсько-викладацького складу та екзаменаторів з професійної підготовки. Такі вимоги зафіксовані розділом А – І/6 Кодексу ПДНВ, де підкреслено, що «… особа, яка здійснює підготовку моряків під час роботи як на судні, так і на березі, повинна мати належну кваліфікацію для конкретних видів і рівнів підготовки або оцінювання компетентності моряків. Вона також:

− має добре володіти програмою підготовки та розуміти спеціальні завдання конкретного виду проведеної підготовки;

− повинна мати кваліфікацію із питань, з яких проводиться підготовка;

− повинна при використанні у процесі навчання або контролю додатково:

а) отримати відповідні керівні документи з техніки інструктажу, що включає використання тренажеру;

б) мати практичний досвід роботи на тренажері того типу, до якого відноситься використовуваний тренажер» [5].

Конвенцією ПДНВ доведено, що будь-яка особа, яка відповідальна за керівництво підготовкою моряка під час його роботи на судні, для отримання ним кваліфікації, необхідної для дипломування та отримання робочого диплому, повинна мати повне розуміння програми підготовки та спеціальних завдань для кожного виду проведеної підготовки. Також у підрозділі «Оцінювання компетентності» до особи, яка проводить оцінювання компетентності і призначена для підтвердження кваліфікації моряка при його дипломуванні, висуваються такі вимоги: мати відповідний рівень знань і розумінь компетентності, що підлягає оцінці; бути кваліфікованим у питаннях, оцінювання яких проводиться; отримати відповідне керівництво з методів та практики оцінювання; мати практичний досвід оцінювання; мати практичний досвід оцінювання щодо конкретного типу тренажеру.

Отже, є очевидним, що організація професійного навчання робітників морського профілю вимагає від інструкторсько-викладацького складу достатньо зусиль для розвитку професійної компетентності моряка. До вирішення цієї проблеми необхідно підійти комплексно й надати можливість педагогічним кадрам на виробництві засвоїти основи професійної педагогіки і психології для якісного виконання завдань, покладених в основу їхньої професійно-педагогічної діяльності. Для цього автором була розроблена й апробована програма «Психолого-педагогічна підготовка інструкторсько-викладацького складу морського навчального закладу на виробництві», яка складається з двох блоків-модулів:

Модуль 1 – психологічний компонент, що включає ознайомлення та опанування таких тем:

− предмет психології;

− психологія колективу в багатонаціональному складі екіпажу судна;

− дії керівника та членів суднової команди в аварійних і небезпечних ситуаціях.

Модуль 2 – педагогічний компонент, що включає опанування таких тем:

− процес навчання;

− форми організації навчання;

− методи навчання;

− засоби навчання.

Додатково до курсу психолого-педагогічної підготовки інструкторсько-викладацького складу включені вимоги, закладені в

модельному курсі IMO 6.09 «Курс підготовки для інструкторів», а саме:

− сучасні методи викладання курсу спеціального підготовки у навчально-тренажерних центрах;

− особливості проведення курсу спеціальної та спеціалізованої підготовки з використанням тренажерного устаткування;

− планування проходження курсу професійної підготовки фахівців морського профілю;

− навчальне середовище закладу на виробництві та особливості роботи педагога в ньому;

− структура Міжнародної морської організації (IMO) і Морської адміністрації України та їх основні завдання;

− вимоги Конвенції ПДНВ до спеціальної та спеціалізованої підготовки;

− національна та нормативна база з питань підготовки та дипломування моряків;

− огляд навчально-тренажерних закладів на відповідність вимогам Конвенції ПДНВ та національним вимогам;

− система управління якістю;

− сучасні методи оцінки компетентності моряків.

Результативність такого підходу надає можливість розвивати у представників інструкторсько-викладацького складу елементи педагогічної майстерності, які, поряд із професійним досвідом, наближають до необхідного результату навчання – формуванню професійно підготовленого, компетентного та мобільного робітника морського профілю.

І. А. Зязюн так визначає педагогічну майстерність: це «… комплекс властивостей особистості, який забезпечує високий рівень її самореалізації і професійної діяльності» [6].

С. У. Гончаренко в Українському педагогічному словнику характеризує педагогічну майстерність, як «високе, безперервно вдосконалене мистецтво виховання і навчання, доступне кожному педагогові, який працює за покликанням і любить дітей», «характеристика високого рівня педагогічної діяльності» [2].

Дослідники теорії навчання і виховання М. А. Данилова, І. А. Зязюн, І. П. Підласий, М. М. Скаткін, М. М. Поташник та інші педагогічну майстерність представляють як чотирьохскладову структуру [4,6,7,10].

Перша складова – педагогічна спрямованість, що проявляється сукупністю стійких мотивів та ціннісних орієнтацій.

Друга складова – професійні знання, що формуються на рівнях: методологічному, теоретичному, методичному, технологічному.

Третя складова – володіння відповідними здібностями, тобто здатність використовувати у практичній діяльності набір компетенцій.

Четверта складова – педагогічна техніка, яка охоплює засоби і методичні прийоми навчання.

У ході дослідження, з огляду на особливості педагогічної роботи інструкторсько-викладацького складу з дорослим контингентом плавскладу, які різняться за віком, статтю, професійним спрямуванням, життєвим і професійним досвідом проведено уточнення структури педагогічної майстерності, що охоплює чотири складові:

Складова перша – професійні знання, що закладені в основу майстерності як професійної, так і педагогічної.

Складова друга – педагогічний досвід, котрий набувається упродовж педагогічної діяльності.

Складова третя – педагогічна творчість, що спонукає педагога до пошуку нових, інноваційних підходів у вирішенні проблем підвищення якості підготовки моряків.

Складова четверта – педагогічна техніка, що, перш за все, орієнтована на використання в процесі професійного навчання тренажерного устаткування та розробки необхідного програмного забезпечення по професійній підготовці моряків.

Заключним етапом становлення інструкторсько-викладацького складу є формування їхньої професійно-педагогічної майстерності, яка включає такі елементи: проходження курсу психолого-педагогічної підготовки; участь у роботі по забезпеченню навчального процесу професійної підготовки навчально-методичним матеріалом; участь у семінарах, конференціях, виставках, круглих столах тощо; проведення відкритих занять з використанням тренажерів; участь у розробці методичних посібників, методичних вказівок, розробка тестів, розробка ситуаційної методики з аварійних та небезпечних ситуацій; участь у роботі методичних комісій, педагогічних рад, державних кваліфікаційних комісій, експертних рад, наукових експериментах.

Особливістю всіх тренажерів, що використовують під час підготовки робітників морського профілю на виробництві є їх реальність, тобто обладнання й умови тренінгу практично не відрізняються від тих, що є на сучасних суднах, а всі вправи щодо забезпечення особистої та колективної безпеки проводяться безпосередньо на реальних суднах (навчально-тренажерні судна). Необхідною умовою для ефективного використання тренажерів у процесі професійного навчання є їх експлуатація досвідченими фахівцями, які мають достатній досвід роботи на морських суднах і пройшли навчання з використання тренажерів у професійному навчанні. При достатньому досвіді й кваліфікації у своїй професії, їм не вистачає психолого-педагогічних знань та досвіду педагогічної роботи з професійного навчання дорослих із використанням новітніх технологій навчання. І це питання для навчальних підрозділів є актуальним, тому що на сьогодні кожний заклад на виробництві створює власне методичне (методики, рекомендації з технології традиційного, інноваційного та дистанційного навчання з урахуванням дидактичних і психологічних аспектів), програмне (мережеві системні програми,

комп'ютерні навчальні програми, програми спеціальної і спеціалізованої підготовки, інструментальні середовища для створення навчальних програм), технічне (персональні ЕОМ для організації сервера, персональні і мережеві комп'ютери, реально-віртуальні комп'ютерні тренажерні комплекси на навчально-тренажерних суднах в складі бортових систем інформаційної підтримки та інше), інформаційне (конспекти лекцій, підручники, довідники та інші методичні матеріали на магнітних носіях, різноманітні бази даних методичного характеру та інші), організаційне (нормативні документи держави і організацій, визначальні структури організацій тощо) забезпечення.

У 80% навчальних закладах на виробництві за основу прийняті ІМО – моделі курсів, що детально розписують дії як інструкторсько-викладацького складу, так і слухачів. Під час відпрацювання тієї чи іншої дії, знання та практичний досвід інструкторсько-викладацького складу є ключовим фактором, за допомогою якого можна передати знання та сформувати навички в тих, хто вчиться.

Проте, як зазначають автори цих програм, зміст навчання та елементи культури, котрі вміщують морські дисципліни, дуже відрізняються від таких країн їх походження. Матеріали модельних курсів були розроблені таким чином, щоб встановити базові вимоги, необхідні для навчання по окремій конкретній програмі або для цільової групи слухачів кожного курсу на припустимих для всіх умовах, а також чітко спеціалізувати технічний зміст і рівень знань і навичок, необхідних для засвоєння всіх рекомендацій ІМО.

Все це веде до того, що навчальні підрозділи на виробництві на підставі ІМО – моделей курсів, складають лише навчальні плани, програми без урахування дидактичного змісту і структури всієї тренажерної підготовки, психолого-педагогічних закономірностей і характерних особливостей професійної підготовки плавскладу України. Процес навчання постає як процес самопізнання, самовідтворення, самовибудовування учасника навчальної взаємодії. Він дедалі більше концентрується на розвиткові подолання тих ситуацій, які неможливо відпрацювати в реальній обстановці, а саме: як навчитися змінювати конфігурацію набутих знань, залежно від обставин, які можуть виникати в процесі професійної діяльності на судні.

Отже, в ході наукового дослідження ми дійшли висновку, що процес навчання на виробництві у морських закладах дедалі менше мотивується дисциплінарним чи моральним впливом суспільних інституцій. Нині ніхто нікого не змушує вчитися, тому що життя та професійне становлення людини на морі повністю залежить від нього самого. Успішне навчання майбутніх моряків можливе лише за умови внутрішньої мотивації, усвідомлення слухачем курсів взаємодії того, що роботодавець – судновласник потребує не маси посередніх фахівців із вузькою спеціалізацією, а невеликої групи висококваліфікованих робітників морського профілю, здатних творчо мислити, шукати нові

варіанти розв'язання сучасних проблем у роботі судна, виявляти й реалізувати готовність навчатися впродовж усієї професійної кар'єри.

У цьому велику роль відіграє інструкторсько-викладацький склад навчального закладу та його достатня психолого-педагогічна підготовка.

Додатково, в розділі А– I/8 «Стандарти якості» Конвенції ПДНВ, чітко підкреслено, що стандарти якості мають охоплювати й кваліфікацію та досвід інструкторів і екзаменаторів з урахуванням політики, систем контролю та перегляду внутрішніх систем забезпечення якості, встановлених для виконання поставлених цілей.

У випадку експлуатації дорогих тренажерів (радіолокаційне обладнання, електронні карти, глобальний морський супутниковий зв'язок на морі при біді, праця на навігаційному містку тощо) персонал проходить навчання на аналогічному обладнанні за кордоном в (Норвегії, Росії, Болгарії, Румунії та ін.). Під час вивчення курсів особистої та колективної безпеки підготовка проводиться у центрах, які мають право готувати інструкторсько-викладацький склад (за визнанням Інспекції і підготовки та дипломуванню моряків та несення вахти).

У першу чергу інструкторсько-викладацький склад, задіяний у навчанні особистої та колективної безпеки, повинен добре орієнтуватися в конструкції судна, котре переобладнано під тренажер а також повинен чітко контролювати виконання слухачами курсів тих завдань, які можуть виникати при моделюванні екстремальних та аварійних ситуацій, а саме:

− правильне виконання кожного елемента на тренажері;

− моделювання реальної нестандартної ситуації;

− виконання професійних дій в конкретній аварійній ситуації;

− отримання інформації про успішне виконання елементів тренінгу;

− спільна праця екіпажу судна в процесі боротьби за його виживання.

Проходження тренінгу екіпажем судна забезпечується необхідним обладнанням (рятувальні плоти, шлюпки, вогнегасники, дихальні апарати, рятувальні жилети та інше), спецодягом (гідрокостюми, спеціальні пожежні костюми тощо) та іншими засобами, що є обов'язковими на судні для роботи суднового екіпажу.

Отже, формування педагогічної майстерності викладачів та інструкторів навчальних закладів морського профілю є одним з головних компонентів навчання плавскладу моряків. Засвоєння викладачами й інструкторами професійної психології та педагогіки, досягнення ними високого рівня професійної компетентності забезпечують не тільки високий рівень професійної підготовленості моряків, а й, у кінцевому підсумку безпечне функціонування екіпажу судна.

Література

1. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2013. – № 4. – С. 7-8.

2. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

3. Гудсон И. Профессиональний профессионализм / И. Гудсон // Перспективи. – 2000. – Т. XXX. – № 2. – С. 123-124.

4. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / Под ред. М. А. Данилова, М. Н. Скаткина. – М.: Просвещение, 1975. – 363 с.

5. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року (консолідований текст з манільськими поправками) – К. : ВПК «Експрес– Поліграф», 2012. – 568 с.

6. Основы педагогического майстерства : учебн.пособие / под ред. И. А. Зязюна. – К.: Виш.шк., 1987. – 206 с.

7. Підласий І. П. Практична педагогіка або три технології: Інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2004. – 616 с.

8. Положення про професійне навчання кадрів на виробництві. Наказ Мінпраці і Міносвіти від 26.03.2001р. № 127/151.

9. Профессиональная педагогіка: ученик / Под ред. Батышева С. Я., Новикова А. М. Издание 3-е изд., перераб. – М. : Ассоциация «Профессиональное образование», 2010. – 456 с.

10. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М. М. Поташника. – М.: Педагогическое общество России, 2006. – 448 с.

Герганов Л. Д.

Психолого-педагогическая подготовка инструкторско-преподавательского состава для профессионального обучения квалифицированных рабочих морского профиля

Рассмотрены особенности психолого-педагогической подготовки инструкторско-преподавательского состава учебных заведений на производстве по обучению взрослого человека профессиям морского профиля. Показаны пути формирования педагогического мастерства преподавателей и инструкторов через усвоение ими основ профессиональной психологии и педагогики, а также требований к профессиональной компетентности согласно Конвенции и Кодекса ПДНВ.

Ключевые слова: *подготовка на производстве, инструкторско-преподавательский состав, педагогическое мастерство*.

L. Gerganov

Psycho-pedagogical training of instructors and teaching staff for vocational training of qualified Maritime profile workers

The psycho-pedagogical features of at-the-enterprise training centers' instructors and teaching staff training engaged to the adults training on professions of Marine profile are envisaged. The ways to form pedagogical mastership for trainers and instructors through the digestion of knowledge on professional pcychology and pedagogics, Convention and the STCW Code requirements to professional competence are represented.

Key words: *training, instructional and teaching staff, pedagogical*

УДК 377.35 *Глущенко О. В.*

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЕНЕРГОЕФЕКТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МАШИНОБУДІВНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядаються сучасні підходи до формування енергоефективної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю за парними категоріями діалектики.

Ключові слова: *базові закони філософії, підходи, парні категорії діалектики.*

Ідея формування енергоефективної компетентності кваліфікованих робітників у професійно-технічних навчальних закладах (ПТНЗ) виникла в результаті усвідомлення економічних, екологічних і соціальних переваг раціонального енергоспоживання у вітчизняній промисловості, зокрема машинобудівній галузі, і зорієнтована на вирішення проблеми підготовки для сучасних підприємств фахівців, здатних на високому професійному рівні забезпечувати енергетичне заощадження й раціональне енергоспоживання з максимальною екологічною безпечністю для довкілля.

Названа проблема досліджується з урахуванням рекомендацій щодо організації, структурування та проведення педагогічних досліджень, викладених у наукових працях С. Бризгалової, С. Гончаренка, В. Загвязинського, В. Краєвського, Ю. Кушнера, П. Лузана, О. Новікова, П. Образцова, Ю. Осічнюка, В. Полонського, О. Улановського, О. Федотової.

Формування енергоефективної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю, на наш погляд, підпорядковане базовим законам філософії, зокрема тотожності, суперечності,

виключеного третього, достатньої підстави. Так, на основі закону тотожності названий процес абстрагується у модель.

Відповідно до закону суперечності, який за змістом близький діалектичному закону єдності і боротьби протилежностей, методом дедукції визначено педагогічний інструментарій формування енергоефективної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Урахування закону виключеного третього, безпосередньо пов'язаного із законами тотожності і суперечності, дає змогу уникнути в дослідженнях невизначеності, двозначних виразів.

Крізь призму закону заперечення Г. Гегеля розглядається суть процесу формування енергоефективної компетентності, що відповідає закону достатньої підстави. На основі вже існуючих, доведених емпіричним шляхом наукових положень, теорій, достовірних істин, концепцій, зокрема безперервної освіти, «зеленого зростання» та сталого розвитку країни, визначено зміст енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників із професії «Слюсаря-електрика з ремонту електроустаткування».

Проблема формування енергоефективної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю досліджується з урахуванням таких науково обґрунтованих підходів: змістового, формального, логіко-історичного, якісного, кількісного, сутнісного й узагальненого. Названі підходи, на що звертає увагу О. Новіков, відображають «… напрям процесу дослідження…» за парними категоріями діалектики, зокрема: зміст – форма, логічне – історичне, якість – кількість, явище – суть, одиничне – узагальнене [1, с. 113]. Так, відповідно до *змістового підходу*, методом абстрагування визначена суть таких понять, як: «енергоефективна компетентність» у педагогічному, соціальному, екологічному контексті, «енергоефективний компонент змісту професійної підготовки».

Аналізуючи позитивний досвід економічно розвинутих країн щодо професійної підготовки освічених з питань енергоефективності робітників, визначені загальні тенденції у цьому напрямі, чинники впливу на якісний рівень формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників і шляхи можливого використання напрацювань, корисних для вітчизняної системи освіти. За допомогою синтезу теоретичних даних, спостережень, інформаційного матеріалу, отриманого в результаті дослідження, зроблені певні висновки.

У рамках *формалізованого підходу* методами математичної статистики обчислюються дані, отримані в результаті наукового пошуку, зокрема у відсотковому співвідношенні до загальної кількості навчальних закладів України, в яких здійснюється підготовка робітників за професією «Слюсар-електрик з ремонту електроустаткування», обчислена кількість навчальних закладів, у яких викладається курс «Основи енергоефективності».

Розраховано оптимальний обсяг вибіркової сукупності респондентів, її частка та відсоток від генеральної, обсяг навчального часу, відведеного на засвоєння предмета «Електротехніка з основами промислової електроніки», у відсотковому співвідношенні до загальної кількості навчальних годин, відведених на професійно-теоретичну підготовку. Проведено формалізований аналіз отриманих результатів. Методом ранжування визначені головні і другорядні фактори, які впливають на формування енергоефективної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників машинобудівного профілю. Результати узагальнених числових характеристик емпіричних даних оформлюються у вигляді статистичних таблиць та діаграм.

Відповідно до *логіко-історичного підходу,* розглянуто історію трансформації питання енергоефективності в суспільстві від неосферного космізму С. Подолинського про збереження й накопичення енергії, теорії В. Вернадського щодо перетворення енергії і використання альтернативних енергосистем, історії виникнення поняття енергоефективності, зумовленого світовою енергетичною кризою до сучасних теорій, зокрема «ефекту рикошету», «зелених технологій», нанотехнологій, інтелектуальних мереж енергопостачання.

За *якісним підходом* проведено індуктивний аналіз складових державного стандарту професійно-технічної освіти для підготовки (підвищення кваліфікації) робітників за професією «Слюсар-електрик з ремонту електроустаткування» 2–8 кваліфікаційних розрядів, та іншої навчально-методичної документації ПТНЗ, що дав змогу гіпотетично-дедуктивним методом визначити таку педагогічну умову формування енергоефективної компетентності кваліфікованих робітників, як оновлення змісту професійного навчання з урахуванням енергоефективних технологій машинобудівної галузі. Інші педагогічні умови є результатом використання методу експертних оцінок, а також опрацювання монографій, дисертацій, авторефератів, статей вітчизняних та зарубіжних авторів.

Розділяємо точку зору О. Улановського щодо розгляду феноменології як однієї зі стратегій якісного підходу, оскільки, як і при якісному підході, в феноменологічному дослідженні визначаються якісні характеристики предметів, але безпосередньо через досвід особи, яка бере участь у дослідженні, її емоційно-психологічний стан [2, с. 24–25]. У контексті того, що досліджувані «… предмети розглядаються не як існуючі об'єктивно і незалежно від того, хто їх пізнає, а як явлені його свідомості на рівні елементарних чуттєвих сприймань, переживань, усвідомлюваних людською психікою» [3, с. 28] з фахівцями експертної групи (методистами навчально-методичних (науково-методичних) центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти, викладачами електротехніки з основами промислової електроніки, майстрами виробничого навчання та старшими майстрами) обговорені результати дослідження. Це дало змогу більш предметно виявити практичну

значущість розробленого збірника завдань із предмета «Електротехніка з основами промислової електроніки»; визначити коректність його структури, доцільність обраних завдань за змістом та формою для внесення за необхідністю поправок та доповнень.

Добір фахівців експертної групи та респондентів за єдиними вимогами до їх особистісних якостей та професійних характеристик, розподіл вибіркової сукупності учнів на контрольну і експериментальну групи за визначеними критеріями і показниками відповідає *кількісному підходу*. Таке відносне порівняння за єдиними показниками зробило можливим більш точне вимірювання.

Сутнісний підхід до проблеми формування енергоефективної компетентності кваліфікованих робітників уможливив виявлення складної суті цього процесу з його внутрішніми протиріччями через діалектичні закони пізнання об'єктивного світу, зокрема закон єдності і боротьби протилежностей – загальний закон дійсності, котрий виражає рушійну силу формування компетентності фахівців з питань енергоефективності. Законом переходу до нової якості шляхом кількісних змін пояснюється підвищення (від початкового до високого) рівня сформованості енергоефективної компетентності майбутніх фахівців у результаті накопичення нових теоретичних знань, практичних умінь та навичок. Закон заперечення проявляється в процесі багатократного відпрацювання технічних прийомів, спрямованих на зменшення енергоємності виробничого процесу.

Реалізуючи *узагальнений підхід,* здійснена прогностична екстраполяція у навчальний процес ПТНЗ моделі формування енергоефективної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю. Враховуючи приблизну достовірність прогностичної екстраполяції в педагогіці названий метод використано нами комплексно, у поєднанні з методом моделювання на основі уявного експериментування. Методом аналогії встановлена залежність якісного рівня сформованості в учнів теоретичних знань, практичних умінь та навичок з питань ефективного використання енергоресурсів від впровадження у навчальний процес визначених нами педагогічних умов. Моніторинг на всіх етапах дослідження уможливлює корекцію методики формування енергоефективної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю.

Отже, сучасні підходи до формування компетентності учнів з питань раціонального енергоспоживання у майбутній професійній діяльності ґрунтуються на поєднанні традиційного й інноваційного в педагогіці. Їх урахування надає можливість визначити складові означеної проблеми, зовнішні фактори та внутрішні умови, які впливають на її вирішення; встановити послідовність дослідницьких процедур, відповідність обраних форм і методів цілям експериментальної роботи.

Література

1. Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология научного исследования. – М. : Либроком, 2010. – 280 с.

2. Улановский А. М. Качественные исследования: подходы, стратегии, методы // Психологический журнал, 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 18–28. – Режим доступу: www.psy.msu.ru/.../

3. Федотова О. Д. Немецкая феноменологическая педагогика [Текст] / О. Д. Федотова // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 21–29.

Глущенко О. В.

Современные подходы к формированию энергоэффективной компетентности квалифицированных рабочих машиностроительного профиля

В статье рассматриваются современные подходы к формированию энергоэффективной компетентности квалифицированных рабочих машиностроительного профиля за парными категориями диалектики.

Ключевые слова: *базовые законы философии, подходы, парные категории диалектики.*

O. Glushchenko

Modern approaches to energy-efficient competence formation for qualified mechanical-engineering workers

Modern approaches to energy-efficient competence formation for qualified workers of the machine-building profile are envisaged on account of pairwise dialectics categories.

Key words: *the basisc laws of philosophy, the approaches, pairwise dialectics categories.*

УДК 378.147.091.31-059.2 *Кононенко А. Г.*

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ СЛЮСАРІВ З РЕМОНТУ АВТОМОБІЛІВ НА ЗАСАДАХ КОНТЕКСТНОГО НАВЧАННЯ

У статті розглянуто застосування технологій контекстного навчання майбутніх кваліфікованих робітників транспортної сфери. Представлено модель відкритого інформаційно-освітнього ресурсу для підготовки кваліфікованих робітників за спеціальністю «Слюсар з ремонту автомобілів». Визначено основні аспекти їхньої успішної підготовки.

Ключові слова: інформаційно-освітнє середовище, технології контекстного навчання, професійна підготовка, кваліфіковані робітники, професійно-технічні навчальні заклади.

Швидке оновлення автомобільного парку України, міжгалузева інтеграція виробничих процесів потребує значного перегляду і вдосконалення підготовки кваліфікованих робітників транспортної сфери. Стратегічним завданням сучасної професійної школи є підготовка компетентних фахівців, спроможних ефективно діяти за межами навчальних ситуацій, здатних розв’язувати типові й проблемні завдання у власній професійній діяльності. Тому можна сказати, що ключовим етапом підвищення якості професійно-технічної освіти в України є впровадження компетентністного підходу до змісту навчання.

Водночас, впровадження компетентністного підходу в процес підготовки майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів гальмується низкою об’єктивних та суб’єктивних причин. До суб’єктивних можна віднести низьку мотивацію студентів до обраної професії, виконавський характер професійно орієнтованих знань та умінь. Об’єктивні причини приховуються, власне, в самій системі професійно – технічної освіти: застарілий характер інформації, що пропонується учню під час вивчення фахових дисциплін, традиційні технології навчання, слабка забезпеченість міжпредметних зв’язків. Недостатність практичної орієнтованості, застарілість змісту фахових дисциплін,відсутність систематизації знань учнів призводить до їхньої неспроможності виконувати професійні функції. У зв’язку з цим можна сказати, що при умові переходу до компетентністної моделі навчання особливої актуальності набуває розробка технологій навчання орієнтованих на компетентністний підхід.

У сучасних наукових підходах та соціально-освітніх реаліях суть теоретичних і практичних засад реалізації компетентністного підходу в підготовці фахівців професійно-технічної освіти розкривається в дослідженнях вітчизняних та зарубіжних вчених: Н. Бібік, В. Бондаря,

С. Глазачева, І. Зимньої, Н. Кічук, Л. Коваль, О. Пометун, О. Савченко, Ю. Татура, А. Хуторського, С. Шишова, D. Ravena, M. Linarda, B. Mansfilda та ін. Беручи за основу їхні дослідження, ми можемо сказати, що компетентно зорієнтований фахівець відрізняється від кваліфікованого робітника тим, що не лише володіє традиційним набором знань, умінь, навичок, а й здатний застосовувати їх у своїй професійній діяльності. Тому сучасна професійно-технічна освіта має стати гнучкою й індивідуалізованою, відповідно до вимог суспільства, ринку праці та індивідуальних потреб людини. Все це передбачає розроблення технології регуляції професійної діяльності, трансформацію навчальних знань у професійні. До однієї з таких технологій відноситься контекстне навчання, котре уможливлює максимальне наближення професійно-технічних навчальних закладів до навчально-виробничого процесу

У цьому контексті метою статті є обґрунтування сучасних підходів, що реалізовуються у професійно-теоретичній підготовці майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів за допомогою контекстного навчання.

Теоретичні позиції і відповідна педагогічна технологія контекстного навчання були запропоновані і розроблені А. Вербицьким [1]. Згідно з результатами його дослідження, при організації контекстного навчання використовуються такі принципи: педагогічного забезпечення особистісного включення учня в навчальну діяльність; моделювання в навчальній діяльності учнів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; проблемний зміст навчання; адекватності форм організації навчальної діяльності учнів цілям і змісту освіти; провідної ролі спільної діяльності, міжособистісного спілкування та взаємодії суб’єктів освітнього процесу; педагогічно обґрунтованого співвідношення нових і традиційних педагогічних технологій; принципу відкритості; єдності навчання та виховання особистості фахівця [2, с.47–48]. Контекстне навчання у професійно-технічних навчальних передбачає реалізацію моделі динамічного руху: від навчальної діяльності в межах навчального закладу (лекції, спецкурси, професійно-виробничі завдання) до особисто орієнтованої діяльності (дослідницька робота, виробнича практика, контрольована самоосвіта то що).

Варто погодитися зі вченою С. Скворцовою, яка підкреслює, що основними характеристиками контекстного навчання є те, що суб’єкт навчання є діяльнісною позицією, предмет якої поступово перетворюється із суто навчальної у професійну; вимоги з боку професійної діяльності є системоутворюючими, вони задають контекстного принципу побудови й розгортання не лише окремим навчальним дисциплінам, а й змісту всієї підготовки фахівця [3, с. 70–71]. До цього можна додати, що контекстне навчання не ставить метою діяльності учнів з опанування інформацією задля оволодіння основними навиками з обраної спеціальності, а формує здібності для

майбутньої професійної діяльності. У такому разі навчальна інформація повинна подаватися порційно та підтримуватися практикою свого застосування.

Такої ж думки дотримується відома американська вчена Е.Джонсон, яка зазначає, що контекстне викладання й учіння залучає учнів до значущої для них діяльності, котра сприяє зв'язку академічного знання з контекстом ситуації реального життя [4, с. 3].

Застосування моделі контекстного навчання є заздалегідь теоретично обґрунтованим вибором підготовки майбутніх фахівців транспортної галузі, де за допомогою реалізації методів активного навчання виникає переорієнтація моделі підготовки майбутніх фахівців у підготовку професійно спрямованої особистості. Суть цього методу полягає в наближенні навчального процесу до вирішення конкретних професійних завдань, де засвоєння змісту навчання виникає через власну вмотивованість учнів, до професійного становлення, їхньої особистої соціалізації.

Виходячи з логіки застосування контекстного навчання у процес фахової підготовки майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів, варто звернути увагу на те, що відрив теоретичного навчання від майбутньої виробничої практики існував завжди. Вирішити цю проблему можна, розробивши і залучивши в процес підготовки проміжну ланку між навчальною та професійною діяльністю.

Проміжною ланкою контекстного навчання, на наш погляд, може стати розроблення та впровадження інформаційно-освітнього ресурсу в процес підготовки майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів. Інформаційно-освітній ресурс, в широкому сенсі цього поняття, охоплює всі інфокомунікаційні взаємодії суб'єктів педагогічного процесу в професійно-технічному навчальному закладі. Така система дасть змогу об'єднати окремі інформаційні потоки навчальної інформації в єдину складову. Таким прикладом є контент бібліотека Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, що знаходиться за пошуковою адресою:www.profua.info.

Умови контекстного навчання передбачають розробку електронно-освітньої платформи, де учні, крім підручників, можуть користуватися проблемними лекціями, завданнями для самостійної роботи, то що.

У результаті наведеного аналізу педагогічної та методичної літератури можна припустити, що однією з умов формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів має стати їхня підготовка до проектування самостійної навчальної діяльності, спрямованої на вирішення проблемних ситуацій, що виникають. Цьому можуть сприяти всі завдання, представлені на електронній навчальній платформі. Вони, насамперед, повинні відображати творчу складову, елементи науково-дослідної діяльності. Таким чином, під час виконання самостійних робіт учень змушений знаходити вихід із запропонованої ситуації, виходячи з власної точки

зору і надбаного життєвого досвіду. Поєднання професійного пізнавального інтересу, мотивації до самореалізації сприяють трансформації навчальної діяльності у професійно-предметну, поступово наближують до умов включення учнів професійно-технічних навчальних закладів у проект самореалізації, особистісного зростання.

Відкритий інформаційно-освітній ресурс як професійно спрямований контент побудовано на принципах відкритої бібліотечної системи для забезпечення вільного та оперативного доступу суб'єктів педагогічного процесу до навчальної інформації та електронних освітніх ресурсів. Принципова схема включає сховище навчальної інформації – спеціалізовану розподілену базу даних (СБД) електронних освітніх ресурсів (ЕОР). СБД має містити електронні підручники та посібники (ЕП), розділені на окремі теми відповідних стандартів освіти, розробок окремих уроків, відео-, аудіо- колекцій матеріалів, методичних матеріалів, програмних засобів контролю та моніторингу навчального процесу тощо.

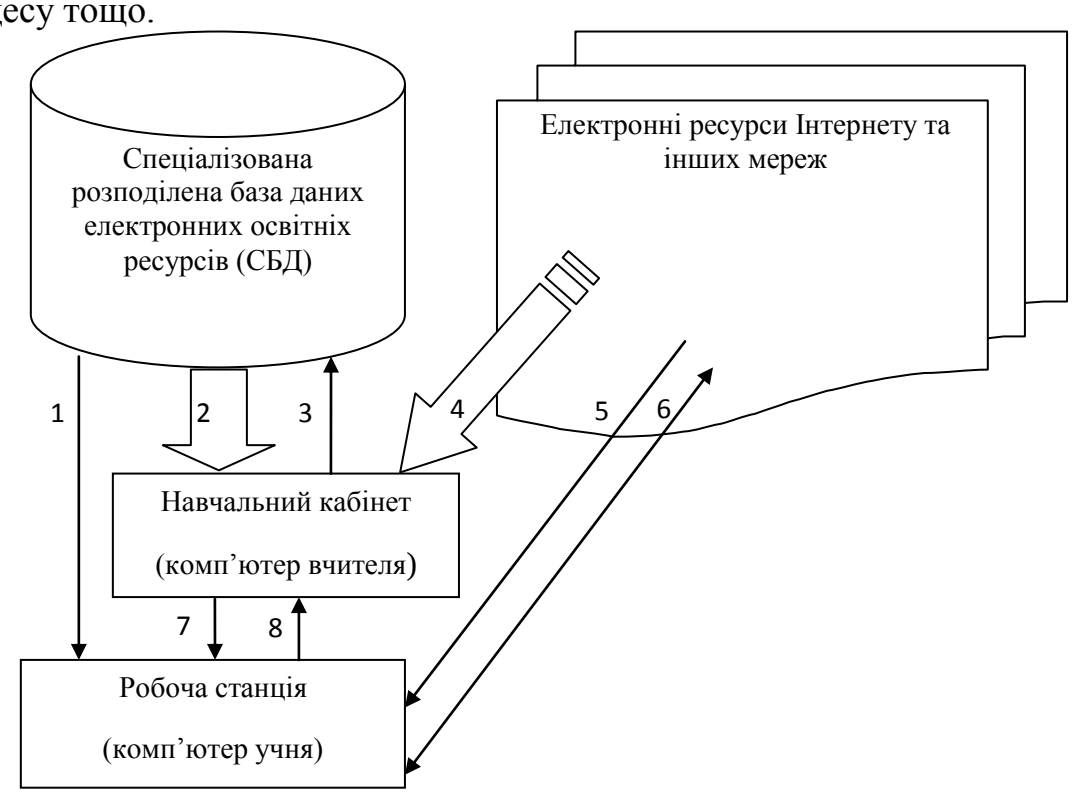

Рис. 1. Принципова схема електронного освітнього ресурсу професійно-технічної освіти НАПН України

Учні, навчаючись за обраною спеціальністю, можуть працювати з СБД як зі звичайною електронною бібліотекою, тобто отримувати інформацію шляхом знаходження її у базі даних, у такому разі СБД можна вважати окремою електронною-бібліотекою професійного спрямування.

Основною відмінністю відкритої електронної бібліотеки є наявність навчального кабінету, де викладач стає укладачем контенту. Викладач (майстер виробничого навчання) фактично формує зміст підручника для учня і розташовує його в такому кабінеті. Після цього учні працюють вже з інформацією, запропонованою викладачем.

Для створення навчального матеріалу викладачу пропонуються типові підручники, що автоматично встановлюються у відповідності до типових поурочних планів, із можливістю легкої зміни самих поурочних планів та наповнення кожної з тем у підручнику, як з інших ЕОР, що містяться в СБД, так і з ресурсів Інтернету. Такий підручник є мобільним, тобто може бути легко змінений безпосередньо до потреб навчального процесу і, за бажанням викладача, може бути весь або частково розміщений в СБД.

Ще однією перевагою такого підручника стає його рекомендативний характер, адже, на відміну від декларативних підручників, будь-який матеріал у ньому може бути повністю змінений викладачем.

Канал передачі інформації зумовлює отримання доступу учня до відкритого електронного підручника. У процесі навчання учні мають зворотний зв’язок у разі використання контролюючих програм, опитувань, тестування, діагностування тощо.

Ще один напрям розвитку електронного освітнього ресурсу – це використання можливостей мережі Інтернет для спілкування між учасниками навчально-виробничого процесу, де учні в режимі вільного доступу можуть скористатися довідковими інформаційними базами мережі Internet або задати своєму викладачеві запитання, що виникло в процесі виробничого завдання.

Підсумовуючи результати дослідження щодо використання контекстного навчання,зазначимо, що учні засвоюють знання, уміння, навички, набувають особистий досвід професійної діяльності, займаючи певну позицію у процесі обміну інформацією між усіма її учасниками. Вирішальною умовою застосування контекстного навчання у професійній підготовці майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів є оволодіння ними інтерактивними методиками особистого розвитку. Розробка викладачем професійно спрямованих моделюючих ситуацій за допомогою електронного освітнього ресурсу наближує навчальну діяльність учнів до професійної. Інтеграція теорії контекстного навчання у сукупності з відкритим інформаційно-освітнім ресурсом дає змогу реалізувати компетентністний підхід до професійної підготовки майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів

Література

1. Вербицкий А. Педагогическая технология с позиций теорий контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Вестник «Педагогика и психология». – 2010. – № 2. – С. 53 – 60.

2. Вербицкий А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А. А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС. – 2004. – 84 с.

3. Скворцова С. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя на засадах контекстного навчання / С. Скворцова // Психолого-педагогічні проблеми сільської школи. – 2010. – Вип. 35. – С. 36 – 71.

4.Johnson Elaine B. Contextual Teaching and Learning. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California. – 2002. – 196 p

Кононенко А. Г.

Формирование профессиональной компетентности будущих слесарей по ремонту автомобилей на основе контекстного обучения

В статье рассмотрено применение технологий контекстного обучения будущих квалифицированных рабочих транспортной сферы. Представлена модель открытого информационно-образовательного ресурса для подготовки квалифицированных рабочих по специальности «Слесарь по ремонту автомобилей». Определены основные аспекты их успешной подготовки.

Ключевые слова: *информационно-образовательная среда, технологии контекстного обучения, профессиональная подготовка, квалифицированные рабочие, профессионально-технические учебные заведения.*

A. Kononenko

Formation professionalkompetenosti future mechanic on car repairs based on contextual learning

The article deals with the application of technology of contextual training of skilled workers of the transport sector. The model of open information and educational resource for the training of skilled workers in «mechanic on car repairs». The main aspects of their successful training.

Key words: *informational and educational environment, technology, contextual learning, training, skilled workers, professional-technical educational institution.*

УДК 37.015.3:614.8 *Кулалаєва Н. В., Михайлюк В. О.*

ПРОФЕСІЙНА ПОВЕДІНКА СУДНОВОГО ЕКІПАЖУ ЯК УМОВА БЕЗПЕКИ НА ВОДНОМУ ТРАНСПОРТІ

У статті зазначена необхідність формування культури безпеки професійної діяльності членів суднового екіпажу для запобігання та обмеження можливих загроз їхній праці. Проаналізовано зміст поняття «культура безпеки професійної діяльності». Виявлено помилкові дії плавскладу та причини їх виникнення під час екстремальних ситуацій. Обґрунтовано засади, що дають можливість сформувати культуру безпеки професійної діяльності моряків.

Ключові слова: *безпека, члени суднового екіпажу, культура безпеки професійної діяльності, водний транспорт, «людський фактор».*

Розширення економічного співробітництва України з європейськими країнами за рахунок створення відповідних транспортних коридорів зумовлює необхідність суднових фахівців високої кваліфікації для обслуговування морських і річкових водних шляхів. Стан, в якому нині перебуває морська галузь України, за суперництва країн, які її оточують у всіх сферах морської діяльності, актуалізує усвідомлення керівництвом країни необхідності в оновленні її інфраструктури та кадрового забезпечення. Тому в «Транспортній стратегії України на період до 2020 року», схвалення якої підтверджує розпорядження Кабінету Міністрів України від 20 жовтня 2010 року, №2174-р, зазначена стратегічна важливість морського транспорту, а серед напрямів його подальшого розвитку виокремлено: технічну та технологічну модернізацію морського транспорту, відповідно до міжнародних стандартів; інноваційний розвиток і формування національного кадрового потенціалу; підвищення безпеки мореплавства та забезпечення екологічної безпеки тощо [14].

Праця моряка небезпечна і стресогенна, а професійний ризик входить до структури його діяльності. У цьому зв'язку виникає проблема підготовки молодих людей, які володіють певними природними даними, з метою формування в них на цій основі професійно важливих якостей, необхідних фахівцям морської транспортної галузі.

Безпека на морі є відносним поняттям, яке припускає, що в «безпечній» системі наявність природніх факторів ризику вважається прийнятною ситуацією. Тому, за міжнародною класифікацією, судна визначено об’єктами підвищеної небезпеки [5].

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності формування культури безпеки професійної діяльності у членів суднового екіпажу для запобігання та обмеження впливу загроз їхній праці.

За різними офіційними даними, понад 60-70 % всіх аварій у світі відбувається саме з вини членів суднових екіпажів, а до 80 % аварійних ситуацій є наслідком необґрунтованих дій команди, спричинених недостатньою професійною компетентністю [7]. Тому питання безпеки мореплавства і особливо ті, що пов'язані з «людським чинником», постійно перебувають у полі зору дослідників. Відомі праці Б. Іванова, Ю. Касілова, М. Колегаєва, В. Любченко, Л. Ніколаєвої, Л. Позолотіна, В. Топалова, В. Торського, І. Ушакова, М. Цимбала та ін. [1, 3–7, 11–13, 15]. Аналіз наукових публікацій підтверджує необхідність формування професійної культури в членів суднових екіпажів, як ефективного методу забезпечення їхньої безпеки.

Про високу актуальність проблеми безпеки водного транспорту свідчить і значна кількість небезпечних подій, що трапляються постійно під час морських комунікацій. При цьому рівень безпеки морських перевезень залежить не тільки від технічних і ситуативних факторів (стану судна та погодних умов), але й від якості праці моряків, рівня їхньої професійної культури, у тому числі й ступеня дотримання регламентів експлуатації суднового встаткування [4].

Серед факторів виконання запропонованих регламентів безпеки мореплавства треба враховувати не тільки організаційні умови праці моряків, але й навколишнього соціокультурного середовища. І хоча нині основу безпеки праці на морі становить дотримання екіпажем відповідних нормативних положень, сучасна концепція дотримання безпеки професійної діяльності потребує від моряків набагато більшого [9]. А саме: формування в них культури безпеки професійної діяльності. У спрощеному вигляді це означає, що моряки мають бути відповідальними за всі свої дії, враховуючи вплив можливих наслідків їх на безпеку морських перевезень [7]. Культура безпеки професійної діяльності складається з комплексу знань, ціннісних орієнтацій і норм фахової діяльності, реалізованих у щоденній практиці, котра забезпечує безпеку екіпажу, вантажу і пасажирів, які перебувають на судні [6].

Морська безпека запроваджується на двох рівнях – національному та міжнародному, при домінуванні вимог Міжнародної морської організації (ІМО). Це означає, що рішення, прийняті ІМО, повинні виконуватися незалежно від того, є країна членом даної організації, чи ні [8]. Результати аналізу аварійних випадків на флоті та порушень вимог міжнародної морської організації свідчать про необхідність формування професійної компетентності моряків [9]. ІМО активізувала свої зусилля на тому щоб максимально сприяти вирішенню проблем безпеки [10]. Сьогодні ці питання регулюються 47-ма міжнародними Конвенціями, 15-ма Кодексами обов'язкового й 20-ма Кодексами рекомендаційного характеру, більше, ніж 200 рекомендаціями, циркулярними листами. З 1 липня 2004 року набула чинності глава XI-2 Конвенції СОЛАС і Кодекс ОСПЗ, що встановили нові вимоги для реалізації методів попередження непередбачених обставин, пов'язаних з охороною людського життя на

морі [1, 11, 15]. Але всі вимоги нормативної бази безпеки суден і мореплавства в цілому, напрацьовані міжнародним співтовариством і прийняті державами – учасниками морських перевезень, безпосередньо пов’язані зі станом морської культури їх пароплавних кампаній та культури безпеки професійної діяльності кадрового забезпечення суден. Отже, як і всюди, основу безпеки на морі становить «людський чинник», адже за результатами аналізу матеріалів аварійних справ саме він є головним у 78-ми відсотках аварій [2].

Для забезпечення можливості виконувати встановлені суспільством вимоги до водної транспортної галузі, сучасному кваліфікованому робітнику потрібні певні особистісні якості і, в першу чергу, висока самоорганізація, що ґрунтується на стійких мотивах – спонуканнях, які обумовлюють дію для реалізації будь-якої потреби людини. Під час підготовки членів суднових екіпажів слід враховувати, що успіх діяльності моряка залежить, насамперед, від його світогляду, системи цінностей та ідеалів [6]. Саме від того, яке місце в системі цінностей вихованця займають питання власної безпеки, команди судна в цілому та середовища перебування, залежить безпека його професійної діяльності. Глибина і міцність засвоєння способів, розвиток умінь і навичок безпечного поводження в екстремальних умовах є підґрунтям зниження ризиків і екіпажу, і судна в цілому. Значну роль у цьому процесі відіграють особисті якості моряків, під якими розуміють індивідуально-психологічні риси особистості, що є умовою успішного виконання професійної діяльності. Це темперамент, характер, воля, емоційна сфера, здатності людини тощо. Частина з них генетично визначені й практично не змінюються під впливом професійного навчального закладу (темперамент, характеристики процесів сприйняття, запам'ятовування тощо), а, в подальшому – командою судна (тобто соціального середовища перебування). В той же час певні риси характеру, воля, емоційний настрій, морально-психологічна стійкість, фізичний стан, соціальні та індивідуальні стереотипи безпечного поводження членів екіпажу формуються соціальним середовищем і залежать від ступеня досягнутого суспільством, індивідуального та колективного соціального досвіду успішного виконання професійної діяльності.

Зауважимо, що більшість членів суднових екіпажів, завдяки попередній професійний підготовці у навчальних закладах, мають необхідні базові властивості, що лежать в основі професійно важливих якостей моряків. Проте в екстремальних, аварійних ситуаціях роль індивідуально-психологічних властивостей у поведінці особистості зростає багаторазово. Отже, особливої уваги потребують суднові фахівці з високими показниками нейротизму та особистісної тривожності, що складають так звану групу «ризику». Вони потребують психологічного супроводу, тобто спеціальної психологічної підготовки, за якої обов’язковим є не тільки виконання рекомендацій психолога, а й

усвідомлення необхідності реалізації їх.

Непідготовлені люди неспроможні діяти в екстремальних ситуаціях, іноді вони навіть відмовляються виконати часом небезпечне відповідальне завдання. Спеціально підготовлена людина постійно перебуває в стані професійної готовності до екстремальних дій. Тобто, володіє навичками і вміннями адаптації до впливу несприятливих умов, а її психіка здатна відповідно реагувати на особливості морської праці.

При цьому серед причин, що призводять до помилкових дій членів суднових екіпажів в екстремальних ситуаціях, виокремлюють такі: неправильну оцінку складної навігаційної чи небезпечної обстановки, прогноз її розвитку й заплановані заходи щодо її усунення.

У найбільш відповідальні моменти головна роль зберігається за судноводіями (кермовими) і механіками. Від моряків при цьому потрібна нервово-емоційна стійкість, фізична витривалість, сила, спритність. До того ж, сигнал про можливу небезпеку викликає в моряка з низькою професійною підготовкою почуття несприятливого результату, тривоги. У таких випадках суб'єктивне перебільшення загрози, страху і пов'язана з ними надмірна психоемоційна напруга знижує його здатність до адекватного сприйняття ситуації через послаблення уваги.

Специфіка поведінки кожного члена суднової команди в умовах НС значною мірою визначається стресами, характерними для подібних періодів. При цьому можна виокремити особливості, в яких виявляються потерпілі в НС:

– небезпека – діяльність людей в зоні НС здійснюється під загрозою повторного виникнення небезпеки, що обумовлює у деяких членів екіпажу почуття високої напруженості, невпевненість та інші психосоматичні синдроми;

– дефіцит часу, – під час НС всі заходи потрібно здійснювати або в мінімальний, або в обмежений проміжок часу;

– особливості виконуваних дій і їхня організація. У період кризи, спричиненої виникненням НС, членам екіпажу які постраждали, доводиться виконувати дії і приймати рішення, більшість з яких носить неординарний характер. Це може збільшуватися негативними враженнями від подій, що відбуваються, марно витрачених зусиль і неефективних рішень;

– відносна ізоляція – змінюється звична система соціальних відносин. Перед небезпекою всі рівні, незалежно від соціального і матеріального становища, освіти та інтелектуальних здатностей. Люди, об’єднані подіями, що відбуваються, без урахування психологічної або соціальної сумісності, повинні діяти спільно з метою порятунку власного життя;

– недолік ресурсів – виконання професійних обов’язків у НС може бути поєднане з гострим дефіцитом ресурсів, що може продовжуватися упродовж певного часу. При цьому команда судна вимушена буде жити

в умовах дискомфорту, обмеження харчування тощо;

– відповідальність – екстремальний характер ситуації найчастіше вимагає надзвичайних заходів впливу. За таких періодів виникає необхідність жорсткої дисципліни.

Отже, будь-який член суднової команди мусить мати чітке уявлення про фактори, які можуть впливати на реакцію людей та їхню поведінку в умовах НС. Так після гострої реакції на стрес можлива поява гострого стресового розладу**.** Його тривалість – від декількох днів до місяця, а симптоми повторюють ознаки гострої реакції на стрес, але відрізняються меншою виразністю. Як правило, людина в цей час може повертатися до виконання своїх звичайних обов’язків.

Зауважимо, що навіть у разі сильної стресової реакції її симптоми, звичайно, не стають хронічними й у більшості людей повністю проходять через декілька місяців. Однак, можливі такі варіанти розвитку розладу, які не минають самі, а переходять у посттравматичний стресовий розлад. Важливо вчасно зрозуміти, чи йде відновлення психофізіологічного стану в правильному напрямі, й, у тому разі, коли видужання затягується, звернутися за психологічною та медичною допомогою до суднового лікаря.

Підготовка та перепідготовка плавскладу мають обов'язково містити найбільш типові елементи екстремальних ситуацій, які треба періодично «програвати» та відтворювати на навчальних тренажерах, у ділових іграх і психологічних тренінгах, під час навчальних суднових тривог. Тому основним завданням, що вирішують викладачі навчальних закладів та керівники суден, є формування культури безпеки професійної діяльності моряків. Це виключає можливість свідомого порушення правил безпечного мореплавання, підвищує психологічну стійкість членів суднових екіпажів в екстремальних ситуаціях та сприяє використанню ресурсу компетентності суднових фахівців.

Виховання високої культури безпеки професійної діяльності моряків ґрунтується на таких засадах:

− проведення якісного добору, навчання та практичної підготовки у кожній ланці суднової діяльності;

− створення атмосфери психологічної настроєності команди на безпеку;

− розвитку в моряків почуття персональної відповідальності за безпеку судна;

− морального та матеріального стимулювання діяльності членів екіпажу, спрямованого на зниження ризиків небезпечних ситуацій і аварій;

− чіткої регламентації дій екіпажу в небезпечних ситуаціях, особливо тих, що пов'язані з високими ризиками;

− контролю дотримання трудової та технологічної дисципліни, вимог охорони праці;

− встановлення культури безпеки професійної діяльності як однієї

з вищих цінностей екіпажу.

Варто особливо виділити тренажерну підготовку з імітацією екстремальних умов у типових ситуаціях, властивих професійній діяльності, за рахунок введення у її структуру додаткових психологічних факторів складності: дефіциту часу, невизначеності інформаційного середовища, завдань, що ускладнюються тощо. За відсутності належної підготовки, тренувань і навчання безпеці в екстремальних ситуаціях, серед екіпажу можливе виникнення паніки. Причому, більшість членів команди судна, як правило, схильні вірити, що небезпека безпосередньо їм не загрожує, або не є досить серйозною. Вони будуть продовжувати звичайну діяльність. Інші можуть сприйняти тривожну інформацію, але залишаються занадто оптимістичними в оцінці того, що відбувається. Однак погіршення ситуації може їх стривожити, і тоді модель поведінки більшості членів команди зміниться. Вони зажадають від найближчого оточення роз'яснень й інформації щодо ситуації.

Моделі поводження людини в умовах НС різні. Але коли відбудеться осмислення ними небезпеки, тоді можливі різні прояви ними реакції на загрозу. Категорія перша – активні персони – починають діяти, на їхню думку, відповідно до сформованої ситуації. Категорія друга – пасивні люди – не будуть здійснювати ніяких дій, залишаться пасивно очікувати, поки хтось роз’яснить їм, що треба робити. Категорія третя – панікери – впадуть у стан, відомий як паніка.

Зауважимо, що колективна паніка на судні в умовах НС трапляється не часто й вона цілком передбачувана. Висока ймовірність виникнення паніки є тоді, коли НС розвивається стрімко, з прогресуючою загрозою для життя людей на борту, наприклад, при зіткненні суден. Сильний удар судна, крен, який швидко збільшується, стрімке занурення судна у воду або інші ознаки реальної небезпеки є зовнішніми факторами, що провокують виникнення паніки. Люди усвідомлюють загрозу й можливу недостатність часу для свого порятунку. Проява паніки виражається в тому, що починається метушня, частина людей біжать з публічних місць до своїх кают за рятувальними жилетами. У сум’ятті людина може втратити орієнтацію – куди бігти, що ще більше підсилює її страх. Підсилюється ефект клаустрофобії – страх замкнутого простору перед небезпекою, що насувається. Він може виявитися навіть у тих, хто ніколи не страждав від неї раніше. Тим, хто опинились на відкритих палубах, вдається повернути самовладання, інші можуть навіть почати стрибати за борт. До речі, паніка серед екіпажу, практично, ніколи не носила колективного характеру. Але нерідко вигляд сильно схвильованого члена суднової команди сприймається як прояв паніки. Основна загроза полягає у тому, що член екіпажу, котрий впав у паніку, крім того, що наражає на небезпеку себе самого, провокує й усіх інших членів екіпажу. Він не здатний виконувати свої обов’язки в оголошений час тривоги, не прибуває вчасно на своє місце збору. Адже член екіпажу, який пройшов належну підготовку й бере участь у

суднових навчаннях і тренуваннях, набагато менше піддається паніці. Він спроможний опанувати свої почуття та адекватно діяти за будь- яких небезпечних умов, пам'ятаючи, що транспортна безпека спрямована на захист пасажирів, власників, одержувачів і перевізників вантажів як осіб, що безпосередньо споживають або створюють транспортний продукт; власників транспортних засобів і осіб, що його фрахтують; транспортного комплексу, включаючи інфраструктуру та працівників; економічний стан країни, включаючи бюджети всіх рівнів; екологічний стан навколишнього середовища [2].

Таким чином, головною умовою мінімізації негативного впливу «людського чинника» для безпечного використання водного транспорту при здійсненні перевезень водними шляхами є формування культури безпеки професійної діяльності у членів екіпажів суден.

Література

1. Алексишин В. Г. Международные и национальные стандарты безопасности мореплавания / В. Г. Алексишин, Л. А. Козырь, Г. Р. Короткий. – Одесса: Изд. «Латстар», 2002. – 255 с.
2. Бесчастний В. Державна політика транспортної безпеки України: актуальні питання реалізації / В. Бесчастний, А. Собакарь // Віче. – 2010. – № 4. – С. 2-5. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/viche_2010_4_2.pdf – мова укр.
3. Иванов Б. Н. Основы охраны труда на морском транспорте / Б. Н. Иванов, М. А. Колегаев, Ю. И. Касилов, А. И. Иванов. – Одесса : Компас, 2003. – 319 с.
4. Ізотов В. І. Безпека комунікації на морі : навч. посіб. [Текст] / В. І. Ізотов, Н. В. Кулалаєва, В. О. Михайлюк / під ред. В. О. Михайлюка. – Миколаїв : НУК, 2013. – 416 с.
5. Колегаєв М. О. Безпека життєдіяльності і виживання на морі: [Навч. посібн.] / М. О. Колегаєв, Б. М. Іванов, М. Г. Басанець / під редакцією В.В.Пономаренка. – друге вид. – перероб. доп. – Одеса: ОНМА, 2008. – 416 с.
6. Кулалаєва Н. В. Культура безпеки людства. Монографія / Н. В. Кулалаєва, В. О. Михайлюк. – Миколаїв, 2011. – 376 с.
7. Михайлюк В. А. Особенности проектирования судов с учетом факторов системы «судно-человек-окружающая среда» / В. А. Михайлюк, Н. Н. Семенов. – Сб. научн. трудов УГМТУ. – Николаев, 2001. – С. 37–45.
8. Міжнародна конвенція по охороні життя людини на морі (International Convention for the Safety of Life at Sea, SOLAS–74) з поправками 2002 р., глава XI-2. Міжнародна морська організація; Конвенція, Міжнародний документ від 01.11.1974. (СОЛАС–74). – Одесса: Изд. Центр «Студия» Негоциант», 2004.– 324 с.
9. Міжнародна конвенція з підготовки і дипломування моряків та

несення вахти (Конвенція ЦНВ із Манільськими поправками). Про приєднання до Конвенції Закон N 464/96-ВР від 01.11.96. Додатково Манільські поправки від 25.06.2010).– Одесса: Изд. Центр «Студия» Негоциант», 2005.

10. Международная конвенция по предотвращению загрязнения с судов (МАРПОЛ 73/78). – Одесса: Изд. Центр «Студия» Негоциант», 2005.

11. Международный кодекс по управлению безопасной эксплуатацией судов и предупреждению загрязнений – МКУБ (гл. IX СОЛАС–74) I8M СОБЕ. – Одесса: Изд. Центр «Студия» Негоциант», 2005. – 39 с.

12. Николаева Л. А. Морские перевозки / Л. А. Николаева, Н. Н. Цимбал. – Одесса : Феникс, 2004. – 424 с.

13. Торский В. Г. Международные конвенции, кодексы, рекомендации ИМО и МОТ / В. Г. Торский, Л. А. Позолотин, В. И. Любченко. – 3-е изд. – Одесса : Астропринт, 2007. – 146 с.

14. Транспортна стратегія України на період до 2020 року. – Режим доступу:
http://climategroup.org.ua/wp-content/uploads/2010/07/Order_KMU_-Transport_strategy_UA-2020.pdf. – мова. укр.

15. Ушаков И. Б. Аппаратно-программные комплексы для медико-психологического обеспечения контроля надежности профессиональной деятельности человека в условиях высокого риска возникновения чрезвычайной ситуации // Безопасность жизнедеятельности. – 2004. – № 3 – С. 24–29.

14. ShipandPortSecurity (ISPS) Code, (Кодекс ОСПЗ), видання IMO. – СПб. : ЗАО ЦНИИМФ. – Серия «Судовладельцам икапитанам». – Вып. № 7. – 2003. – 280 с.

Кулалаева Н. В., Михайлюк В. А.

Профессиональное поведение судового экипажа как условие безопасности на водном транспорте

В статье определена необходимость формирования культуры безопасности профессиональной деятельности у членов судового экипажа для предотвращения и ограничения возможных угроз их работе. Проанализировано содержание понятия культура безопасности профессиональной деятельности. Выявлены ошибочные действия плавсостава и причины их возникновения во время экстремальных ситуаций. Обоснованы положения, позволяющие сформировать культуру безопасности профессиональной деятельности моряков.

Ключевые слова: *безопасность, члены судового экипажа, культура безопасности профессиональной деятельности, водный транспорт, «человеческий фактор».*

N. Kulalaieva, V. Miknailyuk

Crew's professionally competent behaviour as a safety condition at water transport

The need to form safety culture of pofessional activity for crew members to ensure their professionally competent behaviour as a safety condition at water transport is grounded in the article. The plot of the meaning «safety culture of professional activity» is analysed. Shipboard personnel's wrong actions and their reasons are also given as the examples. The basis to ground attitude development of professional activity safety culture for sailors.

Key words: *safety, crew members, safety culture of pofessional activity, water transport, «human factor».*

УДК 377.35 *Пятничук Т. В.*

КРИТЕРІЇ ТА ПОКАЗНИКИ ВИМІРЮВАННЯ СФОРМОВАНОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ БУДІВЕЛЬНОГО ПРОФІЛЮ

Розкрито суть і здійснено теоретичний аналіз критеріїв та показників професійної компетентності опоряджувальників будівельних, що є необхідним для визначення рівнів сформованості їхньої професійної компетентності.

Ключові слова: *професійна компетентність, ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, суб'єктний критерії, показник.*

У концепції розвитку професійної освіти в Україні наголошується, що без якісної підготовки кваліфікованих робітників, адаптованих до вимог технологічного розвитку галузей економіки, що мають високий рівень професійної компетентності, володіють багатофункціональними вміннями, здатні до самоорганізації та самореалізації, підготовлені до розв'язання виробничих завдань і соціально-економічних проблем, неможливо розвивати високотехнологічне виробництво, зокрема ті його напрями, які визначають темп економічного розвитку країни [3].

Орієнтація сучасного виробництва на практичні дії особистості, що забезпечують успіх соціально-економічної перебудови суспільства, викликала зростання вимог до якості підготовки кваліфікованих робітничих кадрів і створення морально й фізично здорового, соціально активного виробничого потенціалу.

Мета статті передбачає обґрунтування критеріїв та показників для

визначення рівня сформованості професійної компетентності випускників професійно-технічних навчальних закладів будівельного профілю.

Як зазначається в «Енциклопедії освіти», під критеріями і показниками якості навчальної діяльності розуміють сукупність ознак, на основі яких складається оцінка умов, процесу і результату навчальної діяльності, що відповідає поставленій меті [2, с. 434].

На необхідності створення надійної системи вимірювання результатів навчально-пізнавальної діяльності наголошує П. Лузан [4, с. 14–15].

У «Педагогічному словнику професійної освіти поняття «критерій» визначається як засіб міркування, ознака, на основі якої проводиться визначення або класифікація чого-небудь, мірило оцінки [5, с. 154].

Наявність об’єктивних критеріїв і показників оцінювання сформованості професійної компетентності дає змогу досягти об’єктивності оцінювання педагогами та кожним учнем рівня своєї професійної компетентності на певних етапах теоретичного і виробничого навчання, виробничої практики, під час конкурсів професійної майстерності тощо.

Відомий український вчений-педагог С. Гончаренко поняття «критерій» визначає як «ознаку, на основі якої здійснюється оцінка будь-чого; мірило» [1, с. 245]. Отже, критерій – об’єктивна матеріалізована ознака, за допомогою якої оцінюється ступінь досягнення певної мети, кількісна міра деякого явища. Натомість, поняття «показник» за своїм обсягом вужче, показник є компонентом, складником поняття «критерій».

Основними показниками компетентності фахівця В. Ягупов визначає:

− знання, навички та вміння – сукупність психічних утворень, які формують загальний і професійний інтелект, загальнонаукову, особистісну та професійну підготовленість фахівця до певного виду фахової діяльності;

− професійна позиція фахівця – система сформованих настанов і ціннісних орієнтацій, ставлень і оцінок внутрішнього та оточуючого досвіду, реальності і перспектив; а також власні досягнення фахівця, які визначають характер його діяльності, поведінки, спілкування, місце і роль у професійній діяльності;

− індивідуально-психічні особливості – стійке поєднання різних структурно-фунціональних компонентів психіки, які зумовлюють індивідуальність фахівця, неповторний стиль його діяльності, поведінки і втілюються у конкретних якостях професійної діяльності;

− акмеологічні інваріанти фахівця – внутрішні чинники, які зумовлюють потребу в активному саморозвитку, продуктивній реалізації творчого потенціалу в праці і просування до власних вершин

досконалості у професійній діяльності [6, с. 201].

Зазначимо, що критерії відображають компоненти досліджуваного явища, процесу, властивості особистості тощо та як загальна характеристика педагогічного явища чи об'єкта можуть мати кілька показників. У процесі теоретичного дослідження нами виокремлено чотири компоненти професійної компетентності майбутнього кваліфікованого робітника: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний (праксеологічний), суб'єктний. Відповідно, для діагностики сформованості цієї інтегративної властивості особистості виділяємо ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, суб'єктний критерії, що певним чином відображають зміст вказаних компонентів професійної компетентності.

Природно, що кожен критерій як загальна характеристика педагогічного явища, процесу чи об'єкта має кілька показників.

Проаналізуємо детальніше критерії і показники оцінювання сформованості професійної компетентності кваліфікованих робітників-будівельників.

Ціннісно-мотиваційний критерій є основою для формування професійної компетентності. Для опанування професією будівельника ті хто вчаться повинні мати:

− пізнавальні мотиви: прагнення отримати нові знання і вміння, орієнтація на безперервне навчання;

− соціальні мотиви: прагнення отримати диплом, високий робітничий розряд; працевлаштування в будівельній організації, отримання місця в гуртожитку тощо.

Для опоряджувальників будівельних ціннісно-мотиваційний критерій складається з показників:

− професійні інтереси – зацікавленість професією, будівельними технологіями і будівельною галуззю;

− професійні потреби – потреба набуття професії для працевлаштування, зацікавленість у професійному становленні;

− професійні мотиви – набуття професії, зацікавленість у продовженні навчання;

− професійні цінності – позитивне ставлення до будівельної організації, набуття професійного досвіду.

Вимірювання рівня сформованості ціннісно-мотиваційного компонента професійної компетентності за цим критерієм здійснюється методами анкетування, спостереження, бесіди.

Когнітивний критерій професійної компетентності визначає, перш за все, наявність професійних знань. Український педагогічний словник визначає поняття «знання» як особливу форму духовного засвоєння результатів пізнання, процесу відображення дійсності, яка характеризується усвідомленням їх істинності. Невід'ємними якостями справжніх знань є їх систематичність, усвідомленість та осмисленість, знання є складовою світогляду людини, значною мірою визначають її

ставлення до дійсності, моральні погляди і переконання, вольові риси особистості, характер. Вони є одним із джерел нахилів людини, необхідною умовою розвитку здібностей, обдарувань [1, с. 137].

Професійні знання формують робітника як суб'єкта професійної діяльності, оскільки знаходяться в основі всіх інших критеріїв сформованої професійної компетентності. Когнітивний критерій професійної компетентності опоряджувальників будівельних має показники:

− загальнопрофесійні знання: основ будівельного виробництва, правознавства, комп'ютерних технологій, основ підприємництва, охорони праці, знання професійної будівельної термінології;

− технологічні (професійні) знання: з будівельного матеріалознавства, з технології виконання штукатурних, плиточних, малярних робіт, організації робочого місця, виконання ремонтних робіт;

− знання з будівельної галузі: відомості про будівлі і споруди, будівельні машини і механізми.

Рівень сформованості когнітивного компонента професійної компетентності опоряджувальників будівельних визначається на підставі аналізу результатів успішності, опитування, бесід.

Операційно-діяльнісний критерій розкриває праксеологічний компонент професійної компетентності та дає змогу охарактеризувати практичну здатність випускника успішно застосовувати набуті знання і вміння під час роботи на будівельних об'єктах. Зміст цього критерію відображає професійний досвід, професійну поведінку, здатність успішно працювати як опоряджувальник будівельний.

Операційно-діяльнісний критерій має складові:

− професійні навички і вміння – наявність навичок і вмінь, початкового професійного досвіду по виконанню комплексу робіт опоряджувальника будівельного: виконання простого і покращеного оштукатурювання стін і стель, виконання лузг, усенків, фасок, відкосів, лицювання підлог, стін, виконання малярних робіт водними і неводними сумішами, фарбування фасадів, шпалерні роботи тощо, дотримання технологічних і технічних вимог; виконання якісних і кількісних показників згідно норм виробітку, раціональність організації робочого місця і праці;

− професійна поведінка в типових і нетипових виробничих ситуаціях, професійне мислення передбачає здатність виконувати професійні завдання і в звичайних умовах будівельного майданчика, і в умовах індивідуального будівництва з необхідністю проектування, вибору виду опорядження, виду будівельних матеріалів тощо.

− активність і самостійність у виконанні роботи.

Рівень сформованості операційно-діяльнісного компонента професійної компетентності опоряджувальників будівельних визначає аналіз результатів успішності з предметів професійно-теоретичних та професійно-практичних, експертне оцінювання пробних робіт, конкурси

професійної майстерності.

Суб'єктний критерій полягає в усвідомленні себе суб'єктом професійної діяльності та в суб'єктному ставленні до себе як до робітника – опоряджувальника будівельного. Суб'єктний критерій є показником активності робітника, усвідомлення ним важливості власних дій, особистісних і професійних якостей. Суб'єктні якості формуються поступово під впливом навчального процесу як внутрішнє усвідомлення власної діяльності та свого професійного майбутнього, передбачають самопізнання, об'єктивне оцінювання власних сил і можливостей, об'єктивне і критичне ставлення робітника до себе і результатів власної діяльності. Суб'єктність робітника має складові: ціннісно-мотиваційну, діяльнісну, соціальну, особистісну. Суб'єктний критерій має такі показники:

− професійна свідомість і самосвідомість – здатність підтримувати сприятливий позитивний психологічний клімат у трудовому колективі, розвивати власні вольові властивості, здатність до самоконтролю, формування професійного світогляду, цілей, інтересів, цілісної оцінки самого себе;

− професійна самооцінка - здатність об'єктивно оцінювати себе як робітника, рівня свого професійного розвитку, професійно важливих суб'єктних якостей і недоліків, сприйняття та розуміння норм поведінки в суспільстві.

− професійно важливі якості – працелюбність, наполегливість, самостійність, організованість, творчість, креативність.

Рівень сформованості суб'єктного компонента професійної компетентності опоряджувальників будівельних визначають виробничі характеристики.

Отже, чітке визначення критеріїв та показників сформованої професійної компетентності опоряджувальників будівельних є підґрунтям їхньої професійної підготовки.

Література

1. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Вид. 2-ге, доп. і виправлене. – Рівне : «Волинські обереги», 2011. – 552 с.

2. Енциклопедія освіти. Гол.ред. академік НАН і АПН України, Президент АПН України В.Г.Кремень. Київ, Юрінком Інтер, 2008. – 1037 с.

3. Концепція розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні // Професійно-технічна освіта. – 2004. – № 3. – С. 5–7.

4. Лузан П. Г. Активізація навчання у сільськогосподарському вузі : [монографія] / Петро Григорович Лузан. – К. : ІАЕ УААН, 1996. – 188 с.

5. Професійна освіта: словник: навч. посіб. / уклад. С. Гончаренко,

та. ін; за ред. Н. Ничкало. – К.: Вища шк., 2000. – 380 с.
6. Ягупов В. В. Педагогіка: навч. посіб. / Василь Васильович Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

Пятничук Т. В.

Критерии и показатели измерения сформированности профессиональной компетентности квалифицированных рабочих строительного профиля

Раскрыта сущность и осуществлен теоретический анализ критериев и показателей профессиональной компетентности отделочников строительных, что необходимо для определения уровней сформированности их профессиональной компетентности.

Ключевые слова: *профессиональная компетентность, ценностно-мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, субъектный критерии, показатели.*

T. Pyatnichuk

Measurement criteria and indicators of future construction workers professional competence formation

The essence and the theoretical analysis of professional competence criteria and indicators for future construction finishers is opened. It is needed to determine the workers' professional competence formation levels.

Key words: *professional competence, value-motivational, cognitive, operational-active, subjective criteria, indicator.*

УДК 377.3:001 *Пащенко Т. М.*

МЕТОДИКА ЗАСТОСУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ КЕЙСІВ У ПІДГОТОВЦІ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ

У статті викладено методичні засади застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій у професійно-технічній освіті. Розкрито кейс-технологію. Проаналізовано сучасну практику впровадження кейс-технологій навчання у професійну підготовку кваліфікованих робітників, наведено конкретні приклади її реалізації.

Ключові слова*: кейс-метод, технологічна схема створення кейсу, методика застосування кейс-технології на занятті.*

Головним завданням професійно-технічної освіти є підготовка творчого, активного, відповідального висококваліфікованого робітника, компетентного і конкурентоспроможного на ринку праці. Перед викладачами професійно-технічного навчального закладу постає задача

формування такого випускника, який буде вміти швидко адаптуватися в нових умовах, активно діяти, самостійно приймати рішення, вчитися впродовж життя. Тому існує постійна проблема вдосконалення якості освіти відповідно до вимог сьогодення та прогнозів майбутнього.

Потік інформації в сучасному світі вимагає застосування таких методів навчання, які б дали змогу ефективно передавати доволі великий обсяг знань, забезпечили високий рівень оволодіння матеріалом, що вивчається. Нині основні методичні інновації пов'язані з використанням активних або, як їх ще називають інтерактивних методів навчання. Суть їх полягає в тому, що навчальний процес організовується на основі взаємодії, діалогу, в ході якого учні навчаються критично мислити, вирішувати складні проблеми на основі аналізу обставин і відповідної інформації, враховувати альтернативні думки, приймати продумані рішення, брати участь у дискусіях, спілкуватися з іншими людьми. Проте в роботі професійно-технічних навчальних закладів інноваційні процеси розвиваються стихійно, що стримує розвиток нового, прогресивного. Тому актуальною є проблема дослідження інноваційних педагогічних технологій та їх використання на уроках теоретичного і виробничого навчання.

Проблемою використання кейс-методу під час викладання різних дисциплін в українській вищій школі займалися: Ю. Сурмін [66], О. Сидоренко [55, 77], П. Шеремета, В. Чуба, Г. Каніщенко [1010]; в зарубіжній освіті – О. Смолянінова [88], В. Давиденко, Е. Михайлова [44], Н. Піскунова, О. Пилипенко, Н. Титова, О. Маргвелашвілі та ін.

Метод case-study або метод конкретних ситуацій – метод активного проблемно-ситуаційного аналізу, заснований на навчанні через вирішення конкретних завдань (вирішення кейсів).

В основу кейс-методу покладено концепції розвитку розумових здібностей. Суть методу полягає у використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, текстів, які називаються «кейсами») для спільного аналізу, обговорення або вироблення рішень учнями з певного розділу навчання дисципліни.

Метод case-study – інструмент, який дає змогу застосувати теоретичні знання для вирішення практичних завдань. Метод сприяє розвитку в тих хто навчається самостійного мислення, уміння вислуховувати і враховувати альтернативну точку зору, аргументовано висловити власну. За допомогою цього методу є можливість виявити й удосконалити у них аналітичні навички, навчити працювати в команді, знаходити найбільш раціональне вирішення поставленої проблеми.

Безпосередня мета методу case-study – спільними зусиллями групи слухачів проаналізувати ситуацію, котра має місце в реальному житті, і розробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого, в контексті поставленої проблеми [33].

Основною проблемою у справі впровадження кейс-технологій в навчальний процес підготовки кваліфікованих робітників є відсутність розроблених кейсів зі спеціальних дисциплін, низьке забезпечення навчально-методичною літературою як конструкторів кейсів, так і викладачів, які використовують їх у своїй діяльності.

Проектування і конструювання кейсів-це доволі складний процес.

Викладач, насамперед, має створити кейс, сформулювати запитання та методичний інструментарій для його аналізу. Це відповідальна робота, так як носить не лише методичний, а й науково-дослідницький характер. Її виконання передбачає ретельну підготовку методичного забезпечення як для самостійної роботи учнів, так і для проведення заняття. Тому для ефективного використання кейсів у процесі підготовки кваліфікованих робітників викладач професійно-технічного закладу має володіти технологією розробки та використання кейсів.

Роль викладача полягає у спрямуванні бесіди або дискусії, наприклад, за допомогою проблемних запитань і контролю часу роботи над проблемою.

Періодично викладач може узагальнювати, пояснювати, нагадувати теоретичні аспекти або робити посилання на відповідну літературу.

Робота над конкретним кейсом може проводитися в шість етапів: I етап – підготовка; II етап – планування; III етап – дослідження; IV етап – результати; V етап – оформлення звіту; VI етап – оцінка результатів (табл. 1).

Кожний крок роботи над кейсом може реалізовуватися різними методами, наприклад, вивчення сценарію – самостійне читання тексту, аналіз документів і таблиць, обговорення матеріалів у групі («мозкова атака»); окреслення проблеми – висунення припущень («лист по колу», «дискусія»); вирішення проблеми – колективна дискусія (методики: «спільний пошук», «синтез думок», «конференція», «резюме»); представлення результатів роботи, захист роботи – звіт про роботу, презентація, виступ.

Важливою проблемою навчання за кейс-методом є проблема оцінювання результатів тих, хто навчається. Використання кейс-методу повинно мати всі види оцінювання, зокрема, поточне, проміжне (найчастіше це буде модульний контроль) та підсумкове. Поточна оцінка стимулює кваліфікованих робітників до обговорення під час практичних або семінарських занять і допомагає керувати процесом обговорення кейсу. Проміжний контроль дає змогу визначити прогрес навчання, а підсумковий – рівень оволодіння курсом чи дисципліною. Перевірка й оцінювання знань повинні здійснюватися відповідно до дидактичних принципів навчання [99].

Таблиця 1

Програма управлінських дій викладача і слухачів

№ етапу	Дії, кроки викладача	Дії, кроки слухача
І етап Підготовка	1. Вивчення матеріалів (історія,таблиці, ситуації) 2. Підготовка словника та літератури 3. Знайомство з ситуацією 4. Мотивація діяльності 5. Допомога в формулюванні проблеми 6. Допомога в постановці завдань 7. Розробка методів можливого вирішення проблеми (приклади)	1. Ознайомлення з термінологією 2. Сприйняття нових знань (актуалізація) 3. Ознайомлення з конкретною ситуацією 4. Критичне переосмислення 5. Виокремлення проблеми або групи проблем 6. Формулювання проблеми 7. Розгляд прикладів, конкретних ситуацій
ІІ етап Планування	1. Висловлення припущень 2. Висунення пропозицій, ідей критеріїв оцінки 3. Підбір методик 4. Корекція плану та завдань	1. Вироблення детального плану дій 2. Визначення мети і завдань 3. Вибір методів аналізу інформації 4. Пошук ідей для вирішення проблеми 5. Вибір форм і методів звіту
ІІІ етап Дослідження	1. Спостереження за роботою слухачів 2. Непряме керування діяльності (консультації, поради) 3. Підбір методик обговорення	1. Обговорення варіантів рішення проблеми 2. Групова дискусія з викладачем 3. Вироблення варіантів рішень 4. Моделювання конкретних дій на базі прийнятого рішення
IV етап Результати	1. Спостереження за ходом обробки результатів і аналізу 2. Допомога в формулюванні висновків 3. Корекція підсумкових матеріалів 4. Теоретичне узагальнення 5. SWOT –аналіз	1. Остаточне формулювання рішення 2. Аналіз причин 3. Можливі сценарії розвитку ситуації 4. Можливі варіанти попередження ситуації 5. Формулювання єдиного правильного рішення 6. Опис аналогічних ситуацій з досвіду учнів **7.** SWOT –аналіз
V етап Оформлення звіту	1. Сприйняття звіту 2. Постановка доцільних запитань	1. Представлення результатів індивідуальних та групових звітів 2. Колективне обговорення з викладачем
VI етап Оцінка результатів	1. Оцінка зусиль слухачів, їхньої креативності, якості звіту	1. Самооцінка 2. Взаємооцінка 3. Вербальна оцінка викладача 4. Апеляція

Оцінювання роботи слухачів над кейсом орієнтується на якісне відображення таких складників [22, с. 24–25]: виступ, що характеризує

спробу серйозного попереднього аналізу (правильність рішень, підготовленість, аргументованість тощо); звернення уваги на певне коло питань, які потребують поглибленого обговорення; володіння категоріальним апаратом, намагання давати визначення та виявляти зміст понять; демонстрація уміння логічно мислити, якщо точки зору висловлені раніше, підсумовуються і приводять до логічних висновків; пропозиція альтернатив, які раніше залишались без уваги; пропозиція певного плану дій або плану втілення рішень; визначення істотних елементів, котрі повинні враховуватися під час аналізу кейсу; підбиття підсумків обговорення, тобто виступу під час з'ясування результатів.

Під час оцінювання роботи слухачів можна проводити різноманітні форми оцінювання.

Оцінювання знань – така форма дає можливість оцінити знання учнів при виконанні ними будь-яких завдань.

Оцінювання навичок мислення дає можливість оцінити навички мислення на час виконання тими, хто навчається будь-яких навчальних завдань: виділяти головне, робити порівняння, визначати потрібну інформацію, ставити потрібні запитання (хто? що? де? коли? чому?), характеризувати проблему, відокремлювати факти від суб’єктивної думки, бачити необ’єктивність судження, відокремлювати помилкову інформацію від правильної, виявляти причинно-наслідкові зв’язки, знаходити і наводити аргументи, робити висновки, бачити альтернативні варіанти рішення, перевіряти висновки на практиці, передбачати можливі наслідки, демонструвати логічно обґрунтовані судження.

Оцінювання навичок презентації думок – ця форма дає змогу оцінити навички слухачів виражати свої думки в письмовій або усній формі. Такі навички є частиною комунікативних навичок спілкування. Перед тим, як використовувати цю форму, викладач повинен визначити норми проведення презентації або форму представлення результатів роботи.

Оцінювання навичок участі в дискусії – уміння слухачів дискутувати допоможе викладачу оцінити список можливих позитивних і негативних моделей поведінки. На основі його можна скласти форму спостереження та оцінювання знань слухачів, або вибрати кілька слухачів для оцінювання роботи всієї академічної групи й окремих учасників дискусії.

Оцінювання внеску слухачів в дискусію – така форма стане в нагоді викладачу під час спостереження та оцінювання кількох слухачів упродовж заняття. Оцінюються, наприклад, такі складові поведінки: допомагає визначити питання для обговорення; ретельно працює над запитаннями; є цікавим і уважним слухачем; порівнює ідеї, що викладаються, зі своїми власними; обмірковує інформацію, що подається іншими учнями; узагальнює ідеї, коли це необхідно тощо.

Оцінювання участі учасника дискусії – така форма оцінювання застосовується, переважно, при проведенні оцінювальної дискусії. Вона

надається спостерігачам, які мають оцінити конкретного учня за певними критеріями, потім вони виголошують та обґрунтовують свою оцінку. Зрозуміло, що таку форму може використовувати і викладач для своєї роботи над оцінюванням. Види діяльності, що оцінюються: висловлення чіткої аргументованої позиції учасника в дискусії; формування істотного зауваження; використання аргументів та джерел інформації; залучення до дискусії інших учасників; постановка уточнюючих питань з метою подальшого розвитку дискусії; виявлення протиріччя в аналізі явища; дотримання правил дискутування; пасивність в дискусії; перебивання інших учасників дискусії; намагання говорити тільки самому; приниження інших учасників дискусії.

Оцінювання слухачем власної роботи – така форма дає можливість оцінити роботу малої групи самими учнями.

Метод case-studies (CS) дає змогу підвищити пізнавальний інтерес тих, хто навчаєтьсядо навчальних дисциплін, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок. Суть навчання методом CS полягає в пропозиції кожного варіанту, виходячи зі знань практичного досвіду й інтуїції.

Використання цього методу дає змогу підвищити пізнавальний інтерес до навчальних дисциплін, сприяє розвитку дослідницьких, комунікативних і творчих навичок слухачів. Однак, при всій очевидності переваг і цінностей цього методу, на шляху в педагогів-новаторів можуть виникнути і проблеми, і труднощі [33]. Одним з недоліків є можливість лише епізодично використовувати методику в навчальному процесі. Підготовка таких занять, порівняно з традиційними, займає у педагогічного працівника набагато більше часу.

У наш час відчувається величезний дефіцит кейсів, які можуть бути використані викладачами ПТНЗ. Тому перед педагогом, який бажає використати метод case-study, постає питання самостійної розробки і написання кейсів.

Методика проведення заняття з використанням кейсу із дисципліни «Будівельні конструкції» для професійної підготовки кваліфікованих робітників.

1. Мета заняття

Ознайомити слухачів з кейс-методом, поглибити, розширити та закріпити знання з теми. Вироблення навичок критичного оцінювання різних точок зору, здійснення самоаналізу, самоконтролю та самооцінки, підвищення зацікавленості учнів в освоєнні навчального матеріалу, створення умов для розкриття внутрішнього інтелектуального потенціалу і самооцінки слухачів, доведення до максимуму їхніх природних можливостей.

2. Організаційна структура заняття

У занятті бере участь академічна група. Зі складу учасників формуються робочі підгрупи (команди) по 3–5 слухачів. Можливі різні підходи до формування команд: знаючи рівень підготовки кожного

слухача, команди формує викладач; можна запропонувати учасникам розділитися на команди по бажанню. У кожній команді обираються ланкові, які організовують і координують роботу.

3. Функції учасників заняття

Команди – виконавці. Мета їх діяльності – проаналізувати ситуацію, яка має місце в реальному житті, і розробити практичне рішення; закінчення процесу – оцінка запропонованих алгоритмів і вибір кращого, в контексті поставленої проблеми.

Викладач (викладачі). Керує обговоренням кейсу в командах, забезпечує додатковою інформацією. Оцінює роботу кожного слухача та команд в цілому. Оцінює прийняття рішення на поставлені запитання.

4. Процес заняття за кейс-методом.

Заняття сконструйовано із чотирьох етапів, які послідовно реалізовуються. У свою чергу, кожний етап складається із декількох стадій. Процес заняття проходить у відповідності з графіком (табл. 2). Розглянемо кожний етап окремо.

4.1. Етап організації роботи. Стадії 1, 2. Викладач знайомить слухачів з кейс-методом, його метою, суттю. Далі, у відповідності з організаційною структурою, формуються робочі підгрупи (команди) по 3-5 слухачів, вибираються ланкові. Викладач інформує учнів про їхні функції, часовий режим, про правила роботи.

Особливу увагу викладач звертає на діючу під час заняття систему стимулювання. Команда набирає певну кількість балів, що впливає на оцінку кожного учня.

У команді викладачем обираються або назначаються ланкові. Викладач кожній команді роздає матеріали кейсу, форми таблиць, схем, які необхідно заповнити у процесі рішення кейсу.

4.2. Підготовчий етап. Стадії 3, 4, 5. На цьому етапі слухачам необхідно уважно прочитати кейс, ознайомитися із ситуацією. Обговорення кейсу – постановка діагнозу, з’ясування можливих причин появи симптомів.

Необхідно виявити проблему, узагальнити і проаналізувати інформацію. Коментар викладача з більш детальним поясненням цілі кожної команди. Він ставить запитання до тексту, які могли би стимулювати учнів до постановки проблеми даної ситуації: про які проблеми свідчать наведені дані? Який прогноз подальшого розвитку можна зробити, виходячи з даної ситуації? Які чинники, на Вашу думку, сприяють погіршенню ситуації? Обґрунтуйте свою думку. За допомогою яких методів можна вплинути на дану ситуацію? Користуючись знаннями, отриманими під час вивчення теми, змоделюйте програму виходу з даного становища. Презентуйте Вашу роботу у вигляді проекту, в якому подайте перелік першочергових заходів, направлених на подолання негативних явищ, розробіть послідовні кроки покращення становища в даному контексті. Така форма виконання завдання стимулює слухачів до інтенсивної творчої праці.

Таблиця 2

Графік процесу заняття

Етапи, час	Перелік стадій і їх назви	Стадії, їх тривалість, хв.										
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Етап організації роботи, 10 хв.	1. Інструктаж.	5										
	2. Формування команд, вибір ланкових, видача кейсів		5									
Підготовчий етап, 15 хв.	3. Знайомство зі змістом кейсу, його аналіз.			5								
	4. Обговорення кейсу.				5							
	5. Коментар викладача з більш детальним поясненням цілі кожної команди і в якому вигляді має бути поданий звіт про роботу					5						
Аналітичний (робочий) етап, 45 хв.	6. Вивчення відповідного теоретичного матеріалу, використовуючи конспекти лекцій і практичних занять, підручники і навчальні посібники, інші методичні видання.						5					
	7. Розроблення плану ситуаційного аналізу.							5				
	8. Рішення ситуаційних задач, обговорення результатів у кожній команді. Оформлення рішень								20			
Підсумковий етап, 20 хв.	9. Виступи ланкових усіх команд з доповіддю про результати роботи.									10		
	Участь слухачів в обговоренні доповідей ланкових.										5	
	10. Оцінювання роботи кожної команди, слухачів. 11. Підведення підсумків заняття											5

4.3. Аналітичний (робочий) етап. Стадії 6, 7, 8. Слухачі вивчають відповідний теоретичний матеріал, використовуючи конспекти

лекцій і практичних занять, підручники і навчальні посібники, інші методичні видання. Також можна використовувати Інтернет, відеоматеріали тощо. Вони виписують значення необхідних термінів, заповнюють таблицю термінів.

При всій простоті названого етапу, потрібні значні зусилля викладача, щоб стимулювати інтерес тих, хто навчається до самостійної роботи, активізувати та інтенсифікувати їхню навчальну діяльність. У процесі самостійної роботи слухачів застосовуються різноманітні методи і прийоми навчання, в тому числі й традиційні.

Оскільки слухачі за кейсом самостійно вивчають новий матеріал, необхідний для виконання практичного завдання, часто виникає потреба в перевірці його засвоєння. Методи перевірки можуть бути різними: усний – фронтальне опитування, взаємоперевірка, відповідь за картками, тестування, рейтинг тощо.

На цьому етапі відбувається планування рішення кейсу: слухачі розробляють план ситуаційного аналізу; вибирають методи аналізу інформації; генерують ідей для вирішення проблеми.

Робота в мікрогрупах займає центральне місце в кейс-методі. Принципи організації самостійної спільної роботи слухачів у командах, які реалізуються на заняттях з будівельних конструкцій: *принцип співробітництва*: самоорганізація слухачів; сукупність спільної й індивідуальної діяльності; самостійна робота вдома як випереджальне навчання і робота безпосередньо на занятті; *принцип колективізму*: участь кожного слухача в постановці цілей навчальної роботи, діяльності, контролі, оцінці і обліку спільної діяльності; робота кожного адресована не викладачеві, а всім слухачам; викладач – організатор і керівник навчальної діяльності, член цього колективу; *принцип рольової участі*: добровільність при виборі ролей; задоволення від зіграної ролі; тактовність у зміні ролей; *принцип відповідальності*: результатом роботи команди є робота кожного слухача, присутні методи самоконтролю та самооцінки.

Саме при роботі в команді відбувається розбір ситуацій як сукупності обставин, обстановки або стану справ, в яких слухачі виявляють протиріччя. Вони слухають один одного, говорять самі, записують, аналізують отриманий результат, при цьому сперечаються, вчаться слухати, погоджуватися з кращим проектом рішення, знаходять помилки, проектують рішення, дії, готують матеріал для дискусії. Все це дає можливість організувати творчий навчальний процес, тому що в рішенні завдань слухачі спочатку ведуть уявний пошук відомого їм способу рішення і, не знайшовши його в арсеналі свого колишнього досвіду, конструюють новий.

Обговорення результатів в кожній команді здійснюється в ході *дискусії*. У процесі дискусії слухачі знаходять протиріччя, помилки, неточності, підходи, варіанти рішень, моделюють рішення, дії, говорять, слухають, відстоюють думку групи. У процесі обговорення проблеми

ланковий повинен визначити техніку роботи своєї команди. Наприклад, як будуть фіксувати ідеї, думки члени групи – окремо чи це буде робити сам ланковий? Можна запропонувати фіксувати ідеї на окремих листках а потім згуртувати їх за схожістю для того, щоб систематизувати обговорення і полегшити прийняття рішення. Продумати техніку прийняття підсумкового рішення, якщо розроблено декілька близьких або альтернативних рішень. Це може бути метод простого рейтингового голосування, метод вагового голосування (кожному члену підгрупи присвоюється певні бали для голосування), метод парних порівнянь тощо. У деяких випадках ланковий може взяти на себе відповідальність за прийняття рішення.

Результатом дискусії є прийняття єдиного, найбільш оптимального рішення, формування умінь, нестереотипних навичок вирішення завдань і розвиток логічного дискусійного мислення.

Для представлення результатів роботи над проблемою (темою) рекомендується підготувати резюме у вигляді висновків (текст, графіки, таблиці). Подання результатів аналізу кейса або презентація виступає дуже важливим аспектом кейс-методу. Уміння публічно представити інтелектуальний продукт, добре його рекламувати, показати його переваги та можливі напрями ефективного використання, а також вистояти під шквалом критики є дуже цінною інтегральною якістю сучасного фахівця.

Непублічна презентація менш ефектна, але навчальна роль її значна. Найчастіше непублічна презентація виступає у вигляді підготовки звіту про виконання завдання. При цьому стимулюються такі якості, як: уміння підготувати текст, точно й акуратно скласти звіт, не допустити помилок в розрахунках тощо. Підготовка письмового аналізу кейса аналогічна підготовці усного, з тією різницею, що письмові звіти-презентації, зазвичай, більш структуровані і деталізовані. Найважливішим при цьому є власний аналіз представленого матеріалу, його відповідна інтерпретація та зроблені пропозиції.

Як письмова, так і усна презентація результатів аналізу кейса може бути групова та індивідуальна. Звіт може бути індивідуальним або груповим, в залежності від складності та обсягу завдання. Індивідуальна презентація формує відповідальність, зібраність, волю; групова – аналітичні здібності, вміння узагальнювати матеріал, системно бачити проект.

Письмові звіти передаються на рецензування. Проходить це одночасно для всіх команд, порушення часового режиму веде за собою штрафні санкції.

4.4. Підсумковий етап. Стадії 9, 10, 11. Ознайомившись із результатами рецензування, деякі команди можуть бути незадоволені. Спірні питання розглядає викладач, виносячи їх на обговорення всієї групи. Слухачі оцінюють повноту і обґрунтованість прийнятих рішень. За доказані поправки окремі слухачі можуть заробити своїй команді

додаткові бали.

Для загальної дискусії під час звіту команд про роботу з кейсами можливо використання ряду прийомів організації дискусії: *круглий стіл* – бесіда, в якій беруть участь всі ланкові команд і проходить обмін думками; *симпозіум*, в ході якого ланкові команд виступають із звітами, після чого відповідають на запитання; *дебати,* побудовані на основі фіксованих виступів учасників – представників двох команд і спростувань; *відкрита дискусія*, в якій, зазвичай, викладач спочатку дає запитання: «Як ви вважаєте, яка тут основна проблема?». Потім керує дискусією, вислуховує аргументи «за» та «проти» і дає пояснення до них.

Усі учасники виступають слухачами і опонентами доповідача, а потім оцінюють доповідь ланкового. Обговорення проблеми закінчується підсумковим виступом викладача.

Оцінювання учасників дискусії є найважливішою проблемою навчання за допомогою кейс-методу.

На стадії оцінювання на кожну команду і кожного слухача заповнюється бланк оцінювання і виставляється загальна оцінка. У кінці заняття викладач підраховує кількість балів та виставляє оцінку кожному учаснику заняття.

На 11-й, останній стадії, викладач підводить підсумки заняття, наголошує на домашній самостійній роботі, рекомендує літературу, дає методичні поради щодо їх виконання.

5. Система стимулювання

Для активізації діяльності слухачів на занятті з використанням кейс-методу застосовується система стимулювання, яка дає змогу оцінити якість прийнятих кожною командою рішень за кількістю набраних балів. Тому всі зацікавлені в тому, щоб набрати більшу кількість балів.

У розробленій системі стимулювання для кожного структурного елемента приведено склад оцінювальних характеристик і відповідні їм норми премій та штрафів в балах. Крім того, для виявлення окремих особливо активних (або пасивних) учнів вводяться додаткові бали.

Набрані командами бали впливають на оцінку кожного слухача. Бали можна виразити при необхідності, через чотирьохбальну систему.

Отже**,** сьогодні ще недостатньо розроблені пакети кейсів для різних дисциплін до підготовки кваліфікованих робітників. Упровадженню кейс-технологій в навчальний процес ПТНЗ приділяється замало уваги, вони не мають ні теоретичної, ні методичної підтримки.

Для широкого застосування кейс-методу при викладанні спеціальних дисциплін у ПТНЗ необхідно створити сучасну базу кейсів, адаптованих до нинішніх умов.

Більш детально з методикою проведення заняття з предмета «Будівельні контрукції» в ПТНЗ можна ознайомитися в методичних

рекомендація для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, працівників науково-навчально-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України9.

Література

1. Застосування особистісно-розвивальних педагогічних технологій у підготовці майбутніх кваліфікованих робітників (методичні рекомендації для педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів, працівників науково-навчально-методичних центрів (кабінетів) професійно-технічної освіти МОН України) / М. В. Артюшина, Я. Ю. Білоконь, І. Б. Дремова, О. Б. Кошук, І. А. Мося, Т. М. Пащенко, Г. М. Романова; за ред. Г. М. Романової. – К. : Ін-т проф.-тех. освіти НАПН України, 2014. – 132 с.
2. Збірник міні-кейсів з дисципліни «Комунікативні процеси у навчанні» / ред. Л. О. Савенкової, В. М. Приходько. – К. : КНЕУ. – 2009. – 343 с.
3. Миронець О. М. Використання кейс-проектів для ПТНЗ сільськогосподарського профілю / О. М. Миронець // Удосконалення управління регіональною системою професійно-технічної освіти в Україні: Інформаційно-аналітичний збірник за підсумками обласного ярмарку педагогічної та учнівської творчості професійно-технічних навчальних закладів. – Дніпропетровськ. – 2008. – С. 19–23.
4. Михайлова Е. А. Кейс и кейс-метод: общие понятия / Е. А. Михайлова // Маркетинг. – 1999. – №1. – С.109–117.
5. Сидоренко О. Передмова // Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / О. Сидоренко, В. Чуба. – К. : Центр інновацій та розвитку. – 2001. – С. 7–8.
6. Ситуационный анализ, или Анатомия Кейс-метода / Под ред. д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю. П. – К. : Центр инноваций и развития. – 2002. – 286 с.
7. Ситуаційна методика навчання: теорія і практика / О. Сидоренко, В. Чуба. – К.: Центр інновацій та розвитку. – 2001. – 127 с.
8. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов [Электронный ресурс] / О. Г. Смолянинова. – Красноярск: КГУ. – 2002. Режим доступа: http://www.lan.krasu.ru /studies/authors/smolyaninova/CASESTUDY/articles/ECase.html.
9. Шевченко О. П. Навчальний потенціал кейс-методу [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://vuzlib.com/content/view/315/84/
10. Шеремета П. М., Каніщенко Л. Г. Кейс-метод: з досвіду викладання в українській бізнес-школі / За ред. О. І. Сидоренка; 2-ге вид. – К. : Центр інновацій та розвитку. – 1999. – 80 с .

Пащенко Т. М.

Методика использования учебных кейсов в подготовке квалифицированных рабочих

В статье изложены методические принципы применения личностно-развивающих педагогических технологий в профессионально-техническом образовании. Раскрыта кейс-технология. Проанализирована современная практика внедрения кейс-технологий в профессиональную подготовку квалифицированных рабочих строительной отрасли, приведены конкретные примеры ее реализации.

Ключевые слова: *кейс-метод, технологическая схема создания кейса, методика применения технологии кейса на занятии.*

T. Paschenko

Training cases applying methodology for qualified workers training

In the article the methodical principles of personality-developing pedagogical technologies application in VET are expounded. The case-technology is represented. Modern practice on case-methodology implementation in qualified construction workers professional training is analysed. The particular examples of its realization are represented.

Key words: *the case-method, process flowsheet of case design, case application methodology.*

УДК 377+343: 343.791+ 343.2/.7 *Радкевич О. П.*

КРИМІНАЛЬНО-ПРАВОВА ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЗА ПОРУШЕННЯ АВТОРСЬКОГО І СУМІЖНИХ ПРАВ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Стаття присвячена проблемам відповідальності за протиправне використання об’єктів авторського права і суміжних прав. Висвітлено об’єкт захисту, що виявляється в особистих немайнових та майнових правах фізичної, а також юридичної особи, які, у відповідності до закону або договору, набули прав на навчально-методичну продукцію, наукові праці. Розкрито питання нормативної бази з питань авторського права та суміжних прав.

Ключові слова: *авторське право і суміжні права, відповідальність, кримінальне право, педагогічні працівники, професійні навчальні заклади.*

Авторські права виявляються в особистих немайнових та майнових правах фізичної, а також юридичної особи, які, у відповідності до закону або до договору, набули прав на твори літератури, мистецтва, науки. Відповідно ст. 8 Закону України «Про авторське право і суміжні права» [1], об'єктами авторського права є твори, а саме: літературні та художні твори, в тому числі письмові, усні, сценічні, музичні, аудіовізуальні, фотографічні твори, а також твори живопису, архітектури, скульптури, графіки, ужиткового мистецтва тощо; комп'ютерні програми; компіляції даних (баз даних), якщо вони за добором або упорядкуванням їх складових частин є результатом інтелектуальної діяльності; інші твори. Твори є об'єктами авторського права без виконання будь-яких формальностей щодо них і незалежно від їх завершеності, призначення, цінності тощо, а також способу чи форми вираження.

Авторське право не поширюється на ідеї, процеси, методи діяльності або математичні концепції як такі. Крім того, згідно зі ст. 434 Цивільного кодексу України [3] та ст. 10 Закону «Про авторське право і суміжні права» [1], об’єктами авторського права не являються: акти органів державної влади та органів місцевого самоврядування (закони, укази, постанови, рішення тощо), а також їх офіційні переклади; державні символи України, грошові знаки, емблеми тощо, затверджені органами державної влади; повідомлення про новини дня або інші факти, що мають характер звичайної прес-інформації; твори народної творчості (фольклор); інші твори, встановлені законом.

Для розкриття цілісного розуміння авторського права у педагогічних працівників професійних навчальних закладів необхідно розкрити питання суміжних прав в авторському праві. Стаття 35 Закону України «Про авторське право і суміжні права» [1] визначає, що об'єктами суміжних прав, незалежно від призначення, змісту, оцінки, способу і форми вираження, є: виконання літературних та інших творів; фонограми, відеограми; передачі (програми) організацій мовлення. Для педагогічних працівників професійних навчальних закладів об’єктами авторського і суміжних прав є навчально-методична продукція та наукові праці, створені в процесі професійно-педагогічної діяльності або у вільний від роботи час.

Нині нормативна база з питань авторського права та суміжних прав складається з низки міжнародних договорів України, Цивільного кодексу України (глави 35–37, статті 418–456), законів України – від 23 грудня 1993 року «Про авторське право і суміжні права»; від 13 січня 1998 року «Про кінематографію»; від 21 грудня 1993 року «Про телебачення і радіомовлення»; від 5 червня 1997 року «Про видавничу справу»; від 23 березня 2000 року «Про розповсюдження примірників аудіовізуальних творів, фонограм, відеограм, комп'ютерних програм, баз даних», інших законів, що регулюють відносини у сфері правової охорони особистих немайнових прав і майнових прав суб'єктів

авторського права і суміжних прав. Окремі положення цих законодавчих актів роз'яснено в постанові Пленуму ВСУ № 5 від 4 червня 2010 року «Про застосування судами норм законодавства у справах про захист авторського права і суміжних прав» [7].

Питання відповідальності за правопорушення у сфері авторського права і суміжних прав нині надзвичайно актуальні. Це пояснюється тим, що правопорушення у сфері авторського і суміжних прав відбуваються повсякчасно. Починаючи зі студентського віку, в осіб вироблюються навички до використання чужого авторського доробку. Особливої уваги в цьому аспекті заслуговують новітні технології обміну інформацією, що дають змогу її таємно передавати на значні відставні без значних затрат.

У цьому контексті зумовлюється необхідність огляду кримінального законодавства для підвищення правової компетентності педагогічних працівників професійних навчальних закладів.

Як відомо, кримінальна відповідальність настає за найбільш тяжкі суспільно-небезпечні діяння, що посягають як на майнові, так і немайнові права людини. Необхідно звернути увагу на відмінності між змістом понять «правопорушення» та «злочин». Так, під правопорушенням прийнято вважати протиправну, суспільно-шкідливу, винну дію чи бездіяльність дієздатної особи, за вчинення якої остання може бути притягнута до юридичної відповідальності. По-іншому кажучи, правопорушення для вітчизняного суспільства – це неприпустиме та заборонене законом діяння чи бездіяльність, яке потягнуло за собою відповідальність у цивільному, адміністративному, кримінальному, господарському праві тощо.

Правопорушення може бути як індивідуальне, так і колективне. Злочин відмежовується від інших правопорушень за такими основними критеріями, як: характер і ступінь суспільної небезпечності; суб'єкт юрисдикції; тяжкість і вид стягнень, передбачених за їх скоєння; суб'єкт правопорушення. Ознакою, котру законодавець поклав в основу такого поділу, є тяжкість покарання, встановленого за відповідне правопорушення [8].

Кримінальний кодекс України під злочином розуміє дію чи бездіяльність, що спричинила особі чи особам суспільно-небезпечні наслідки. Відтак, можемо стверджувати, що злочином є суспільно небезпечне діяння (дія або бездіяльність), вчинене суб'єктом злочину [6, с. 7].

Склад будь-якого злочину, зокрема, і щодо авторського права, й суміжних прав, складається з чотирьох елементів: об’єкта; об’єктивної сторони; суб’єкта; суб’єктивної сторони. Відповідно до цього, по-перше: об'єкт – це суспільні відносини, на які посягається злочинець; по-друге: об'єктивна сторона злочину складає саме діяння, вчинене у вигляді дії або бездіяльності; по-третє: суб'єкт злочину – це осудна фізична особа, яка на момент скоєння злочину досягла встановленого законом віку

кримінальної відповідальності; по-четверте: суб'єктивна сторона злочину являє собою форму вини, що виявляється через умисел (прямий чи непрямий) або необережність.

Загалом, можна стверджувати, що кримінальна відповідальність являє собою застосування до винної особи наслідків з боку держави, що виявляється у формі кримінального покарання.

Відповідно до Закону України «Про авторське право і суміжні права», передбачено кримінальну відповідальність. Зокрема, ст. 51 «Порядок захисту авторського права і суміжних прав», вказує, що захист особистих немайнових і майнових прав суб'єктів авторського і суміжних прав здійснюється в порядку, встановленому адміністративним, цивільним і кримінальним законодавством. Він спрямований на встановлення санкцій в частині незаконного збирання, зберігання, використання, знищення, поширення конфіденційної інформації про особу або незаконної зміни такої інформації [2].

Розглядаючи кримінальну відповідальність як найвищу міру покарання за злочини в авторському праві, варто звернути увагу на її особливу частину. Особлива частина Кримінального кодексу України відрізняється від його загальної частини тим, що в останній визначаються поняття злочину, стадії, ознаки тощо, а особлива частина містить положення про те, які саме суспільно небезпечні діяння є злочинами, та які покарання існують за їх скоєння.

Для повноти розуміння питання кримінально-правового захисту прав інтелектуальної власності педагогічних працівників професійних навчальних закладів, вважаємо за доцільне огляд найактуальнішої у цьому контексті статті Кримінального кодексу України, а саме, статті 176 «Порушення авторського права і суміжних прав». Насамперед, наголосимо, що згідно з означеною статтею незаконне відтворення, розповсюдження творів науки, навчально-методичної продукції, комп'ютерних програм і баз даних тощо, а також незаконне їх відтворення та розповсюдження на аудіо- та відеокасетах, дискетах, інших носіях інформації, або інше умисне порушення авторського і суміжних прав, якщо це завдало матеріальної шкоди у значному розмірі, караються штрафом від двохсот до тисячі неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або виправними роботами на строк до двох років, або позбавленням волі на такий же строк з конфіскацією та знищенням всіх примірників творів та знарядь і матеріалів, котрі спеціально використовувалися для їх виготовлення.

Важливим для розуміння кримінальної відповідальності буде огляд матеріальних збитків, яких особа понесе у зв’язку зі злочином. Так, якщо норми законів України містять посилання на неоподатковуваний мінімум доходів громадян, то для цілей їх застосування використовується сума в розмірі *17-ти гривень*, крім норм адміністративного та кримінального законодавства. Адже в частині кваліфікації злочинів або правопорушень адміністративного характеру

для них сума неоподатковуваного мінімуму встановлюється на рівні податкової соціальної пільги, визначеної підпунктом 169.1.1 пункту 169.1 статті 169 Податкового кодексу України [4]. У той же час, розмір соціальної пільги дорівнює *100 відсоткам розміру прожиткового мінімуму* для працездатної особи (з розрахунку на місяць).

Здійснивши простий розрахунок, виходить, що 200–1000 неоподаткованих мінімумів доходів громадян (1330 гривень) відповідають від 266 000 грн 00 коп. до 1 330 000 грн. 00 коп. Отже, ми отримали інформацію про те, що правопорушення відносно авторського права і суміжних прав – це доволі дороге діяння. Окрім того, ймовірність опинитися у в’язниці не така й аморфна.

Таким чином, положення статті 176 Кримінального кодексу України визначають: що якщо злочин вчинений повторно, або за попередньою змовою групою осіб, або завдано матеріальної шкоди у великому розмірі, то караються штрафом від тисячі (1 330 000 грн. 00 коп.) до двох тисяч (2 660 000 грн. 00 коп.) неоподатковуваних мінімумів доходів громадян або виправними роботами на строк до двох років, або позбавленням волі на строк від двох до п'яти років з конфіскацією та знищенням всіх примірників творів, матеріальних носіїв комп'ютерних програм, баз даних, виконань, фонограм, відеограм, програм мовлення та знарядь і матеріалів, котрі спеціально використовувалися для їх виготовлення. Зауважимо, що в статті 176 Кримінального кодексу України, матеріальна шкода вважається завданою у значному розмірі, якщо у двадцять (26 600 грн. 00 коп.) і більше разів перевищує неоподатковуваний мінімум доходів громадян, у великому розмірі – якщо у двісті (266 000 грн. 00 коп.) і більше разів перевищує неоподатковуваний мінімум доходів громадян, а завданою в особливо великому розмірі – якщо у тисячу (1 330 000 грн. 00 коп.) і більше разів перевищує неоподаткований мінімум доходів громадян.

Усі злочини розглядаються через елементи складу злочину: суб’єкт, об’єкт, суб’єктивна та об’єктивна сторона. Зокрема, об'єкт злочину являє собою ознаки, що характеризують злочин з боку його суспільної спрямованості на заподіяння шкоди у сфері відповідних суспільних відносин, що охороняються кримінальним законом.

Ознаками об'єкта злочину є: важливість та цінність суспільних відносин, поставлених під охорону кримінального закону; тяжкість заподіюваної злочином шкоди у сфері цих суспільних відносин – пошкодження, вразливість об'єкта.

Натомість, об'єктивна сторона злочину представлена ознаками, що характеризують зовнішній прояв злочину, ті зміни в навколишньому суспільному середовищі, які призводять до вчинення злочину, а також саме діяння, подію вчинення злочину. Такими ознаками є: дія – тобто суспільно значуща поведінка особи, яка характеризується діяльністю,

пов’язану з використанням машин, механізмів тощо; бездіяльністю – тобто невиконанням особою своїх юридичних обов'язків.

Суб'єкт злочину– це фізична, осудна особа, яка вчинила злочин у віці, з якого настає кримінальна відповідальність. Нагадаємо, що загальна кримінальна відповідальність настає із шістнадцяти років. Таким чином, ознаками для суб`єкта є: фізична особа, адже тільки фізичні особи визнаються суб'єктами злочину, оскільки лише вони є кримінально-відповідальними; вік особи – досягнення встановленого кримінальним законом віку, з якого починається кримінальна відповідальність; осудність – здатність особи усвідомлювати та оцінювати суспільне значення своїх дій чи бездіяльності або керувати ними.

Суб'єктивна сторона – це ознаки, що характеризують злочин з його «внутрішньої сторони». Тобто, це відношення суб’єкта злочину до самого злочину:

− вина. Відповідно до ст. 23 Кримінального кодексу України [5] виною є «психічне ставлення особи до вчинюваної дії чи бездіяльності, передбаченої цим кодексом. Наслідки вини, виражені у формі умислу або необережності».

− умисел – поділяється на прямий або непрямий. Прямим є умисел, якщо особа усвідомлювала суспільно небезпечний характер свого діяння (дії чи бездіяльності), передбачала його суспільно небезпечні наслідки і бажала їх настання. Непрямим є умисел, якщо особа усвідомлювала суспільно небезпечний характер свого діяння (дії чи бездіяльності), передбачала його суспільно небезпечні наслідки і хоча не бажала, але свідомо припускала їх настання.

− необережність – поділяється на злочинну самовпевненість та злочинну недбалість. Необережність є злочинною самовпевненістю, якщо особа передбачала можливість настання суспільно небезпечних наслідків свого діяння (дії чи бездіяльності), але легковажно розраховувала на їх відвернення. Необережність є злочинною недбалістю, якщо особа не передбачала можливості настання суспільно небезпечних наслідків свого діяння (дії чи бездіяльності), хоча повинна і могла їх передбачити.

− мотив злочину – внутрішні спонукання, які є усвідомленою дійсною чи гаданою потребою;

− мета злочину– ідеальні зміни в оточенні суб'єкта, яких він намагається досягнути вчиненням злочину.

Результати аналізу Кримінального кодексу України в частині відповідальності за правопорушення (злочини) щодо протиправного використання об`єктів авторських і суміжних прав дали змогу висвітлити положення відповідальності за протиправні та злочинні діяння у сфері авторського права. На основі цього було зроблено висновок, що кримінальне законодавство України відповідає логічним і семантичним критеріям, що ставляться до нормативних актів. Про це

свідчать розглянуті в частині міждисциплінарного законодавства, правові акти: міжнародні договори в кримінальному праві (ратифіковані Верховною Радою України), Цивільний кодекс України (глави 35–37, статті 418–456), закони України «Про авторське право і суміжні права»; «Про кінематографію»; «Про телебачення і радіомовлення»; «Про видавничу справу»; «Про розповсюдження примірників аудіовізуальних творів, фонограм, відеограм, комп'ютерних програм, баз даних» тощо. Розглянуті в цих документах положення щодо захисту авторського і суміжних прав на локальному рівні держави, так і на міжнародній арені, слугують показником використання Україною прогресивного зарубіжного досвіду у вирішенні питань кримінальної відповідальності за порушення авторського і суміжних прав.

На основі викладеного можна дійти висновку, що наявність знань у педагогічних працівників професійних навчальних закладів щодо кримінально-правової відповідальності за порушення авторського і суміжних прав сприятиме зменшенню кількості здійснених ними суспільно-небезпечних діянь з використання чужого авторського доробку.

Література

1. Закон України від 23.12.1993 № 3792-XII»Про авторське право і суміжні права»[Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу :
http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/3792-12 (13.01.16). – Назва з екрану.

2. Закон України від 02.06.2011 р. № 3454-VI «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо посилення відповідальності за порушення законодавства про захист персональних даних» [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу :
http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3454-17 (13.01.16). – Назва з екрану.

3. Цивільний кодекс України від 16.01.2003 р. № 435-IV [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу :
http://zakon0.rada.gov.ua/laws/show/435-15 (13.01.16). – Назва з екрану.

4. Податковий кодекс України від 02.12.2010 № 2755-VI [Електронний ресурс] // Законодавство Україн. – Режим доступу :
http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2755-17 (13.01.16). – Назва з екрану.

5. Кримінальний кодекс України від 05.04.2001 № 2341-III (із змінами від 01.01.2016) [Електронний ресурс] // Законодавство України. – Режим доступу:
http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/2341-14 (13.01.16). – Назва з екрану.

6. Кримінальний кодекс України: чинне законодавство із змінами і допов. на 21 вересня 2012 року : (Відповідає офіц. текстові) К. : Алерта, 2012. – 182 с.

7. Злочини проти прав інтелектуальної власності [Електронний ресурс] //pulib.if.ua Електронна бібліотек. – Режим доступу : http://pulib.if.ua/book/872/108 (27.12.15). – Назва з екрану.

8. Злочин і його види [Електронний ресурс] //Національна академія внутрішніх справ. – Режим доступу : http://www.naiau.kiev.ua/books/mnp_krum_pravo_zag/Files/Lekc/T4/T4_P4.html (27.12.15). – Назва з екрану.

Радкевич А. П.

Уголовно-правовая ответственность за нарушение авторского права и смежных прав педагогических работников профессиональных учебных заведений

Статья посвящена проблемам ответственности за противоправное использование объектов авторского права и смежных прав. Освещены объекты защиты, что представляются личными неимущественными и имущественными правами физических, а также юридических лиц, которые, в соответствии с законом или договора, приобрели права на учебно-методическую продукцию, научные труды. Раскрыты вопросы нормативной базы в части авторского права и смежных прав.

Ключевые слова: *авторское право и смежные права, ответственность, уголовное право, педагогические работники, профессиональные учебные заведения.*

A. Radkevych

Criminal liability for infringement of copy right and allied rights pedagogical workers of professional educational institutions

The article is devoted to problems of responsibility for illegal use of copyright and related rights. The article deals with object of protection, manifested in the moral and property rights of physical and juridical persons, pursuant to law or contract, acquired the rights to produce educational and methodical, scientific work. Solved problem of normative base in copyright issues and related rights.

Key words: *copy right and related rights, responsibility, criminal law, pedagogical workers, vocational schools.*

РОЗДІЛ 3.

ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ

УДК 378:331.101.262

Гириловська І. В.

МОНІТОРИНГ ПІДГОТОВКИ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ В УМОВАХ РИНКУ ПРАЦІ

Розкрито зміст та основні напрями моніторингових досліджень щодо взаємозв'язку між регіональним ринком праці та ринком освітніх послуг, які надають професійно-технічні навчальні заклади з підготовки майбутніх кваліфікованих робітників.

Ключові слова: *моніторинг, професійно-технічна освіта, професійно-технічний навчальний заклад, ринок освітніх послуг, працевлаштування.*

Сучасна професійно-технічна освіта (ПТО) набуває пріоритетного значення в системі реалізації заходів щодо підвищення якості робочої сили і регулювання попиту на неї. Протиріччя, що виникли в останні роки між потребами ринку праці у кваліфікованих робітниках окремих видів діяльності та їх підготовкою за професіями, що не користуються попитом, вказують на потребу в нових механізмах взаємодії професійно-технічної освіти з ринком праці. Вирішення цієї проблеми зумовлює необхідність врахування всіх чинників, які впливають на відтворення робочої сили. Але найперше – це прогнозування розвитку економіки регіону та визначення потреби в робітничих кадрах, що уможливлюється лише на основі здійснення моніторингових досліджень. У зв'язку з цим актуалізується питання проведення професійно-технічними навчальними закладами (ПТНЗ) моніторингу регіонального ринку праці та визначення реальної потреби в підготовці кваліфікованих робітників.

Аналіз досліджень і публікацій показує, що проблеми моніторингу в освітній галузі розглядали в різних аспектах такі науковці: В. Беспалько, І. Гавриленко, Г. Єльникова, Т. Лукіна, Ю. Брановський, А. Багіров, І. Булах та інші. Але досліджень щодо регіональних потреб у кваліфікованих робітниках проведено недостатньо.

Мета статті – розкрити зміст моніторингу регіонального ринку праці щодо потреби в підготовці кваліфікованих робітників професійно-технічними навчальними закладами.

Моніторинг як науковий термін використовується для визначення комплексу засобів оперативного спостереження й аналізу певного процесу або змін у стані відповідного об'єкту [1, с. 10]. Для моніторингу головним є аналіз і виявлення внутрішніх закономірностей процесу.

Кінцева мета моніторингу – це не лише фіксація результатів, але й прийняття відповідних рішень, здійснення певних заходів.

Моніторинг ПТО являє собою систему спостережень, оцінки, аналізу і прогнозу основних характеристик процесу професійно-технічної освіти, окремих його частин чи елементів. Моніторинг повинен давати відповіді на такі запитання:

Що відбувається в ході процесу, який досліджується?

Чому це відбувається?

Які можливі наслідки того, що відбувається?

До яких можливих відхилень вони приведуть?

Що необхідно зробити для коригування процесу?

Проведення моніторингових досліджень дає змогу не лише виявити потреби окремого регіону в кваліфікованих робітниках певних професій, тенденції попиту на них та пропозиції, але й обґрунтувати обсяги їхньої підготовки у професійно-технічних навчальних закладах. Отримані результати забезпечують ПТНЗ інформацією, завдяки якій вони можуть запропонувати підприємствам свої освітні послуги щодо підготовки, перепідготовки робітників та підвищення їхньої кваліфікації відповідно до потреб виробництва; розробити ефективну стратегію розвитку навчального закладу; удосконалити навчальні плани і програми. Моніторинг регіонального ринку праці ПТНЗ пов’язаний з такими потребами:

− залучити до активної співпраці у сфері професійно-технічної освіти соціальних партнерів;

− досягти реального та об’єктивного планування підготовки кваліфікованих робітників;

− зібрати для здійснення аналізу інформаційну базу про ринок праці та ринок освітніх послуг;

− налагодити постійні ділові зв’язки з більшою чисельністю підприємств роботодавців;

− зменшити дефіцит на робітників виробничих професій, в яких зростає потреба на ринку праці;

− підвищити якість професійно-технічної освіти, відповідно до вимог роботодавців.

Для досягнення рівноваги на ринку праці між пропозицією кваліфікованої робочої сили і попитом на неї необхідно вивчати стан працевлаштування і закріплення випускників, а також оцінювання роботодавцями якості їхнього професійно-кваліфікаційного рівня. Тому моніторингове дослідження з метою вивчення стану працевлаштування випускників ПТНЗ повинно складатися з трьох блоків.

Перший блок – це оцінювання можливостей підприємств щодо працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів. Моніторингове дослідження даного напряму має охопити такі основні питання:

1. Чи є наявною для Вашого підприємства проблема дефіциту

робітників?

2. За якими конкретно професіями є найбільша потреба в робітниках на Вашому підприємстві?

3. Скільки випускників ПТНЗ було прийнято на роботу на Ваше підприємство впродовж минулого року?

4. Скільки минулорічних випускників ПТНЗ на сьогодні звільнено з роботи? (вкажіть причину: невідповідність професійно-кваліфікаційного рівня підготовки займаній посаді; особисті якості працівника; за власним бажанням; скорочення кадрів на підприємстві тощо).

5. Чи є обов'язковими вимоги щодо наявності професійно-технічної освіти і досвіду роботи при прийомі на роботу робітничих кадрів?

Другий блок – оцінювання компетенцій майбутнього працівника. У робітників повинна бути сформована кваліфікація, яка би сприяла успішній конкуренції на ринку праці та задовольняла сучасні вимоги роботодавців. Її параметри на сьогодні визначаються такими критеріями:

− кваліфікація робітників має широкий профіль і відповідає вимогам виробничих процесів конкретних технологій у виробництві та сфері послуг;

− кваліфікація підвищується у відповідності з розвитком техніки і технологій;

− робітник на реальному робочому місці володіє необхідним комплексом знань у сфері менеджменту, соціальної психології, колективної співпраці;

− робітник готовий до змін та інновацій.

Фактично, за даним напрямом досліджуються: професійна кваліфікація; загальна і професійна культура; трудова мотивація; поведінка на ринку праці. Для даного блоку запитання формуються у відповідності до конкретної професії.

Третій блок – це визначення причин низької ефективності працевлаштування випускників. До їх переліку можна віднести такі:

− низька конкурентоздатність випускників (відсутність необхідних знань і навичок самовизначення на ринку праці, розвитку трудової кар'єри тощо);

− невідповідність професійної кваліфікації випускників потребам регіональної економіки і структурі вільних робочих місць;

− відсутність механізму, що забезпечує взаємозв'язок між регіональним ринком праці і ринком освітніх послуг;

− відставання кадрової політики більшості підприємств, орієнтованих на досягнення, здебільшого, поточних результатів, а не на перспективний розвиток;

− відсутність робочих місць для випускників, які не мають досвіду трудової діяльності і високої кваліфікації, через що вони не завжди можуть знайти роботу за одержаною професією;

− трудова мотивація випускників ще не сформована, тому вони часто віддають перевагу високооплачуваній і престижній роботі.

У цілому, моніторинг працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів передбачає одержання таких важливих відомостей:

1) оцінювання роботодавцями знань, умінь та навичок молодих робітників;

2) обсяги працевлаштування випускників за одержаною професією;

3) виявлення випадків використання праці випускника не за отриманою професією;

4) узагальнене оцінювання випускниками умов праці та можливостей їх професійного росту на підприємстві;

5) виявлення динаміки руху випускників на ринку праці.

Отримавши реальну картину попиту і пропозиції, ПТНЗ можуть більш активно та якісно проводити профорієнтаційну роботу, оскільки працевлаштування випускників державних професійно-технічних навчальних закладів на тлі сьогодення продовжує ускладнюватися через невідповідність обсягів і профілів їх підготовки потребам економіки регіонів, а також через завищений випуск робітників за «модними» професіями, а не за тими, в яких є постійна потреба на багатьох підприємствах. Систематичне проведення моніторингу стану працевлаштування випускників має стати основою для визначення стратегії та підвищення ефективності роботи кожного професійно-технічного навчального закладу.

Отже, для забезпечення взаємодії регіонального ринку праці й ринку освітніх послуг ПТНЗ необхідно проводити комплексне дослідження за такими основними напрямами:

− організація моніторингу щодо визначення потреби в робітничих кадрах, обґрунтування обсягів і структури їх підготовки в професійно-технічних навчальних закладах;

− створення в регіонах єдиної інформаційної бази про ринок праці, найбільш необхідні і перспективні професії, можливості їх одержання і працевлаштування;

− постійне вивчення і прогнозування професійно-освітніх потреб молоді, мотивів і стимулів вибору майбутньої сфери трудової діяльності;

− налагодження ділового ефективного партнерства між підприємствами, організаціями, установами та ПТНЗ щодо цільової підготовки робітничих кадрів;

− активізація спільної роботи зі службою зайнятості і органами освіти та науки;

− забезпечення високого рівня і якості навчання робітничих кадрів у ПТНЗ як важливої умови підвищення конкурентоздатності і професійної мобільності робочої сили на ринку праці;

− розвиток у регіонах системи професійної орієнтації молоді,

створення служб маркетингу і працевлаштування.

Реалізація зазначених напрямів взаємодії регіонального ринку праці і професійно-технічної освіти шляхом впливу на збалансування попиту і пропозиції робочої сили дасть змогу навчальним закладам підвищити якість підготовки своїх випускників, покращити ситуацію із їхнім працевлаштуванням, сприяти розвитку економіки нашої держави.

Література

1. Зуев В. М. Мониторинг и прогнозирование профессионального образования: Научно-практическое пособие / В. М. Зуев, П. Н. Новиков. – М. : РГАТиЗ, 1999. – 80 с.

Гириловская И. В.

Мониторинг подготовки квалифицированных рабочих в условиях рынка труда

Раскрыто содержание и основные направления мониторинговых исследований относительно взаимосвязи между региональным рынком труда и рынком образовательных услуг, оказываемых профессионально-техническими учебными заведения по подготовке будущих квалифицированных рабочих.

Ключевые слова: *мониторинг, профессионально-техническое образование, профессионально-техническое учебное заведение, рынок образовательных услуг, трудоустройство.*

I. Hyrylovska

Monitoring of qualified workers training under conditions of labour market

The content and guidelines for monitoring research according to inter-relationship of regional labor and education markets are represented. It is emphasised that the appropriate educational services are provided by vocational schools for future qualified construction workers training.

Key words: *monitoring, vocational education, vocational and technical schools, education market, employment.*

УДК 378:331.101.262 *Гуменна Л. С.*

РОЗРОБКА ЕЛЕКТРОННИХ НАВЧАЛЬНИХ КУРСІВ ВИКЛАДАЧАМИ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ НА ПЛАТФОРМІ MOODLE

У статті акцентовано увагу на значенні інформаційного ресурсу для функціонування освітньої установи, формуванні одного з елементів інформаційного ресурсу професійно-технічного навчального закладу – бази знань, складовою якої є електронні навчальні курси. Викладено принципи побудови ефективних електронних навчальних курсів.

Ключові слова: *інформаційний ресурс, електронні навчальні курси, Moodle, модуль, навчальний елемент.*

Для повноцінного функціонування освітньої установи будь-якого рівня недостатньо мати матеріальні, фінансові та людські ресурси – необхідно знати технології їх використання. Тому інформація, інформаційні ресурси нині розглядаються як окрема економічна категорія.

Інформаційний ресурс – це особливий вид ресурсу, що ґрунтується на ідеях і знаннях, нагромаджених у результаті науково-технічної діяльності людей і поданий у формі, придатній для збирання, реалізації та відтворення.

Інформаційний ресурс має низку характерних особливостей. Зокрема, на відміну від інших (матеріальних) ресурсів, він практично невичерпний. З розвитком суспільства і зростанням обсягу використовуваних знань цей ресурс не зменшується, а навпаки, зростає. Застосування нового інформаційного ресурсу замість застарілого потенційно може спричинити дії радикального характеру, багаторазово підвищити продуктивність праці, поліпшити використання інших ресурсів тощо.

Електронні інформаційні ресурси – це нематеріальні ресурси, створені на основі організаційного оформлення сукупності відомостей: зібраних, опрацьованих, збережених, і можуть бути переданими за допомогою електронних, програмних і мережних засобів, що функціонують в режимі «on-line» і використовуються для підвищення ефективності управління в усіх сферах життєдіяльності суспільства». Цей ресурс – феномен, який за своєю суттю є нематеріальним ресурсом, але завжди відображений у будь-якій формі, як правило, фізично зафіксований на матеріальному носії і складається з «документованих електронних інформаційних ресурсів» або «масивів електронних документів».

Виокремлюють такі елементи електронних інформаційних ресурсів: інформаційні бази даних і знань, телекомунікаційне і програмне забезпечення, електронні бібліотеки й архіви. Це дає змогу

впорядковувати уявлення про електронні інформаційні ресурси, їх якісні характеристики і показники, на які варто звертати увагу при формуванні і використанні електронного документообігу.

Детальніше зупинимося на формуванні одного з елементів інформаційного ресурсу професійно-технічного навчального закладу – бази знань, складовою якої є електронні навчальні курси.

Для ефективної побудови електронного курсу необхідна не тільки правильна добірка підручних матеріалів, але і дотримання принципів формування структури. Основними з них є:

− *модульність;*
− *завершеність;*
− *орієнтованість на практику;*
− *технологічність;*
− *оптимальність.*

Дотримання цих принципів при розробці електронного курсу дає змогу передавати знання учням з максимальною ефективністю, а також розкриває низку переваг електронного навчання, а саме:

− створення єдиної бази знань – з'являється можливість швидкого доступу до накопичених у навчальному закладі знань, обмін інформацією між іншими національними та міжнародними навчальними закладами (в тому числі, на комерційній основі). Можливість такого обміну робить інтелектуальний капітал навчального закладу більш актуальним й ефективним;

− швидке і зручне оновлення – з'являється можливість своєчасного оновлення з найменшими фінансовими і часовими витратами. Швидке оновлення і зміна навчальних модулів дає змогу адаптувати матеріал у відповідності з рівнем знань конкретного слухача;

− можливість повторного використання – при використанні однакових навчальних матеріалів у різних дисциплінах є можливість повторного введення модулів у матеріал, що знову розробляється. Для досягнення таких переваг електронного навчання розглянемо основні принципи побудови електронного курсу докладніше.

− *Модульність.* У традиційному навчанні матеріал курсу, як правило, поділений на теми, розділи, параграфи. При цьому кількість і послідовність їх можуть змінюватися залежно від елементів навчального матеріалу з дисципліни. Наприклад, навчальний посібник може містити 10 тем, керівництво по вивчення дисципліни – 12, практикум – 6, а тест буде одним для всього курсу. Відсутність єдиної структури в усьому навчальному матеріалі компенсується регулярними зустрічами викладача з учнями в аудиторії. На відміну від традиційного, електронне навчання характерне тим, що учні навчаються на відстані від викладача і не мають можливості постійного очного контакту. Для того, щоб учні не втратили цілісності в опрацюванні та осмисленні навчального матеріалу з курсу, необхідно дотримуватися модульної структури. Тому кожна частина курсу має бути тематично завершеною і містити частини всіх

елементів навчально-методичного комплексу. Кожен підручний модуль містить: керівництво з вивчення його, матеріали для вивчення (текст, мультимедійні компоненти), практику (завдання, типові розрахунки, тематику самостійних робіт тощо) і тестовий комплект за матеріалами модуля. Маючи під руками такий модуль, учень може легко зрозуміти, що йому потрібно зробити для засвоєння матеріалу, вивчити матеріал, застосувати свої знання на практиці та перевірити отримані знання. До кожного модуля має сенс прикріплювати посилання на додаткові матеріали і літературу, аби учень мав можливість, за потреби, ознайомитися з ними в ході вивчення модуля. При дотриманні принципу модульності викладачу доведеться менше відповідати на запитання щодо структури курсу (тобто, не за змістом дисципліни), а розроблений модуль може бути повторно використаний у новостворюваному курсі та легко оновлюваний.

− *Завершеність.* Під принципом завершеності розуміється самостійність навчального модуля, з точки зору закладених у нього знань і навичок. Це не означає, що один модуль несе в собі інформацію, достатню для засвоєння навчальної дисципліни. Однак, вивчивши його, учень має засвоїти конкретні навички або отримати конкретні знання. Завершеність модуля також не забезпечує тематичного взаємозв’язку модулів у рамках однієї дисципліни або навчальної програми в цілому. Основною перевагою дотримання принципу завершеності є можливість передавати учням більше цілісних знань.

− *Орієнтованість на практику.* Більшість учнів, які навчаються в режимі онлайн, добре уявляють свої навчальні цілі, і, як правило, вони щільно пов'язані з поточною і майбутньою практичною діяльністю. Тому електронний курс у цілому і кожний його модуль націлюється на вироблення практичних навичок. Навіть якщо в рамках вивчення курсу передбачено виконання одного курсового проекту, в рамках кожного модуля має бути інформація, як вивчений в модулі матеріал пов'язується з практичною роботою, і як саме застосовуватиметься опрацьована, вивчена й осмислена інформація в практичній діяльності.

− *Технологічність.* При розробці електронного курсу важливо приділити достатньо уваги підбору технологій передачі знань. Найбільш поширена помилка при проектуванні електронного курсу полягає в тому, що перевага віддається одній із технологій, наприклад, тільки відео або тільки тексту. Для ефективного сприйняття матеріалу при навчанні в режимі онлайн необхідно дати можливість учням отримувати знання використанням найбільш зручних для них технологій. Так, текст краще подавати у вигляді відео- та аудіолекцій. Необхідно також використовувати графічне зображення тексту засобами схем, графіки і світлин. А найбільш складні і важливі елементи матеріалу потрібно реалізовувати анімованими рольовими іграми і мультимедійними роликами. Використання всіх можливих технологій уможливлює ефективну передачу знань учням за рахунок можливості вибору

найбільш відповідної технології як з точки зору способу сприйняття (читання, перегляд, прослуховування), так і з урахуванням фінансових можливостей для доступу до платних ресурсів і швидкісних можливостей, які надає провайдер Інтернету.

− *Оптимальність.* Як вже було зазначено раніше, учні, навчаючись онлайн, добре розуміють свої навчальні цілі. Більшість із них також прагнуть використовувати оптимальну кількість часу для навчання. Саме тому курс має повністю відповідати цим вимогам. Все, що є додатковим до матеріалів модуля, повинно бути винесено у модуль під назвою «Додаткові матеріали». У такому разі учень зможе їх переглянути і вивчити. Основний матеріал модуля має бути максимально змістовним і лаконічним. Вивчаючи модуль, учень повинен отримати знання, які будуть безпосередньо задіяні до практичних завдань даного модуля, а також – для застосування на практиці.

Розглянуті принципи побудови електронного курсу є загальновизнаними і використовуються викладачами у всьому світі. Ці принципи увійшли в міжнародні стандарти на утримання електронного навчання і є основою підходу до проектування матеріалів для електронного курсу в середовищі Moodle.

Важливою характеристикою проекту Moodle є його web-сайт [11] як централізоване джерело відомостей про систему, а також місце для дискусій та співпраці користувачів Moodle: системних адміністраторів, викладачів, дослідників, проектувальників і розробників. Завдяки цьому Moodle підтримує інтерфейс більше, ніж 80 мовами [22], зокрема, є локалізація системи й українською мовою [33]. Moodle – популярна міжнародна платформа підтримки дистанційної освіти (http://www.moodle.org). Поточна статистика використання Moodle (http://moodle.org/stats) така: понад 65 380 зареєстрованих Moodle web-сайтів у двісті дев’ятнадцяти країнах світу, понад 81 066 496 користувачів та 9 077 476 навчальних курсів [4]. Це дає підгрунтя для розгортання електронних навчальних курсів саме на платформі Moodle.

Електронний навчальний курс (ЕНК) складається з:

− анотації навчального курсу, навчального плану і програми предмета;

− навчальної інформації, викладеної у формі лекції, наглядно-ілюстраційного матеріалу (презентацій, аудіо- , відео-, фотоматеріалів, малюнків, схем, таблиць, Flash-анімацій), медіаресурсів (віртуальних лабораторій і майстерень), довідкових матеріалів (словників, тематичних довідників, онлайн-енциклопедій) тощо;

− методичних рекомендацій для виконання практичних, самостійних робот;

− посилань на інформаційні ресурси (навчальну і довідкову літературу, освітні сайти, навчальні і науково-популярні фільми);

− засоби контролю (тестові завдання, есе, кейс-завдання, задачі моделювання).

Для здійснення контролю за навчальною роботою учнів ПТНЗ, організації досягнення визначеної мети, а саме: моніторинг, контроль і оцінювання якості навчальної діяльності, стимулювання до виправлення неточностей, помилок, у ході зосвоєння навчального предмета доцільно розміщувати ЕНК у системі управління навчанням – MOODLE (Module Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульному об'єктоорієнтованому динамічному навчальному середовищі) [55].

Для створення електронного навчального курсу окремого навчального предмета необхідно виокремити його дидактичну мету і завдання, зміст, структуру і призначення, а також визначити основні види занять.

Весь процес створення ЕНК умовно розмежовується на декілька етапів:

1. Розроблення моделі електронного навчального курсу навчального предмета (рис. 1);

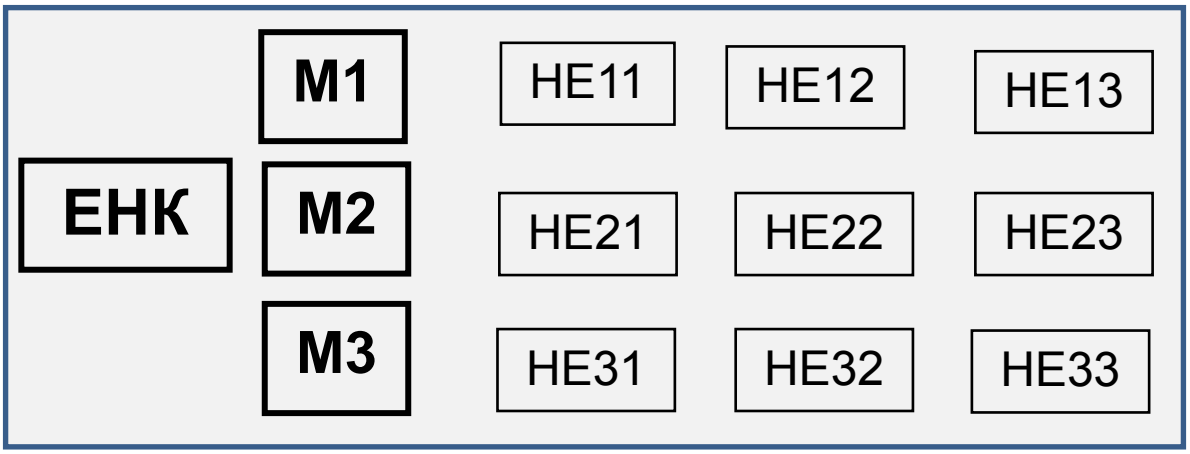

Рис. 1. Загальна структура курсу, де НЕ – навчальний елемент, М – модуль

2. Формування основи на платформі LMS MOODLE для ЕНК;

3. Структурування матеріалу ЕНК у вигляді навчальних модулів і розміщення їх на сформованій основі платформи (рис. 2);

4. Наповнення модулів ресурсами для розміщення навчального матеріалу в організації навчання.

5. Редагування курсу.

6. Модуль – це структурний елемент програми навчання, що складається з орієнтовної частини (мети, інформаційних ресурсів, переліку навчальних елементів), інформаційної частини (навчальні елементи, глосарій), діагностичної частини (тести і практичні завдання), рефлексивної частини (анкета для оцінювання досягнень).

7. У свою чергу, навчальний елемент (НЕ) – структурний елемент модуля, який розкриває один із важливих елементів змісту, оформляється окремим документом на електронному носії і складається з: орієнтовної частини (мета, інформаційні ресурси), інформаційної частини (основний зміст), діагностичної частини (тести і навчальні завдання), рефлексивної частини (анкета для оцінювання досягнень).

Рис. 2. Змістова структура електронного навчального курсу

Деталізуємо змістову структуру електронного навчального курсу (рис. 3).

Сучасні й майбутні інноваційні педагогічні технології та методи не можна реалізувати без широкого використання інноваційних інформаційних технологій, насамперед, комп'ютерних і телекомунікаційних, оскільки саме з їх застосуванням можна в повній мірі розкрити дидактичні функції цих технологій і методів, реалізувати потенційні можливості їх використання. До таких інноваційних інформаційних технологій можна віднести технології електронного навчання. Використання їх в навчальному процесі професійно-технічної освіти – це важлива складова об'єктивного процесу комп'ютеризації освіти та інформатизації суспільства. Стратегічною метою впровадження технологій електронного навчання є розширення освітнього інформаційного простору і реалізація принципу безперервної освіти для всіх верств населення. Тактичною метою впровадження технологій електронного навчання є широке використання в освітньо-науковому процесі професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) сучасних інформаційно-комунікаційних і педагогічних технологій. До переваг електронного навчання для учнів ПТНЗ можна віднести: відсутність жорстких рамок і вимог присутності на заняттях тих, хто навчається; самостійна організація часу, призначеного на навчання; можливість навчання у зручний для цього час і в будь-якому місці; необмежений доступ до навчальних матеріалів і освітніх сервісів; використання сучасних засобів комунікації з викладачами; відсутність витрат на транспорт і проживання.

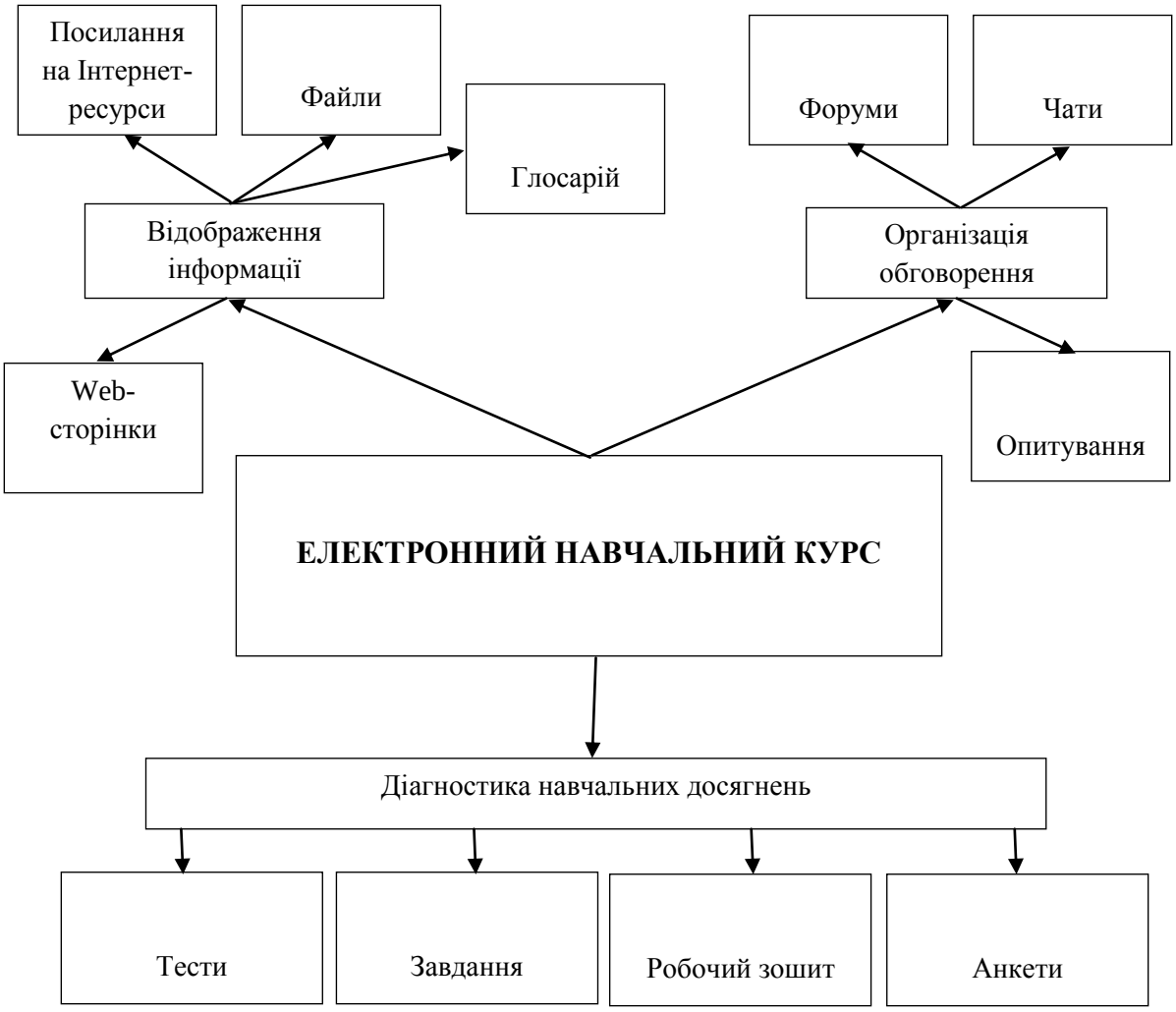

Рис. 3. Детальна змістова структура електронного навчального курсу

Отже, використання технологій електронного навчання дасть можливість ПТНЗ: розширити сферу освітніх послуг; збільшити контингент учнів за рахунок дистанційних учнів – тих, хто не може навчатися за традиційними формами з різних причин (матеріальні, фізичні, особисті, географічні тощо); забезпечити освітній процес на всіх формах навчання якісними навчальними матеріалами в електронному вигляді, засобами автоматизованого контролю; раціонально використовувати навчальні площі, зменшити витрати на комунальні послуги; застосовувати особистісно-орієнтований підхід у навчанні на всіх його етапах.

Література

1. Використання системи електронного навчання MOODLE для контролю і оцінювання навчальної діяльності студентів ВНЗ: метод. посібник / Ю. В. Триус, І. В. Стеценко, Л. П. Оксамитна, В. М. Франчук,

І. В. Герасименко / За ред. Ю. В. Триуса. – Черкаси : МакЛаут, 2010. – 200 с.

2. Офіційний сайт системи MOODLE [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.moodle.org.

3. Франчук В. М. Методичні рекомендації по створенню тестових завдань та тестів в системі управління навчальними матеріалами MOODLE [текст] / В .М. Франчук. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – 58 с.

4. Moodle Statistics [електронний ресурс]. Режим доступу: http://moodle.org/stats. (Дата доступу: 08.12.2015).

5. Писарев А. В. Возможности образовательной платформы MOODLE в обучении информационным технологиям [електронний ресурс] / А. В. Писарев; Волгоградский гос. ун-т. – Режим доступа :

http://new.volsu.ru/upload/ medialibrary/12f/1 Писарев^£ (Дата доступу: 07.012.2015)

Гуменная Л. С.

Разработка электронных учебных курсов преподавателями профессионально-технических учебных заведений на платформе MOODLE

В статье акцентировано внимание на значении информационного ресурса для функционирования образовательного учреждения, формировании одного из элементов информационного ресурса профессионально-технического учебного заведения - базы знаний, составной частью которой является электронное обучение. Изложены принципы построения эффективных электронных учебных курсов.

Ключевые слова: *информационный ресурс, электронное обучение, Moodle, модуль, учебный элемент.*

L. Humenna

MOODLE-based E-training courses development by teachers of VET schools

In the article the importance of informational resources for a training instituion functioning is emphasised. Knowledge data base formation as a VET school informational resourse element with E-learning component is outlined. The principles of efficient e-learning courses design are represented.

Key words: *information resources, e-learning courses, Moodle, module training element.*

УДК 377, 378.046.4 *Ягупов В. В.*

ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ІНФОРМАЦІЙНО-АНАЛІТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті акцентується увага на проблемі інформаційно-аналітичного забезпечення функціонування професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) та його необхідності в інформаційному суспільстві. Особлива увага надається суб'єктам інформаційно-аналітичної діяльності, яких можна умовно поділити на три групи, відповідно до виконуваних ними інформаційно-аналітичних завдань: перша група – керівники (директори, заступники як координатори аналітичних служб за власним напрямом діяльності, начальники відділів тощо); друга– спеціалісти-фахівці (методисти, педагогічні працівники та ін.); третя– технічні працівники (допоміжний персонал). У зв'язку з цим розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ є актуальною теоретичною та прикладною проблемою, а необхідність дотримання вимог компетентнісного підходу до її розвитку зумовлено такими провідними чинниками.

Ключові слова: *чинники; інформаційно-аналітична діяльність; інформаційно-аналітична компетентність; інформаційно-аналітична функція; глобалізація; інформаційне суспільство; інформаційно-аналітичні функції.*

Управлінські функції керівників ПТНЗ передбачають безпосереднє опрацювання великого обсягу інформації, необхідної, насамперед, для ухвалення обґрунтованих управлінських рішень. У практичній управлінській діяльності керівники зіштовхуються з низкою проблем щодо інформаційно-аналітичної діяльності: великі масиви інформації, як правило, обробляються вручну; багато інформації через великий обсяг і складність підрахунку збираються формально та не відображають реального стану і тенденцій, що мають місце в ПТНЗ; окремі критерії та показники об'єктивного оцінювання освітньої діяльності ПТНЗ керівниками не усвідомлюються і, відповідно, в інформаційно-аналітичному аспекті не обробляються тощо.

На необхідності інформаційно-аналітичного забезпечення управління навчальними закладами нагалошують: В. Биков [2], Л. Калініна [5], О. Спірін [9] та ін., у тому числі ПТНЗ – Л. Петренко [7], В. Ягупов [10]. Розвиток інформаційної культури керівників ПТНЗ досліджує О. Гуменний [4] та ін. Проте до цього часу не розв'язана проблема інформаційно-аналітичного забезпечення управління ПТНЗ. Це свідчить про актуальність обраної проблеми дослідження.

Мета статті – обґрунтувати чинники розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників ПТНЗ.

Перехід провідних країн світу до інформаційного суспільства впливає на всі сфери життєдіяльності кожної людини та конкретного фахівця, коли мінімальною вимогою до них є здатність і готовність працювати з інформацією. Відповідно, культура інформаційно-аналітичної діяльності є показниками універсальної професійної придатності сучасних фахівців. У зв'язку з цим розвиток інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників ПТНЗ є актуальною теоретичною та прикладною проблемою. Необхідність дотримання вимог компетентнісного підходу до її розвитку зумовлено провідними чинниками, які мають безпосередній вплив на функціонування національної системи освіти, у тому числі професійно-технічної.

По-перше, це *глобалізація* усіх сфер життєдіяльності особистості, фахівця і суспільства, що безпосередньо торкається й національної системи освіти, а також характеризує ситуації змін всіх аспектів функціонування суспільства під впливом загальносвітової тенденції до взаємозалежності та відкритості. Вважається, що вона виникла у результаті таких тенденцій суспільного розвитку, як: інтенсифікація інтернаціональних фінансових потоків, формування транснаціональної економіки та політики, усвідомлення всеосяжних проблем сучасності. Водночас, варто пам'ятати, що глобалізація – це складне й неоднозначне явище, яке має як позитивні, так і негативні аспекти. Друга проблема – це широке домінування стандартів масової культури, третя – це безпосередній вплив глобалізації на освітню сферу, котра зумовлює найсуттєвіші протиріччя, перед якими стоїть сучасний педагог. На 45-й сесії Міжнародної конференції з питань освіти (Женева, 1996) були вказані основні протиріччя: перше – між глобальним і локальним: глобалізація наступає. У цій ситуації завданням учителя є допомога збереженню ідентичності кожної нації, кожного народу; друге – між модернізмом і традиціями: всі країни, що розвиваються, намагаються поєднати традиційну культуру з тим, що називається модернізмом; і знову, якщо Учителі вірять у цінності гуманізму, вони мають полегшити для суспільства і, головне, для молоді, процес адаптації до нових умов життєдіяльності без втрати свого коріння; третє – між жорсткою конкуренцією, що є типовою для глобальної економіки, та ідеєю рівних можливостей.

Глобалізація соціального розвитку та її теорії також мають безпосередній вплив на функціонування і розвиток освіти як в окремих країнах, так і в світі в цілому. У США такий світоглядний підхід отримав назву глобальної освіти, а на пострадянському просторі його частіше визначають словосполученням «планетарне мислення», «планетарна освіта». При цьому в суб'єктів освітньої діяльності актуальним є принцип «мислити глобально – діяти локально», що стверджує творчу позицію у взаємовідносинах із навколишнім середовищем на тлі загальнолюдських проблем.

Безумовно, освіта, у тому числі й професійно-технічна, не може стояти насамперед в силу об'єктивних причин, осторонь від процесів глобалізації. Зокрема, її вплив на освіту зумовлений такими аспектами:

– перенесенням на соціальну сферу в цілому та на освіту зокрема неоліберальної ідеології, яка є характерною для глобальної економіки;

– науково-технічним прогресом і розвитком ІКТ, що об'єктивно стимулюють інтеграційні процеси в освітніх системах як на регіональному та державному, так і світовому рівнях;

– прагненням світового співтовариства до формування в сучасних умовах нових глобальних цінностей – цінностей загальнолюдської культури, серед яких провідними мають стати гуманізм, толерантність, повага до представників інших культур, націй, рас, релігій, схильність до співпраці з ними, до взаємозбагачення культур, а не влада сильного і багатого над слабким та ін.

Отже, будь-який фахівець, у тому числі і педагогічні працівники, не можуть стояти осторонь від глобалізаційних процесів в освіті. Вони мають їх обов'язково враховувати у своїй професійно-педагогічній діяльності.

По-друге, важливим чинником є перехід провідних країн світу до стадії *інформаційного суспільства*, коли мінімальною вимогою до будь-якого фахівця є його здатність і готовність працювати з інформацією – інформаційна грамотність, оскільки інформаційне суспільство визначається як суспільство, яке ґрунтується на широкому використанні інформаційних мереж і технологій, в якому продукується велика кількість відомостей і даних, комунікаційних товарів і послуг, існує розвинена індустрія виробництва різноманітного інформаційного продукту. А без інформаційно-аналітичної компетентності не можна дотримуватися *ключових принципів інформаційного суспільства*: забезпечення загального та вільного доступу громадян до інформаційних і комунікаційних інфраструктур і технологій, відомостей і знань; підвищення довіри й безпеки при використанні ІКТ з акцентуванням уваги на етичних аспектах.

В інформаційному суспільстві найважливішими завданнями є отримання та розповсюдження освітніх, наукових і культурних відомостей, збереження кожною нацією своєї національної спадщини та ідентичності, забезпечення високої якості освіти. Знання мають бути універсальним надбанням, а доступ до відомостей і знань має бути максимально широким, інформаційні ресурси повинні мати високу якість і бути різноманітними, але в той же час забезпечувати інформаційну безпеку кожної особи як суб'єкта інформаційного суспільства.

Зміни, що відбуваються у суспільстві в процесі інформатизації, істотно впливають на систему освіти, пред'являють до неї принципово нові вимоги в багатьох аспектах – інформаційному, техніко-технологічному, змістовному результативному, особистісному та

етичному вимірах. У Лісабонській стратегії на 2000-2010 рр. було визначено для Європи в цілому низку напрямів розвитку освіти, актуальних й для сучасної України. Це удосконалення підготовки громадян Європи до суспільства розумової праці. Природно, призначення освітніх систем при цьому визначається як удосконалення підготовки фахівців з ІКТ, а також наголошується про необхідності їх широкого впровадження у процес навчання [3].

Отже, з переходом людства до інформаційної доби відбуваються істотні зміни в цілях, завданнях, змісті, формах, технологіях і результатах набуття особою освіти, що зумовлює переосмислення педагогічних теорій, концепцій, методологічних основ організації навчального процесу з орієнтацією на сучасні особистісні, соціокультурні, професійні й ціннісні пріоритети людського буття та самоактуалізації особи як особистості, громадянина і фахівця в інформаційному суспільстві.

Необхідність реагування на потреби людини та виклики сучасного суспільства утверджує нову освітню парадигму, яка полягає, на думку В. Бикова, в необхідності забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх, хто повинен учитися (у тому разі, коли наявність сертифікату про загальну і/або відповідну професійну освіту є обов'язковою), хто має бажання, потребу (внутрішньо або зовнішньо мотивовану) вчитися впродовж життя і хто має для цього можливості (час, стан здоров'я, сімейні обставини, завантаженість на роботі тощо) [2, с. 45]. Одним із таких техніко-технологічних засобів – інформаційних систем, мереж, ресурсів та ІКТ – у сучасному світі є інформатизація освіти.

Згідно з Концепцією Національної програми інформатизації, інформатизація – це сукупність взаємозв'язаних організаційних, правових, політичних, соціально-економічних, науково-технічних і виробничих процесів, направлених на створення умов для задоволення інформаційних потреб, реалізації прав громадян і суспільства на основі створення, розвитку, використання інформаційних систем, мереж, ресурсів і інформаційних технологій, що побудовані на основі застосування сучасної обчислювальної і комунікаційної техніки [6].

За визначенням В. Бикова та А. Гуржія, інформатизація освіти – це впорядкована сукупність взаємопов'язаних організаційно-правових, соціально-економічних, навчально-методичних, науково-технічних, виробничих та управлінських процесів у системі освіти, спрямована на задоволення освітніх інформаційних, обчислювальних і телекомунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу [1], насамперед тих, хто здобуває освіту (учнів, студентів, слухачів), а також педагогічних працівників, які організують цей процес.

ПТО не може стояти осторонь від інформатизації, а має якнайшвидше включитися у цей процес і цілеспрямовано підготувати майбутніх кваліфікованих робітників до активної життєдіяльності та професійної самоактуалізації в інформаційному суспільстві. А відповідні інформатизаційні процеси в системі ПТО будуть, і вже

суттєво впливають, на цілі, зміст, організаційні форми, методи, методики і, насамперед, технології навчання та управління навчально-пізнавальною діяльністю учнів, що приводить до істотних змін у діяльності учнів, педагогічних працівників, керівників ПТНЗ і, відповідно, вона має охопити всі напрями і сфери їхньої діяльності та суттєво змінити їх. Вона, в першу чергу, передбачає широке впровадження і використання ІКТ для реалізації навчальної, виховної, наукової, методичної, інформаційно-аналітичної, управлінської та інших функцій педагогічними працівниками. Водночас, інформатизація ПТО має сприяти досягненню основних цілей освіти в українському суспільстві:

– підвищенню якості освіти за рахунок упровадження сучасних ІКТ у навчально-виробничий процес в системі ПТО;

– інтеграції системи ПТО в національну систему освіти та у світове освітнє співтовариство за рахунок подання актуальних відомостей, врахування і дотримання основних світових тенденцій;

– підвищенню якості надання послуг Інтернету в системі ПТО.

Їх розв’язання передбачає здійснення рішучих змін у змісті, технологіях і засобах набуття людиною освіти, оскільки сучасні ІКТ кидають, на думку науковців, виклик традиційним технологіям і засобам навчання та освіти, а знаннєва парадигма освіти не може дати відповіді на актуальні проблеми освіти в інформаційному суспільстві та задовольняти інформаційні та освітні потреби особи в гуманістичному вимірі. Основними ознаками освітньої системи в інформаційному суспільстві є створення нових знань, територіальна та часова незалежність процесів опанування змісту освіти, структурне і змістовне оновлення процесу навчання.

Водночас, практика реалізації в Україні державних програм інформатизації свідчить, що інформатизація системи ПТО – це складний, багатоетапний і суперечливий процес. Хоча в останні роки значно покращилося оснащення ПТНЗ комп’ютерним, телекомунікаційним і проекційним обладнанням, здійснюється під’єднання ПТНЗ до мережі Інтернет, разом з тим, багато питань з інформатизації системи ПТО залишаються нерозв’язаними з таких причин: незадовільний стан забезпечення системи ПТО та конкретних ПТНЗ сучасною інформаційною і, насамперед, комп’ютерною технікою; недосконалість інформаційно-технологічної, навчально-методичної та організаційної систем підтримки процесів розробки, накопичення та обміну інформаційними освітніми ресурсами; відсутність мережі електронних бібліотек і цифрових мультимедійних архівів інформаційних ресурсів з навчальних предметів; недостатній рівень підготовленості педагогічних працівників з питань інтеграції ІКТ у навчально-виробничий процес взагалі та свою професійно-педагогічну діяльність, зокрема; недостатня вмотивованість педагогічних працівників до реалізації інформаційно-аналітичної функції в процесі

професійно-педагогічної діяльності.

По-третє, необхідність цілеспрямованої реалізації педагогічними працівниками в професійно-педагогічній діяльності інформаційно-аналітичної функції. Це пов'язано також з тим, що в Настанові з оцінювання ІКТ в освіті (UNESCO Institute for Statistics) запропоновано 45 показників, за якими здійснюється оцінювання стану їх впровадження у навчально-виховний процес. У настанові наголошується, що вона являє собою принципово нове намагання створити уніфіковану в міжнародному плані методологічну нормативну базу понять і показників для кількісного оцінювання, яка забезпечує узгоджене застосування та інтерпретацію ІКТ у статистиці освіти особами, відповідальними за ухвалення рішень, дослідниками, експертами і статистичними організаціями у всьому світі [8].

Ці показники універсальні для всіх систем освіти. У зв'язку з цим вони можуть бути основними напрямами реалізації інформаційно-аналітичної функції педагогічних працівників в системі ПТО, у тому числі й керівників. Зокрема, оцінювання згідно з Настановою відбувається за такими показниками: політичні зобов'язання держави (наявність національної та / або спеціально розробленої в галузі освіти стратегії, планів і законодавчих механізмів впровадження ІКТ); інфраструктура (кількість і якість засобів ІКТ, що використовуються в навчально-виховному процесі); підготовка Учителів (підготовка і випуск Учителів, які використовують ІКТ у своїй професійній – педагогічній – діяльності); навчальні плани (рівень упровадження ІКТ у навчальні плани); використання (доступ до ІКТ у навчальних закладах); участь, навички та продукти (кількість учнів, навчених основним навичкам роботи з комп'ютером); результати і вплив (відомості про вплив ІКТ на традиційні системи очної освіти); диференційовані показники успішності учнів у школах з викладанням за допомогою ІКТ, у порівнянні зі звичайними школами; збільшення кількості комп'ютерів в адміністрації та зростання використання комп'ютерів в управлінні школами.

Більшість з цих показників можуть бути використані як на міжнародному, так і на національному рівнях для моніторингу, підтримки розробки політичних рішень і процесу прийняття конкретних організаційно-педагогічних заходів щодо інформатизації освіти в системі ПТО. Багато з них також можуть бути використані на регіональному рівні та на рівні ПТНЗ для порівняння інфраструктури ІКТ, доступу до відповідних ресурсів, використання та отримання результатів у своїй професійній діяльності.

Використання ІКТ особливо актуальне в управлінській діяльності керівників ПТНЗ. Наприклад, управлінську інформацію, яка добувається за допомогою інформаційних ресурсів, можна умовно поділити на три категорії: інформація для стратегічного планування; контрольна управлінська; оперативна інформація. Ці види інформації свідчать про

те, що існує індивідуальне і групове інформаційно-аналітичне забезпечення в управлінні ПТНЗ, яке передбачає вирішення таких *завдань інформаційно-аналітичного спрямування*:

– виявлення певних управлінських проблем, тенденцій, альтернатив, конфліктних та інших ситуацій та їх опис;

– пошук ідей, гіпотез, рішень проблем, тенденцій, альтернатив, конфліктних та інших ситуацій в управлінській діяльності та їх оцінювання;

– багатокритеріальний аналіз даних і оцінювання складних об'єктів;

– інформаційне моделювання ймовірних управлінських проблем у ПТНЗ і вибір оптимальних методів і засобів їх вирішення;

– формування системи критеріїв оцінювання управлінських проблем, організація інформаційної експертизи планів, програм і різних видів робіт;

– збирання та аналіз даних про соціальних партнерів і ймовірних конкурентів, оцінювання навчальних, науково-виробничих і технічних досягнень, а також передового педагогічного досвіду інших ПТНЗ та його впровадження в навчально-виробничий процес;

– визначення управлінського стилю та поведінки основних суб'єктів ПТНЗ у реалізації провідних завдань щодо забезпечення якості професійної підготовки випускників;

– аналіз і прогнозування проблемних ситуацій у професійній підготовці випускників та пошук управлінських засобів їх вирішення;

– аналіз і прогнозування «поведінки лідерів» у комерції, технології, техніці, виробництві та інших сферах у регіоні;

– інформаційне супроводження розробки прогнозів розвитку ПТНЗ у регіоні, а по можливості, й у державі;

– акумулювання та оцінювання ініціатив, інновацій у ПТНЗ і розроблення пропозицій щодо їх використання;

– інформаційно-діагностичний аналіз ліцензійної діяльності, а також реалізації різних угод;

– діагностичний передпрогнозний аналіз професійної підготовки в ПТНЗ певних категорій фахівців;

– інформаційна експертиза проектів з ризиковим фінансуванням;

– накопичення відомостей та їх використання в управлінській діяльності, в певних програмах, соціальних, культурно-виховних, просвітницьких, освітніх та інших заходах;

– накопичення і використання відомостей про освітні та інші виставки, аукціони, ярмарки, конференції, наради;

– редакційно-аналітична діяльність і підготовка аналітичних матеріалів, довідок, доповідей, прогнозів, реклами тощо.

Отже, інформаційно-аналітичне забезпечення управлінської діяльності керівників ПТНЗ передбачає розв'язання таких завдань:

– комплексне інформаційне забезпечення найбільш повною і

достовірною фактографічною і концептуальною інформацією порівняльного і прогнозного характеру – стану, тенденцій і перспектив розвитку певної галузі промисловості, соціальної сфери тощо;

– підготовку різноманітних аналітичних, порівняльних і реферативних оглядів з проблем функціонування ПТНЗ;

– організацію консультацій, експертних оцінок з проблем функціонування ПТНЗ як суб'єкта освітньої діяльності;

– формування спеціалізованих (в тому числі, повнотекстових) баз даних для інформаційно-аналітичного забезпечення професійної діяльності різних категорій працівників, у тому числі, педагогічних, а також навчальної діяльності учнів.

По-четверте, існує також такий чинник як ступень інтелектуальності і складності інформаційно-аналітичних завдань у ПТНЗ, які вирішуються різними посадовими особами. Ці завдання суттєво між собою відрізняються. На основі цього їх можна *класифікувати* на п'ять класів.

Перший клас – найбільш прості завдання, які складаються з повністю формалізованих процедур і виконання яких, крім витрат часу, не становить ніякої складності для виконавців. Ці завдання стандартизуються і програмуються, до них відносяться: контроль і облік, оформлення документів, їх тиражування, розсилка тощо. Такі завдання вирішуються, практично, всіма автоматизованими інформаційними системами.

Другий клас – більш складні завдання, які стосуються ухвалення управлінських рішень в умовах ризику. Їх вирішення можливі на основі застосування методів теорії ймовірностей, аналітичного та імітаційного моделювання тощо.

Третій клас завдань складають слабкоструктуровані завдання, які містять невідомі або невимірювані компоненти (кількісно неоцінювані). Для них характерна відсутність методів розв'язання на основі безпосереднього опрацювання даних. Постановка завдань базується на прийнятті рішень в умовах неповної інформації. У ряді випадків, на основі теорії нечітких множин і застосувань цієї теорії, вдається побудувати формальні схеми рішення.

Четвертий клас завдань складають завдання прийняття рішень в умовах протидії та конфлікту. У цих завданнях можуть бути наявні випадкові чинники, для яких невідомі закони їх впливу. Їх вирішення можливе (але не завжди) методами теорії ймовірностей, нечітких множин і теорії ігор.

П'ятий клас – найбільш складні завдання прийняття рішень, які характеризуються відсутністю можливості формалізації через високий ступінь невизначеності. До них відноситься більшість проблем прогнозування, перспективного планування тощо.

Відповідно, працівників у галузі інформаційно-аналітичної діяльності в ПТНЗ можна умовно поділити на такі групи, відповідно до

виконуваних ними інформаційно-аналітичних завдань:

Перша група – *керівники* (директори, заступники як координатори аналітичних служб за власним напрямом діяльності, начальники відділів тощо), які виконують, як правило, завдання четвертого і п'ятого класів. Творчий елемент їхньої роботи – максимальний, а рутинний зміст – мінімальний. Вони несуть найбільшу відповідальність за прийняття рішень та є основними користувачами узагальнених інформаційних ресурсів організації. Основна форма діяльності таких керівників – ділове спілкування. Для них характерний такий розподіл часу впродовж дня: ділові контакти – 47 %, робота з документами – 29 %, телефонні переговори – 9 %, відрядження (поїздки) – 6 %, аналіз проблем і прийняття рішень – 4 %, інше – 5 %.

Технологія їхньої діяльності характеризується такими особливостями:

– при централізації прийняття рішень різко збільшуються обсяги інформації, зменшується час на обдумування й аналіз, зростає складність комплексного врахування всіх даних;

– виникає значна частка поточних задач, які не дають змогу зосередити увагу на стратегічних цілях;

– не враховується роль організаційної поведінки педагогічного та трудового колективу, вплив зовнішнього середовища і психологічних аспектів прийняття рішення;

– переважають проблеми, зумовлені звичками, досвідом, традиціями й іншими неформалізованими обставинами;

– при прийнятті рішень керівник не завжди у змозі описати і навіть уявити досить повну модель ситуації, а керується лише деякими уявленнями про неї;

– діяльність керівника значною мірою залежить від стилю керівництва, від ступеня знань, причин і наслідків, ясності уявлення взаємозв'язків обсягу наявної інформації.

Другу групу складають *спеціалісти-фахівці* (методисти, педагогічні працівники та ін.), які виконують завдання другого і третього класів та формують інтелектуальний базис ПТНЗ. Для них характерний такий розподіл часу впродовж робочого дня: ділові контакти – 23%, робота з документами – 42%, телефонні переговори – 17%, аналітична робота – 12%, інше – 6%.

Ефективність функціонування ПТНЗ в основному визначається продуктивністю діяльності цих спеціалістів, особливо в питаннях створення нової інформації, які забезпечують практично всю інформаційну підготовку для прийняття рішення керівником. Вони є основними виконавцями документів, визначають їх якість. Частка рутинної роботи різна, і при раціональній технології має бути незначною.

Третя група – *технічні працівники* (допоміжний персонал), які виконують всю рутинну роботу (завдання першого класу). Їхня робота

регламентована, але не потребує розуміння змісту опрацьовуваної інформації. До цієї ж групи відносяться працівники, які мають суто виробничі навички та вміння – друкарки, оператори. Основний критерій продуктивності їхньої роботи – оперативність і своєчасність опрацювання документів, без збоїв і помилок. Найбільш поліфункціональними працівниками є секретарі, які готують листи, накази, розпорядження та інші документи, копіюють і розсилають документи, ведуть документи, здійснюють телефонні контакти, планують зустрічі і поїздки, організують «календарі» своїх керівників. Цій групі працівників характерний такий розподіл часу: робота з документами – 69%, телефонні переговори – 20%, ведення обліку – 6%, інше – 5%.

Основний клас завдань, притаманний інформаційно-аналітичним фахівцям, – це документаційне забезпечення управління. Незалежно від класу завдань, рішення будь-якого з них передбачає проведення великого обсягу типових офісних робіт, які включають:

– опрацювання вхідної і вихідної інформації: читання і відповіді на листи (як електронні, так і звичайні), написання звітів, циркулярів та іншої документації, яка може містити також малюнки і діаграми;

– збирання і подальший аналіз деяких даних, наприклад, звітності за певні періоди часу за різними підрозділами або організаціями, яка задовольняє різні критерії відбору;

– збереження інформації, що надійшла, забезпечення швидкого доступу до неї і пошук необхідної в даний момент інформації.

Діяльність має бути чітко скоординована між особами, які її виконують; мають бути забезпечені тісні зв’язки, які дають змогу обмінюватися інформацією за короткі терміни, а процес руху документів має бути ефективно організований.

Отже, інформаційно-аналітичне забезпечення управлінської діяльності керівників ПТНЗ має ієрархічний характер, оскільки воно торкається всіх, починаючи від самого керівника та завершуючи учнями як споживачами навчальної та іншої інформації. На кожному рівні існує певна кількість суб’єктів (не менше одного), які виступають координаторами/організаторами потоків інформації, а в певних випадках – й інформаційних відносин взагалі.

Таким чином, рівні організації інформаційно-аналітичної діяльності в ПТНЗ характеризуються: кількісним та якісним складом суб’єктів інформаційно-аналітичної діяльності в ПТНЗ; характером самоорганізації суб’єктів конкретного рівня інформаційно-аналітичної діяльності, ступенем його централізації (децентралізації); співвідношенням економічних та адміністративних механізмів регулювання діяльності суб’єктів кожного рівня інформаційно-аналітичної діяльності; характером відносин між суб’єктами інформаційно-аналітичної діяльності (відносини ієрархії, рівності тощо); швидкістю реакції суб’єктів інформаційно-аналітичної діяльності на

вплив зовнішніх чинників, ступенем мобільності (інертності) конкретного рівня організації інформаційно-аналітичної діяльності в цілому; обсягами, ступенем різноманіття та складності потоків інформації, що функціонують на конкретному рівні інформаційно-аналітичної діяльності; потенційними можливостями суб'єктів конкретного рівня інформаційно-аналітичної діяльності в царині збору, переробки, зберігання та передачі інформації.

Основна мета інформаційно-аналітичної діяльності на кожному рівні управління в ПТНЗ спрямована, перш за все, на забезпечення життєдіяльності інших суб'єктів цього рівня та, з одного боку, вона пов'язана з відповідною діяльністю на вищих і нижчих рівнях ієрархії через систему прямих і зворотних зв'язків, а з іншого – певною мірою впливає на організацію інформаційно-аналітичної діяльності нижчого рівня ієрархії. У свою чергу, її ефективність на цьому рівні залежить від ефективності організації інформаційної діяльності нижчого рівня.

Отже, вищевикладене свідчить про необхідність широкої ерудиції, професійної, психологічної та особистісної готовності, професійно-педагогічної підготовленості та практичної здатності педагогічних працівників у системі ПТО до роботи з інформацією, що має назву інформаційно-аналітична діяльність. Відповідно, необхідно для цього цілеспрямовано розвивати (а в окремих випадках і формувати) в них інформаційно-аналітичну компетентність як важливу передумову реалізації інформаційно-аналітичної функції в процесі реалізації посадових компетенцій.

Література

1. Аналіз стану комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів за 1997–2001 роки / А. М. Гуржій [та ін.] // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2002. – № 4. – С. 3.
2. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти: монографія / В. Ю. Биков. – К.: Атіка, 2008. – 684 с. : іл.
3. Глосарій термінів Європейського союзу [Електронний ресурс] // Видавництво «К.І.С.» [сайт]. – Режим доступу : http://europa.dovidka.com.ua/l.html#_Toc90362284 (08.09.2012). – Назва з екрану.
4. Гуменний О. Д. Розвиток інформаційної культури керівників професійно-технічних навчальних закладів : [навч.-метод. посібник] / О. Д. Гуменний. – К. : Ін-т ПТО НАПН України, 2013. – 85 с.
5. Калініна Л. М. Теоретико-прикладні аспекти формування інформаційної культури керівника загальноосвітнього навчального закладу : монографія / Л. М. Калініна. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 136 с.
6. Концепція інформатизації освіти / [В.Ю. Биков, В.І.Луговий, М. І. Жалдак, Н. В. Морзе та ін.] // Рідна школа. – 1994. – №11. –

С. 26 –29.

7. Петренко Л. Теорія і практика розвитку інформаційно-аналітичної компетентності керівників професійно-технічних навчальних закладів : монографія / Л. Петренко. – Дніпропетровськ : ІМА-прес, 2013. – 456 с.

8. Руководство по оценке информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в образовании [Электронный ресурс] / Институт статистики ЮНЕСКО : Документ № 2 / – Режим доступу : http://fgosvo.ru/uploadfiles/mo/20120916000717.pdf. – Назва з екрану.

9. Спірін О. М. Досвід впровадження електронної бібліотеки Національної академії педагогічних наук України/ О. М. Спірін, С.М. Іванова // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1 (1). – С. 192–205.

10. Ягупов В. В. Інформаційно-аналітична компетентність керівників професійно-технічних навчальних закладів: поняття, зміст і структура / В. В. Ягупов // Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України; [редкол. : В. О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, 2012. – № 3. – С. 75–81.

Ягупов В. В.

Факторы развития информационно-аналитической компетентности педагогических работников профессионально-технических учебных заведений

В статье акцентируется внимание на проблеме информационно-аналитического обеспечения функционирования профессионально-технических учебных заведений и его необходимости в информационном обществе. Отдельное внимание обращается на субъектов информационно-аналитической деятельности, которых условно можно поделить на три группы, соответственно выполняемых ими информационно-аналитических заданий: первая группа – руководители (директоры, заместители как координаторы аналитических служб со своим направлением деятельности, начальники отделов и др.); вторая – специалисты (методисты, педагогические работники и др.); третья – технические работники (вспомогательный персонал). В связи с этим развитие информационно-аналитической компетентности педагогических работников профессионально-технических учебных заведений есть актуальной теоретической и прикладной проблемой, а необходимость соблюдения требований компетентностного подхода к её развитию обусловлено ведущими факторами.

Ключевые слова: *факторы; информационно-аналитическая компетентность; информационно-аналитическая деятельность; глобализация; информационное общество; информационно-аналитические функции.*

V. Yagupov

VET teachers' information and analytical competence development factors

The article is focused on the problem of informational andanalytical support for the professional technical educational establishments (PTEEs) and its necessity in the informational society. It particularly focuses on the informational and analytical activity actors which can be divided into three groups according to formational and analytical tasks they perform. The first group includes leaders (directors, their deputies as coordinators of the analytical services according to their activity directions, departments chiefs etc). The second group encompasses specialists (resource centers workers, pedagogical workers etc.) The third group includes technical workers (assistants).

Therefore, informational and analytical competence development of the PTEEs pedagogical workers is the topical theoretical and practical problem. It is outlined that the ecessity to observe requirements of the competence approach to its development is caused by those leading factors.

Key words: *factors; informational and analytical activity; informational and analytical function; informational society; informational and analytical function.*

РОЗДІЛ 4.

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ЗА КОРДОНОМ

УДК 377, 378, 331.5 *Ворначев А. О.*

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА У ФРАНЦІЇ: УПРАВЛІННЯ, ФІНАНСУВАННЯ, СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО

У статті розглядаються питання професійної освіти у Франції щодо її управління та фінансування з боку держави, а також реалізації у цій сфері соціального партнерства. Виявлено, що у французькій моделі лідируюча роль в управлінні професійною освітою і навчанням належить державі, яка також підтримує вливання у професійну освіту значних інвестицій. Автор показує, що Франція, не відмовившись повністю від державного втручання у професійну освіту і навчання, знайшла компромісне рішення шляхом активного залучення до розробки та реалізації політики в цій галузі соціальних партнерів у вигляді професійних асоціацій, торгово-промислових палат, профспілок тощо і децентралізації управління, яке виражається в делегуванні частини повноважень регіонам.

Ключові слова: *французька модель управління професійною освітою, фінансування, керуючі органи, соціальне партнерство.*

Підвищення рівня професійних навичок, реформування систем професійної освіти та підготовки кадрів для ринку праці, підвищення якості кваліфікаційних систем – ці завдання входять до низки пріоритетних напрямів політики більшості країн Європейського союзу. Особлива увага в цих країнах викликана проблемою покращення якості системи професійної освіти і підготовки. Безпосередню роль у цьому відіграє держава, тому що саме держава задає необхідний тон розвитку професійної освіти. Аналіз централізованої системи управління професійною освітою у Франції показує, що країна веде цілеспрямовану й послідовну роботу з формування цілісної системи забезпечення стійкого соціально-економічного розвитку, в основі якого – формування партнерських взаємовигідних відносин між різними сферами суспільства. Створення конструктивних механізмів управління професійною освітою та взаємодії держави із соціальними партнерами, які підвищують ефективність процесу підготовки і використання професійних кадрів, є одним з елементів такої системи.

Мета статті – висвітлити особливості французької моделі централізованої системи управління професійною освітою, її переваги та головні завдання.

У французькій моделі лідируюча роль в управлінні професійною освітою і навчанням (далі – ПОН) належить державі. Управління ПОН

здійснюється відповідно до Закону про початкове навчання і Трудового кодексу за участю соціальних партнерів. Дотримуючись політики децентралізації управління системою підготовки кадрів, у країні створено 26 регіональних рад професійного навчання, а також різні комісії, департаменти або директорати. У кожному регіоні представниками промисловості та уряду розробляється план розвитку професійного навчання молоді. Початкове професійне навчання контролюється лише державними органами, і відповідальність за нього несе держава та відповідні місцеві органи влади. У сфері безперервного навчання рішення приймаються на різних рівнях: у тому разі, коли безперервне навчання фінансується з державних коштів, держава і регіони несуть солідарну відповідальність [4].

Міністерство освіти Франції відповідає за політику в галузі професійної освіти в школі і за програму «Учнівство». За програму «Учнівство» в галузі підготовки кадрів для сільського господарства відповідає Міністерство сільського господарства [2].

Міністерство праці та солідарності і Генеральна комісія з питань зайнятості та професійного навчання несуть відповідальність за реалізацію державної політики в галузі контрактного навчання, що чергується (передбачає чергування навчання з виробничою діяльністю на підприємстві), і за професійне навчання працівників приватного сектора. Питаннями навчання безробітних займається Міністерство праці та солідарності [2].

У галузі безперервного навчання рішення приймаються на різних рівнях. Наприклад, у тих випадках, коли безперервне навчання фінансується з державних коштів, держава і регіони несуть солідарну відповідальність.

Початкова професійна освіта контролюється лише державними органами, і відповідальність за неї несе держава та відповідні місцеві органи влади.

Відповідальність між діючими особами початкової професійної освіти розподілена таким чином [3]:

1) *Міністерство освіти*:

− розробка стандартів професійних дипломів відповідно до вимог ринку праці;

− визначення регламенту іспитів;

− видача дипломів;

− навчання, найм і оплата праці викладачів;

− контроль якості навчального процесу.

2) *регіональні влади:*

− затвердження регіонального плану розвитку професійної освіти;

− будівництво, обладнання та підтримка ліцеїв, а також фінансування шкільного транспорту;

3) *професійне середовище:*

− участь у розробці освітніх програм;

− участь в екзаменаційній комісії;

− прийом та навчання молоді на базі підприємств.

Відповідно до законодавства Франції, професійна освіта і навчання є безкоштовною.

Професійна освіта і навчання реалізуються [1, с. 112]:

− у навчальних закладах, з проходженням частини навчання на робочому місці;

− за програмою «Учнівство» (частина навчання здійснюється на підприємстві під керівництвом майстра, частина – у спеціалізованих центрах навчання);

− у рамках контрактів, що передбачають поєднання навчання в навчальному закладі з виробничим навчанням на підприємстві;

− на курсах докваліфікаційної та кваліфікаційної підготовки (для молоді, яка не має кваліфікації і шукає роботу).

Основними джерелами фінансування ПОН є місцеві уряди (25 %) і центральний уряд (56,8 %), який надає найбільший обсяг коштів, тому що він оплачує зарплату викладацького складу, витрати на будівництво та експлуатацію ліцеїв та інших об’єктів, оснащення обладнанням та навчальними матеріалами. Також кошти на ПОН надходять від домогосподарств (11,1%) та підприємств (6,5 %) [4].

Частково фінансування здійснюється підприємствами шляхом податку на потреби програми «Учнівство», причому, частину цього податку підприємства можуть використовувати для надання додаткової фінансової допомоги навчальним закладам професійної та технічної освіти, тобто здійснюється фінансування усієї професійної освіти, а не тільки самої програми. Цей податок виплачується усіма юридичними особами та підприємствами в розмірі 0,5% валового фонду оплати праці. Збір податку на «Учнівство» здійснюється торгово-промисловими палатами, галузевими палатами і сільськогосподарськими палатами [2].

Крім того, у Франції обов’язковим для всіх компаній є «податок на професійне навчання» (taxed’apprentissage), який становить 0,5 % від фонду заробітної плати і акумулюється на освітні цілі системи ПОН. Виняток щодо виплат надається державним органам, галузевим асоціаціям і освітнім організаціям [3].

При активній участі роботодавця в освітній системі (спонсорування державних тренінгових центрів, оплата навчальної відпустки слухачів, оплата практики студентів та ін.) можливі зменшення суми податку на навчання на 0,1 %.

Що стосується підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації своїх працівників, то законодавчо закріплено зобов’язання роботодавців здійснювати цю діяльність. У разі, якщо роботодавець (із кількістю співробітників понад 10 осіб) не може надати докази навчання (у вигляді корпоративного плану навчання працівників) своїх співробітників, він зобов’язаний виплатити податок у розмірі 1,5 % від фонду заробітної плати або різницю між сумою податку і витраченою

сумою на освітні цілі. Цей податок складається з трьох частин: 0,9 % від фонду заробітної плати має виділятися на навчання співробітників; 0,2 % – на виплати навчальних відпусток; і 0,4 % – на прийом та інструктаж молодих фахівців. Для компаній з кількістю співробітників менше 10 передбачено податок в 0,15 % [3].

Суми виплат податків акумулюються у фондах, організованих за допомогою колективних угод між роботодавцями та державними органами на регіональному та галузевому рівнях.

За збір і розподіл обов'язкових внесків підприємств на розвиток навчання працівників відповідають уповноважені об'єднані управління зі зборів (УОУЗ).

У металургійній, хімічній і банківській галузях фонди, незважаючи на колективні угоди, можуть управлятися без участі держави самими роботодавцями із кількості великих компаній.

У Франції реалізовується модель державного втручання, в рамках якої держава регулює систему професійної освіти у співпраці із соціальними партнерами.

Не відмовившись повністю від державного втручання в професійну освіту і навчання, Франція знайшла компромісне рішення шляхом активного залучення до розробки та реалізації політики в цій галузі соціальних партнерів у вигляді професійних асоціацій, торгово-промислових палат, профспілок тощо і децентралізації управління, яке виражається в делегуванні частини повноважень регіонам [1, с. 26].

У результаті активізації соціального партнерства та співпраці держави з промисловістю стало можливим відродження програми «Учнівство», що є прикладом складної системи координації державного регулювання сфери освіти і ринку праці. Система «Учнівство» вимагає співпраці різних соціальних систем, кожна з яких має свою інституційну культуру і методи діяльності. У рамках «Учнівства» відбувається інституціоналізація кооперативних механізмів координації, що заснована на діалозі між соціальними партнерами і державою. Складність системи полягає в тому, що частина навчання здійснюється в рамках формальної освіти, а практичне навчання та відбір учнів проводиться підприємством. Таким чином, ключові управлінські рішення приймаються підприємствами, які використовують ринкові підходи, при тому, що сама система перебуває у відані держави і регулюється державою і професійними об'єднаннями [2].

Організації соціальних партнерів відіграють важливу консультативну роль у формуванні та реалізації політики в галузі професійної освіти і навчання. Структура регулювання ПОН має державно-громадський характер, що забезпечується залученням соціальних партнерів. Таким чином, в останні роки відзначається поворот від моделі державного регулювання в сторону неокорпоративної моделі [4].

У Міністерстві освіти в Департаменті професійного навчання

існує [3]:

− бюро партнерства зі сферою праці та консультативними професійними комісіями (організаціями соціальних партнерів) (Bureau du parteneriat avec le monde professionnel et des commissions professionnelles consultatives), що відповідає за розробку змістовної сторони кваліфікаційних вимог і зв'язок з національними галузевими консультативними комісіями;

− бюро регулювання професійних дипломів (Bureau de la reglementation des diplomes professionnnels), яке займається юридичними питаннями, пов'язаними з національними професійними дипломами та екзаменаційними вимогами;

− бюро початкової професійної освіти, програми «Учнівство» та інтеграції в ринок праці (Bureau de la formation professionnelle initiale, de l'apprentissage et de l'insertion), що курирує діяльність професійних ліцеїв, питання навчання молоді в Центрах професійного навчання та на підприємствах;

− бюро безперервного навчання дорослих (Bureau de la formation continue des adultes), що організує навчання дорослого населення.

На національному рівні ключову роль відіграють дві організації соціального партнерства [2]:

1) постійна комісія Національної ради з управління професійним навчанням, що складається з представників роботодавців, профспілок та дванадцяти міністерств, що є консультативним органом при розробці основних питань національної політики в галузі ПОН. Постійна комісія керує регіональними радами ПОН, куди входять префект регіону, президент Регіональної ради, по п'ять представників від роботодавців та профспілок: один – від Федерації національних спілок працівників освіти, один – від державних навчальних закладів, один – від торгово-промислової палати та два представники – від громадських організацій. Як вже говорилося вище, з метою децентралізації управління створено 26 Регіональних рад професійного навчання, які є виборними органами. У відповідності до закону, Регіональні ради відповідають за професійне навчання молоді та організацію виробничого учнівства.

2) координаційний комітет регіональних програм учнівства і професійного навчання, що складається з представників соціальних партнерів, державних органів та регіональних рад і координує розробку політики на регіональному рівні.

Крім цього існує 21 консультативна професійна комісія, що займаються розробкою кваліфікаційних вимог для державних професійних дипломів. Кожна з цих комісій відповідає певному сектору економіки. Для забезпечення зв'язку ПОН з ринком праці в кожному міністерстві організовано комісії з праці.

У рамках соціального діалогу роботодавці представлені такими організаціями [4]:

− федерацією роботодавців;

− федерацією малих і середніх підприємств;
− професійною спілкою ремісників.

Працівники представлені:
− Французькою демократичною конфедерацією праці;
− Французькою конфедерацією християнських працівників;
− Союзом управлінських працівників;
− Генеральною конфедерацією праці;
− «Робочою силою».

Усі нормативно-правові акти в галузі ПОН приймаються тільки після консультацій із соціальними партнерами в рамках колективних договорів (національні міжгалузеві договори та галузеві договори), що укладені між соціальними партнерами і урядом відповідно до вимог законодавчих та інших нормативно-правових документів.

Соціальні партнери беруть участь в обов'язковій професійній орієнтації та консультуванні учнів системи середньої освіти.

Також соціальні партнери беруть участь у розробці нових видів сертифікатів. Так, наприклад, був розроблений сертифікат професійного бакалаврату, призначений для осіб, які мають сертифікат професійного навчання або сертифікат професійної готовності. Цей тип сертифіката був розроблений у зв'язку зі зростанням потреби у фахівцях, які володіють новими технологіями в галузі виробництва, автоматизації праці в офісах, автоматизованих методів виробництва та використання комп'ютерних технологій у промисловості й управлінні, а також в галузі обслуговування комп'ютерного та електронного обладнання. Розробка цього сертифіката проводилася в тісній співпраці з роботодавцями та з урахуванням їх вимог в рамках проекту Євросоюзу «Старші 16-и», в ході якої були сформовані стратегії реформування другого ступеня середньої освіти.

Соціальні партнери також залучаються до розробки національних дипломів. При розробці національних дипломів Міністерство освіти консультується з 19-ма галузевими професійними комітетами, що складаються з представників міністерств, представників батьків та соціальних партнерів, а також представників відповідної галузі. Участь цих комітетів забезпечує якісні критерії оцінки професійної кваліфікації. Кожен член комітету може внести пропозиції щодо оновлення дипломів та заснування нових [2].

Підсумовуючи викладене, зазначимо, що у Франції діє досить жорстка централізована система управління професійною освітою. У цій країні склалася одна з найпередовіших освітніх систем, в якій професійна освіта і навчання традиційно вважаються засобом соціального просування громадян, і тому розглядаються як важливий фактор особистісного розвитку. Наразі у Франції професійне навчання є одним із чинників зростання продуктивності праці та економічного розвитку. У зв'язку з цим інвестиції в цю сферу мають пріоритетний характер і підтримуються з боку держави, а соціальне партнерство

розглядається як необхідний елемент координації державного регулювання сфери освіти і ринку праці.

Література

1. Гурье Л. И. Профессиональное образование во Франции. Казань, 1993. – 204 с.
2. CEDEFOP. Vocational education and training in France: short description. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/5190.
3. Francoise Caillods. The Challenge of Vocational Education and Training in France. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.norrag.org/cn/publications/norrag-news/online-version/tvet-skills-development-researcher-and-agency-perspectives/detail/the-challenge-of-vocational-education-and-training-in-france.html.
4. National education and vocational education in France. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/61/8/formation_professionnelle_VA_151618.pdf.

Ворначёв А. А.

Профессиональное образование во Франции: управление, финансирование, социальное партнерство

В статье рассматриваются вопросы профессионального образования во Франции относительно его управления и финансирования со стороны государства, а также реализации в этой сфере социального партнерства. Обнаружено, что во французской модели лидирующая роль в управлении профессиональным образованием и обучением принадлежит государству, которое также поддерживает вливание в профессиональное образование значительных инвестиций. Автор показывает, что Франция, не отказавшись полностью от государственного вмешательства в профессиональное образование и обучение, нашла компромиссное решение путем активного привлечения к разработке и реализации политики в этой области социальных партнеров в виде профессиональных ассоциаций, торгово-промышленных палат, профсоюзов и т.д. и децентрализации управления, которое выражается в делегировании части полномочий регионам.

Ключевые слова*: французская модель управления профессиональным образованием, финансирование, управляющие органы, социальное партнерство.*

A. Vornachev.

VET in France: governing, financing, social partnership

The article deals with vocational education in France with respect to its governing and financing by the state and implementation of social partnership in this field. It is revealed that the leading role concerning vocational education governing in French model belongs to the state, which also supports infusion of significant investments in VET. The author shows that France, not giving up entirely the idea of government intervention in VET, has found a compromise solution through active involvement of social partners represented by professional associations, chambers of commerce, trade unions, etc. in development and implementation of the policy in this sphere, and decentralization, which is reflected in the delegation of the share of authority to the regions.

Key words*: French model of vocational education management, funding, governing bodies, social partnership.*

УДК 377.36 *Леу С. О.*

ІНШОМОВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ КВАЛІФІКОВАНИХ РОБІТНИКІВ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ: СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Здійснено структурно-семантичний аналіз провідних понять дослідження та розглянуто взаємодію їх складових. На основі проведеного аналізу визначено поняття іншомовної компетентності кваліфікованих робітників морського транспорту відповідно до вимог та критеріїв їхньої професійної діяльності. Розроблено структуру досліджуваного поняття, визначено місце іншомовної компетентності кваліфікованих робітників морського транспорту в ієрархії їхніх комунікативних та професійних компетентностей.

Ключові слова: *іншомовна компетентність, професійна компетентність, комунікативна компетентність, кваліфікований робітник морського транспорту.*

Іноземні мови є засобом міжкультурного спілкування, а володіння ними веде до взаєморозуміння в будь-якому полікультурному та мультилінгвальному просторі. Знання іноземних мов та їх професійна функція на ринку праці також набувають більшого значення в умовах розширення міжнародного співробітництва. Володіння іноземною мовою на принципово новому рівні – потреба сьогодення, що впливає на успішне вирішення багатьох професійних і життєво важливих завдань. Знання хоча б однієї іноземної мови відкриває більший горизонт як в роботі, так і дозвіллі, надає можливість по-іншому бачити та сприймати

навколишній світ. Саме через мову сприймаються не тільки мовленнєві одиниці, а й характер, менталітет народу, що, в свою чергу, полегшує порозуміння та спілкування як партнерів по бізнесу, так і пересічних громадян.

Професійна діяльність кваліфікованого робітника має забезпечувати можливість «інтернаціоналізації» його професійних здібностей та конкурентоспроможність на вітчизняному і зарубіжному ринку праці. Слід підкреслити, що можливості фахівця зі знанням іноземної мови витримати конкуренцію на вільному ринку праці та посісти гідне місце не тільки у своєму суспільстві, але й у світовому співтоваристві є вищими, ніж у фахівця без знання іноземної мови.

Актуальність досліджуваної теми підтверджується тим, що вимоги до іншомовної компетентності кваліфікованого робітника морського транспорту вже визначені, а от аналіз вітчизняних наукових джерел показав, що самого поняття «іншомовна компетентність кваліфікованих робітників морського транспорту» ще не існує.

У вітчизняних джерелах розглядаються різні аспекти поняття іншомовної компетентності кваліфікованого робітника морського транспорту, а саме: вивченням поняття «професійна компетентність» займалися Е. Бібікова, Т. Мороз, З. Вятковський; «професійна компетентність кваліфікованих робітників» – В. Аніщенко; «іншомовна професійна компетентність» – В. Секрет, В. Аітов, Т. Мороз, О. Єфімова; «іншомовна комунікативна компетентність» – Е. Бібікова, Е. Клименко, С. Козак, Т. Вольфовська, А. Андрієнко; «іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця» – О. Овчарук та В. Теніщев; «професійна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту» – Л. Герганов та ін.

Метою статті є розгляд суті різних аспектів поняття «іншомовна компетентність кваліфікованого робітника» та формулювання поняття «іншомовна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту» згідно з вимогами та нормами його професійної діяльності.

Відповідно до проведеного аналізу, вихідними поняттями даного визначення можна вважати такі: «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність кваліфікованих робітників», «професійна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту», «іншомовна професійна компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця» та їх складові компетенції – «комунікативна компетенція», «комунікативна мовна компетенція», «іншомовна компетенція». Розглянувши базові поняття, можна визначити ключові слова та їх комбінації, а саме:

− *компетентність* – проінформованість, обізнаність, авторитетність (Вікіпедія [11]), знання та досвід (А. Хуторськой [12]), інтегрована здатність особистості, цілісна реалізація на практиці (Н. Ізорія [13]);

− *професійна компетентність* – інтегративна якість, професійні знання, уміння й навички, особистісна компетентність (комунікативність, творчість і креативність), професійно значущі властивості (Е. Бібікова [5]), рівень професіоналізму, досвіду практичної діяльності (Т. Мороз [4]), ефективна реалізація компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності (О. Бєлкіна [5]), продемонстрована здатність використовувати знання, вміння та навички на практиці (ДСТУ ISO 9000-2001[10]), реалізація професійних завдань на рівні прийнятих стандартів (З. Вятковський [22]), моральна позиція фахівця (Енциклопедія освіти [2]);

− *професійна компетентність кваліфікованих робітників* – знання, уміння, навички, досвід, відношення, спроможність приймати правильне рішення, уміння прогнозувати результати за прийнятим рішенням, професійна відповідальність (В. Аніщенко [3]);

− *комунікативна компетентність* – здатність орієнтуватися в ситуаціях спілкування (Ю. Ємельянов [23]), науково-теоретичні знання, практичні уміння і навички у сфері здійснення професійної комунікації, досвід здійснення професійної взаємодії, стійка мотивація професійного спілкування (О. Єфімова [5]);

− *комунікативна компетенція* – міжособистісний досвід, необхідний індивіду, щоб у межах власних здібностей та соціального статусу успішно функціонувати в певному суспільстві (Т. Вольфовська [15]), спроможність здійснювати спілкування, складна багатокомпонентна динамічна цілісна мовленнєва діяльність (О. Петращук [5]), координація взаємодії окремих комунікації (В. Топалова [5]);

− *комунікативна мовна компетенція* – забезпечення можливості діяти, застосовуючи специфічні лінгвістичні засоби (Загальноєвропейські рекомендації мовної освіти [14]);

− *іншомовна компетентність* – мовна освіта, готовність до успішної, продуктивної та ефективної діяльності з використанням комунікативних та інформативних можливостей іноземної мови, ефективна взаємодія з оточуючим середовищем за допомогою відповідних мовних компетенцій (В. Секрет [1]), можливість використовувати іноземну мову як у професійній діяльності, так і для самоосвіти й саморозвитку особистості (О. Чиханцова [23]);

− *іншомовна компетенція* – готовність до іншомовної діяльності в різних сферах, результату навчального процесу, професійної підготовки, взаємодія іншомовних знань, умінь і ціннісних відношень особистості (А. Насіханова [4]);

− *іншомовна комунікативна компетентність* – здатність та готовність до здійснення професійного спілкування іноземною мовою (Е. Бібікова [5]), іншомовні знання і вміння, які відображають лінгвістичний, професійно-контекстуальний, психологічний, соціальний та ситуативний стан мови (Е. Клименко [16]), здатність вільно й

адекватно розуміти й зумовлювати мовленнєві висловлювання, практичні вміння та навички, які забезпечують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування засобами іноземної мови (С. Козак [17]), досвід міжособистісної взаємодії (Т. Вольфовська [15]), здійснення міжкультурного професійно спрямованого спілкування, взаємодія з носіями іншої культури, беручи до уваги національні цінності, норми та уявлення, створення позитивного настрою спілкування для комунікантів, вибір комунікативно цілеспрямованих способів вербальної та невербальної поведінки в межах полілогу культур (А. Андрієнко [20]);

− *іншомовна професійна компетентність* – психологічна та технічно-операційна готовність особистості до виконання професійної діяльності з використанням засобів іноземної мови або в умовах іншомовної культури, забезпечення можливості ефективної взаємодії з оточуючим середовищем (В. Секрет [19]), автономний пошук і використання інформації іноземною мовою для здійснення професійної діяльності (В. Аітов [18]), сукупність знань, умінь та навичок, що забезпечують володіння іноземною мовою на професійному рівні (Т. Мороз [4]), знання мови, високий рівень практичного володіння як вербальними, так і невербальними засобами, досвід володіння мовою на варіативно-адаптивному рівні залежно від конкретної мовленнєвої ситуації (О. Єфімова [5]);

− *іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця* – складне інтегративне ціле, яке забезпечує компетентне професійне спілкування мовою спеціальності в умовах міжкультурної комунікації (О. Овчарук [5], В. Теніщева [6]);

− *професійна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту* – рівень професійних знань, навичок для належного виконання функцій на судні відповідно до узгоджених критеріїв (Л. Герганов [21]).

Вимоги до іншомовної компетентності кваліфікованого робітника морського транспорту визначено в Міжнародній конвенції про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року [21] (Доповнення до Правила II/4 «Мінімальні знання, необхідні для отримання диплома вахтового помічника капітана суден валовою місткістю 200 регістрових тонн і більше, п. 16.) та Державних стандартах професійно-технічної освіти 8340.0І.61.00-2014 з професій «Матрос» та «Моторист (машиніст)» [9], [7]. Візуалізація вимог відображена в таблиці 1.

Узагальнення структурних характеристик проаналізованих понять, у яких найчастіше використовуються такі означення, як: інтегративний, системний, структурний, діяльнісний, дієвий, практичний, комплексний, сукупний, складний тощо.

Таблиця 1

Вимоги до іншомовної компетентності кваліфікованого робітника морського транспорту

МК про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року	**ДСПТО 8340.0І.61.00-2014 з професій «Матрос» та «Моторист (машиніст)»**
16. Англійська мова Достатнє знання англійської мови, яке дає змогу вахтенному помічнику капітана користуватися картами й іншими морськими посібниками, розуміти метеорологічну інформацію і повідомлення щодо безпеки суден та їх експлуатації, а також уміння ясно висловлювати свої думки під час зв'язку з іншими суднами чи берегом. Уміння розуміти і використовувати Стандартний морський словник ІМКО [8].	Повинен знати: англійську мову в межах, достатніх для розуміння команд та спілкування з іншими членами екіпажу в межах виконання обов’язків [9], [7].

Отже, загальну структуру даного поняття можна наочно представити (див. рис. 1). Для більш зручного та компактного сприйняття інформації й розуміння загальної структури були використані скорочення, відображені в таблиці 2.

Таблиця 2

Перелік базових понять дослідження та їх скорочення

№п/п	**Базові поняття**	**Скорочення**
1.	Іншомовна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту	ІККРМТ
2.	Іншомовна професійна компетентність	ІПК
3.	Іншомовна комунікативна компетентність	ІКК
4.	Професійна компетентність	ПК
5.	Іншомовна компетентність	ІК
6.	Комунікативна компетентність	КК
7.	Професійна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту	ПККРМТ
8.	Професійна компетентність кваліфікованого робітника	ПККР
9.	Іншомовна компетенція	Ік
10.	Комунікативна компетенція	Кк
11.	Комунікативна мовна компетенція	КМк

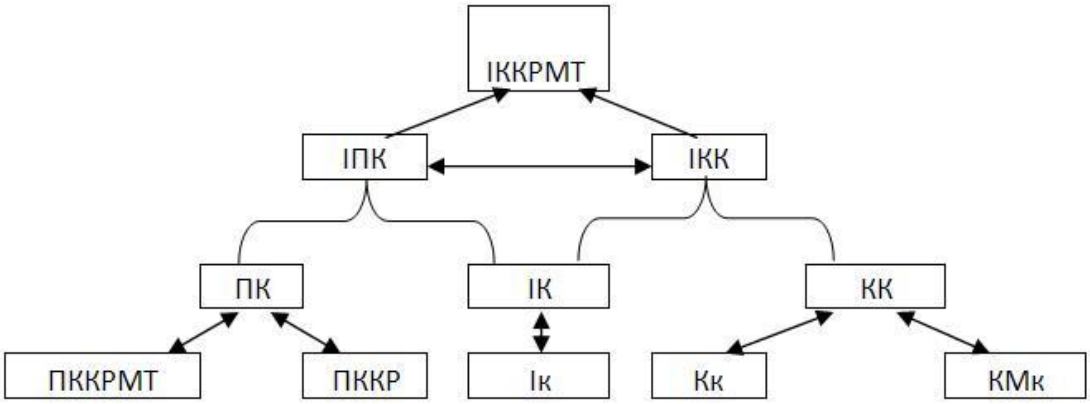

Рис. 1. Структура поняття «іншомовна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту» [розроблено автором]

На основі ключових слів, структурних характеристик наведених визначень та критеріїв професійної діяльності кваліфікованого робітника морського транспорту можна зробити висновок, що «іншомовна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту» – *є складною інтегративно-структурною сукупністю знань, умінь, навичок, окремих компетентностей та їх складових – компетенцій, особистісно-професійних якостей людини, спрямованих на розуміння, сприймання та відтворення іноземної мови для здійснення компетентного професійного спілкування в умовах міжкультурної комунікації на судні.*

Варто зауважити, що поняття «іншомовна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту» є досить загальним поняттям та має включати професійний і комунікативний аспекти, які, в свою чергу, формують та включають більш спеціалізовані, вузькоспрямовані компоненти. Тому для більш точного уявлення структури даного поняття слід виокремити й такі складові, як: «іншомовна професійна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту» й «іншомовна комунікативна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту» та включити їх до загальної структури (див. Рис. 2, де ІПККР – іншомовна професійна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту, а ІККРМТ – іншомовна комунікативна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту). Для більш зручного та компактного сприйняття інформації й розуміння загальної структури були використані скорочення, відображені в таблиці 2.

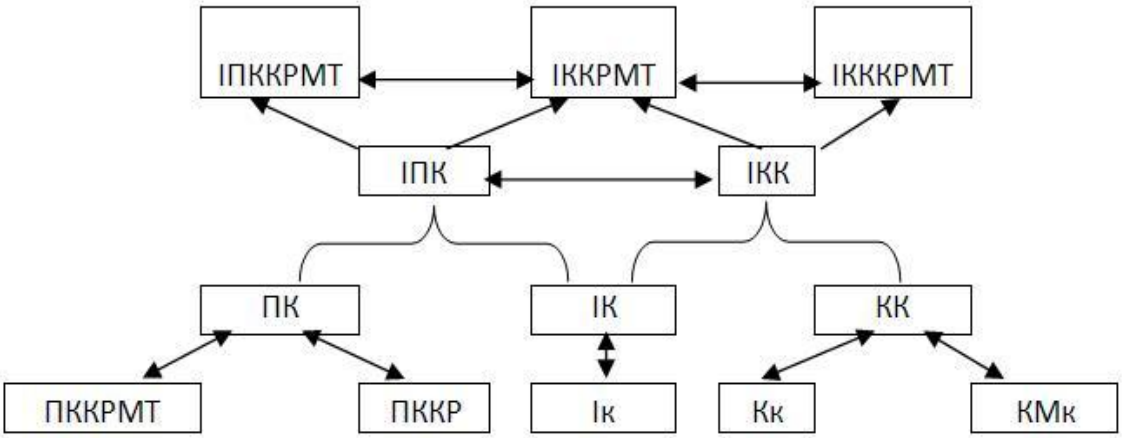

Рис. 2. Уточнена структура поняття «іншомовна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту» [розроблено автором]

Відповідно до здійсненого узагальнення складників іншомовної компетентності кваліфікованого робітника морського транспорту та враховуючи критерії і норми належного виконання функцій на судні, узгоджених у Міжнародному плані, встановлених норм знання іноземної мови в ДСПТО, Кодексі про підготовку, дипломування та несення вахти моряків, можна визначити, що:

− «іншомовна професійна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту» – це інструмент-орієнтир у сучасному інформаційному просторі та суспільстві для якісного виконання професійних функцій, забезпечення належної безпеки судна та його екіпажу в умовах іншомовного середовища, розширення професійних можливостей й особистого світогляду кваліфікованого робітника морського транспорту в процесі звернення до визначених та додаткових джерел інформації;

− «іншомовна комунікативна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту» – готовність та здатність кваліфікованого робітника морського транспорту використовувати набуті знання і засоби іноземної мови для зрозумілого висловлювання своєї думки в процесі професійного спілкування іноземною мовою в межах спілкування з іншими членами екіпажу, зв'язку з іншими суднами чи берегом, розуміння команд в межах виконання його професійних обов’язків.

Отже, здійснений нами структурно-семантичний аналіз дав змогу визначити суть і структуру базових понять дослідження, а саме: «компетентність», «професійна компетентність», «професійна компетентність кваліфікованих робітників», «професійна компетентність кваліфікованого робітника морського транспорту», «іншомовна професійна компетентність», «іншомовна комунікативна компетентність», «іншомовна професійна компетентність майбутнього фахівця» та їх складові компетенції – «комунікативна компетенція»,

«комунікативна мовна компетенція», «іншомовна компетенція». Результати даного дослідження мають бути покладені в основу подальшого наукового пошуку щодо більш детального визначення та характеристики їх складових, ефективних шляхів формування та розвитку іншомовної компетентності для кваліфікованих робітників різного рівня мовної підготовки з використанням різних засобів навчання як для групової, так і самостійної підготовки.

Література

1. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://vuzlib.com/content/view/322/84/.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. –1040 с. – С. 722.
3. Аніщенко В. М. Стандарт професійної компетентності – основа підготовки робітничого персоналу фірми в контексті європейської інтеграції / В. М. Аніщенко // Професійно-технічна освіта. – 2008. – № 3. – С. 41–43.
4. Мороз Т. О. Формування іншомовної компетентності у процесі підготовки майбутніх фахівців [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://int-konf.org/konf012014/688-k-p-n-moroz-t-o-formuvannya-nshomovnoyi-profesynoyi-kompetentnost-u-proces-pdgotovki-maybutnh-fahvcv.html.
5. Єфімова О. М. Формування іншомовної комунікативної компетентності курсантів під час оволодіння фахом у вищих військових навчальних закладах [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://journal.fl.kpi.ua/ru/o-m-yefimova/
6. Тинкалюк О. В. Сутність і структура іншомовної комунікативної компетенції студентів немовних спеціальностей вищих навчальних закладів [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.lnu.edu.ua/Pedagogika/periodic/visnyk/24/06_tynkalyuk.pdf.
7. Державний стандарт професійно-технічної освіти ДСПТО 8340.0І.61.00-2014 Професія: Моторист (машиніст) [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.profstandart.org.ua/upload/files/files/Reestr_osvitnih_standartiv/8340.0%D0%86.61.00-2014/8340.0%D0%86.61.00-2014.pdf.
8. Морський словник [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://morslovnyk.at.ua/.
9. Державний стандарт професійно-технічної освіти ДСПТО 8340.0І.61.00-2014 Професія: Матрос [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.profstandart.org.ua/upload/files/files/Reestr_osvitnih_standartiv/8340.0%D0%86.61.00-2014_Russo_Matrosso/8340.0%D0%86.61.00-

2014_Russo_Matrosso.pdf.

10. Державний стандарт України: системи управління якістю основні положення та словник (ISO 9000:2000, IDT) [електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://text.normativ.ua/doc3058.php.

11. Компетентність [електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://uk.wikipedia.org/wiki/Компетентність.

12. Хуторський А. В. Ключові освітні компетентності [електронний ресурс]. – Режим доступу :

http://osvita.ua/school/theory/2340/.

13. Изория Н. М. Формирования иноязычной компетентности будущих специалистов сферы туризма в вузах культуры и искусств : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / Н. М. Изория. – М., 2008. – 24 с.

14. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.

15. Вольфовська Т. О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети // Шлях освіти, 2001. – № 3. – С. 13–16.

16. Клименко Е. В. Формирование иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности будущих финансистов : Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Калуга, 2004.

17. Козак С. В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. – Одеса, 2001.

18. Аитов В. Ф. Проблемно-проектный подход к формированию иноязычной профессиональной компетентности студентов (на примере неязыковых факультетов педагогических вузов) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Аитов Валерий Факильевич; Нижегород. госуд. лингв. ун-т им. Н.А. Герцена. – Санкт-Петербург, 2007. – 48 с.

19. Секрет І. В. Іншомовна професійна компетентність: проблема визначення / І. В. Секрет // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. ун-ту (Педагогічні науки). – Бердянськ : БДПУ, 2010. – № 2. – 312 с.

20. Андриенко А. С. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза : автореф. дис. на соискание уч. степени канд. лед. наук : спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / А. С. Андриенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.

21. Міжнародна конвенція про підготовку і дипломування моряків та несення вахти 1978 року [електронний ресурс]. – Режим доступу : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/995_053/page3.

22. Вятковський З. Прогресивні зміни до розуміння і трактування кваліфікації людини / З. Вятковський // Професійно-технічна освіта. –

2010. – № 3. – С. 38–42.
23. Чиханцова О. А. Роль іншомовної професійної комунікаційної компетенції під час оволодіння фахом у ВНЗ [електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://social-science.com.ua/article/695.

Леу С. А.

Иноязычная компетентность квалифицированных рабочих морского транспорта: структурно-семантический анализ

Осуществлен структурно-семантический анализ ведущих понятий исследования и рассмотрено взаимодействие их составляющих. На основе проведенного анализа определены понятия иноязычной компетентности квалифицированных рабочих морского транспорта в соответствии с требованиями и критериями его профессиональной деятельности. Разработана структура исследуемого понятия, где определено место иноязычной компетентности квалифицированных рабочих морского транспорта в иерархии коммуникативных и профессиональных компетенций квалифицированного рабочего морского транспорта.

Ключевые слова: *иноязычная компетентность, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, квалифицированный рабочий морского транспорта.*

S. Leu

Foreign language competence of a marine transport qualified worker: structural and semantic analysis

The structural and semantic analysis of the leading concepts is done and the interaction of their components is studied. Based on the analysis the concept of foreign language competence of a shipping qualified worker is defined according to the requirements and criteria of his/her professional activities. The structure of the studied concept is designed. It sets the place of the a shipping qualified worker's foreign language competence in the hierarchy of a shipping qualified worker's communicative and professional competences.

Key words: *foreign language competence, professional competence, communicative competence, a shipping skilled worker.*

УДК 378.046.4 *Мельник О. В.*

СТРУКТУРА ПЕДАГОГІЧНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ВИКЛАДАЧІВ ЕКОНОМІЧНИХ ДИСЦИПЛІН ПРОФЕСІЙНИХ ШКІЛ НІМЕЧЧИНИ

У статті розглядається структура компетенцій викладачів економічних дисциплін професійних шкіл Німеччини. Проаналізована кожна окрема область компетенцій і розглянуто, що конкретно повинен знати або вміти педагог відповідно до тієї чи іншої сфери педагогічних компетенцій. Завдяки цьому була побудована структура педагогічних компетенцій, що базується на стандартах освіти учителів, розроблених постійно діючою конференцією міністрів культури німецьких земель Федеративної Республіки Німеччини.

Ключові слова: *область компетенцій, стандарти освіти учителів, структура педагогічних компетенцій.*

У сучасній Німеччині налічується понад триста закладів вищої освіти, більшість з яких – державні. Німецькі університети є значною мірою автономними інституціями, передусім у тому, що стосується розроблення та впровадження навчальних програм, методів навчання, організації наукових досліджень. Децентралізований характер німецької освіти вплинув на підготовку педагогічних кадрів таким чином, що при визначенні її змісту кожна земля фактично керується власними земельними законами. Відсутність загальної узгодженості у вимогах до навчальних програм для педагогічних факультетів, як правило, створює проблеми щодо професійної мобільності німецьких педагогів як у межах своєї країни, так і європейському освітньому просторі загалом. Що стосується педагогічних компетенцій, то вони також прописані у законах про освіту або про школи окремих земель. Це ускладнює побудову цілісної структури педагогічних компетенцій, необхідних німецьким вчителям усіх предметів, які викладають у професійних школах або середніх спеціалізованих школах.

Проблемам професійної компетентності викладача та його підготовці присвятили роботи Е. Зеєр [1], І. Зязюн [2], О. Ходарченко [3] та інші. Дослідженнями професійної компетентності німецьких викладачів займалися К. Вільберс [10], Б. Шпіллер [8], Е. Техард [9] та інші.

Одним з головних координуючих органів підготовки педагогічних кадрів є постійна конференція міністрів культури і освіти німецьких земель, завданням якої є забезпечення якості шкільної і професійної освіти. Головним компонентом забезпечення і розвитку якісної освіти є впровадження стандартів і перевірка їх. Під стандартами педагогічної освіти конференція міністрів культури і освіти земель (КМК) визначає вимоги, яким повинні відповідати педагогічні

працівники. КМК при цьому посилається на цілі освіти, що були сформульовані в законах про шкільну освіту німецьких земель. Вони відповідають кваліфікаційній характеристиці професії педагога [6] і включають наступне:

1. Учителі є експертами у викладанні і навчанні. Їхнім ключовим завданням є розроблене відповідно до наукових висновків планування, організація і відображення процесів викладання та навчання і, відповідно, їхня систематична й індивідуальна оцінка. Професійні якості мають вирішальний вплив на якість навчання.

2. Учителі усвідомлюють, що завдання виховання тісно пов'язане з викладанням і шкільним життям. Необхідною частиною при цьому є співпраця з батьками. Обидві сторони повинні спілкуватися і бути готовими до пошуку конструктивних рішень, коли справа доходить до проблем у процесах навчання або виховання.

3. Учителі надають консультації і поради щодо подальшої освіти і професійної кар'єри на заняттях, усвідомлюючи відповідальність цих настанов. Для цього необхідно володіти педагогічно-психологічними і діагностичними компетенціями.

4. Учителі постійно компетентісно розвиваються і використовують ці навички як в своїй професії, так і в подальшій безперервній самоосвіті. Для цього вони повинні підтримувати контакти з позашкільними освітніми інститутами, а також цікавитися інноваціями і розробками у своїй професії.

5. Учителі беруть участь у формуванні шкільної культури, мотивованого до навчання шкільного клімату. Сюди належить також готовність брати участь у внутрішньому та зовнішньому оцінюванні.

Стандарти у підготовці учителів, прийняті постійно діючою конференцією міністрів культури і освіти німецьких земель, описують вимоги до учителів. Вони визначають компетенції, а відповідно, здібності, навички і знання, необхідні для виконання вимог і досягнення цілей навчання [7].

У постанові постійно діючої конференції міністрів культури і освіти від 16.12.2004 зазначено, що вказані компетенції майбутнього педагога повинні здобуватися як під час теоретичного навчання, так і під час практики.

Педагогічна освіта розглядається як безперервний процес, що складається із трьох фаз. Перша фаза включає теоретичний блок, а завершується педагогічною практикою, в той час як друга фаза фокусується на практичному застосуванні засвоєних теоретичних знань. Співвідношення між університетською і практичною освітою скоординовано таким чином, щоб побудувати цілісну систематичну структуру компетенцій. Варто зазначити, що підвищення кваліфікацій і подальша освіта вважається третім етапом педагогічної освіти. Важливою основою для здобуття компетенцій є дидактиктичні предмети, вони охоплюють наукові дисципліни, які пояснюють процеси

навчання і виховання, загальні умови і вимоги системи освіти [4].

Основними компонентами навчальних програм педагогічних дисциплін в освіті учителів є такі: навчання і виховання: відображення навчання і виховання в інституційних процесах; професія і роль учителя: професіоналізація вчителя, професійна сфера як навчальне завдання; вирішення конфліктних ситуацій у професійній діяльності; дидактика і методика: організація і проведення занять та навчальне середовище; мотивація навчання й успішності: мотиваційні основи для розвитку компетенцій і навчальної успішності; диференціація, інтеграція і співпраця: різноманітність як умова проведення занять; діагностика, оцінка і консультація: діагностика і просування індивідуальних навчальних процесів; вимірювання успішності і її оцінка; комунікація: комунікація, взаємодія і управління конфліктами як основоположні елементи навчального і виховного процесів; медіаосвіта: використання медіазасобів у дидактичних і практичних аспектах викладацької діяльності; розвиток школи: структура, історія і розвиток системи освіти, розвиток окремої школи; наукові дослідження: цілі і методи наукових досліджень, інтерпретація і застосування результатів досліджень [7].

Для реалізації науково-педагогічного змісту використовуються такі підходи: ситуативний підхід [8]; підхід проблемного навчання; проектне навчання; біографічно-рефлексивний підхід; контексно-орієнтований підхід;

Розвиток компетенцій здійснюється через: конкретизацію теоретичних концепцій шляхом усно описаних прикладів; демонстрацію концепцій на літературних та кінематографічних прикладах, а також в рольових іграх і в навчальному моделюванні; аналіз модельованих, кінематично представлених або реально спостережених навчальних ситуацій і їх методологічно проведена інтерпретація; використання відео-навчання; особисте випробування і подальше відображення теоретичних концепцій у письмових вправах, рольових іграх, модельованих заняттях або реальних навчальних ситуаціях у школі або позашкільних закладах; аналіз власного досвіду навчання з використанням теоретичних концепцій; тестування і використання різноманітних навчальних методик і технічних засобів навчання в університеті, на практиці і в подальшій професійній діяльності; співпраця у шкільних і навчальних дослідженнях.

Нижче описані компетенції, засновані на вимогах і стандартах професійної педагогічної діяльності. Ці стандарти організовані відповідно до чотирьох сфер компетенцій. Вони мають бути досягнуті як під час теоретичного навчання, так і під час практичної частини [5].

Рис. 1. Структура педагогічних компетенцій викладача

Область компетенцій: навчання.

Учителі є експертами навчання і викладання [7]. Це включає такий комплекс компетенцій учителя:

1) планування занять професійно правильно та проведення їх об'єктивно і технічно грамотно.

2) проектування навчальних ситуацій, котрі підтримують навчання учнів.

3) розвиток в учнів навичок самостійного навчання і праці.

Область компетенцій: виховання.

Учителі виконують завдання виховання [7]:

1) знають соціальні і культурні особливості життя учнів і беруть їх до уваги в рамках шкільного впливу на їхній індивідуальний розвиток.

2) передають цінності і норми та підтримують учнів в їхніх самостійних висновках і умовиводах.

3) знаходять різні підходи у вирішенні труднощів під час шкільних занять.

Область компетенцій: оцінювання.

Учителі виконують завдання оцінювання справедливо і відповідально [7]:

1) визначають навчальні процеси та вимоги до навчання учнів, вони заохочують їх до формування самостійних освітніх цілей і консультують їх та їхніх батьків щодо цього.

2) здійснюють оцінку успішності учнів на основі прозорих критеріїв оцінювання.

Область компетенцій: інновації.

Учителі розвивають свої компетенції безперервно [7]. Це включає такий комплекс компетенцій:

1) усвідомлюють особливі вимоги до професії педагога. Вони розуміють, що їхня професія є державною службою з особливими обов'язками і відповідальністю.

2) розуміють особливість своєї професії як постійного навчального завдання.

3) беруть учать у плануванні та реалізації шкільних проектів.

Отже, кожна область педагогічних компетенцій в Німеччині містить ряд завдань, виконання яких надає можливість опанувати необхідні педагогічні уміння і навички. Це реалізовується під час теоретичного курсу навчання в університеті, а також під час практичної частини навчання, за цим очікується реальне застосування здобутих знань. Тільки опанувавши всі чотири області компетенцій, випускник зможе реалізуватися в професії педагога. Однак, навіть після випуску з університету процес професійного зростання не зупиняється. Як зазначено вище, професія педагога включає постійні навчальні завдання. Стандарти для педагогічної освіти прописані в постанові постійно діючої конференцій міністрів культури і освіти, і побудована на їхній основі структура компетенцій є універсальною та діючою у всіх 16-и німецьких землях.

Література

1. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // Психологическая наука и образование. – 2004. – № 3. – С. 5–11.
2. Зязюн І. А. Основи педагогічної майстерності / І. А. Зязюн. – К., 2004.
3. Ходарченко О. Зміст професійної компетентності викладача ВНЗ І-ІІ рівнів акредитації, сутність та механізм її моніторингу. – Режим доступу : http://www.umo.edu.ua/katalog/948-zbirnyk-magisterskyh-robit-qstudentskyj-almanahq-2-2012.
4. Офіційний сайт «Kultusministerkonferenz». – Режим доступу : http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/anerkennung-der-abschluesse.html.
5. Lange H. Defizite und neue Konzeptionen in der Lehrerbildung Qualitätssicherung über Peer–Review–Verfahren. – Режим доступу : http://alt.sowi-online.de/reader/lehrerausbildung/lange_defizite.htm.
6. Rahmenvereinbarung über die Ausbildung und Prüfung für ein Lehramt der Sekundarstufe II (berufliche Fächer) oder für die beruflichen Schulen (Lehramtstyp 5) Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.05.1995 i. d. F. vom 07.03.2013. – Режим доступу : http://www.kmk.org/dokumentation/rechtsvorschriften/uebersichtlehrerpruefungen/uebersicht-lehrerpruefungen.html.
7. Standards für die Lehrerbildung : Bildungswissenschaften/ Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 16.12.2004. – Режим доступу : http://www.kmk.org/bildung-schule/allgemeine-bildung/lehrer/lehrerbildung.html.
8. Spiler B. Ansätze situierten Lernens in der (wirtschaftsberuflichen) Lehrerbildung. – Режим доступу :

http://alt.sowi-online.de/reader/lehrerausbildung/spieler_lehrerbildung.htm.

9. Terhart E. Eine Expertise für die Kultusministerkonferenz. – Режим доступу : http://alt.sowi-online.de/reader/lehrerausbildung/terhart_standards.htm#kap2.

10. Wilbers K. Standards für die Bildung von Lehrkräften/ – Режим доступу : http://alt.sowi-online.de/reader/lehrerausbildung/wilbers_standards.htm.

Мельник О. В.

Структура педагогических компетенций преподавателей экономических дисциплин профессиональных школ Германии

В статье рассматривается структура компетенций преподавателей экономических дисциплин профессиональных школ Германии. Проанализирована каждая отдельная область компетенций и рассмотрено, что конкретно должен знать или уметь педагог в соответствии с той или иной сферой педагогических компетенций. Благодаря этому была построена структура педагогических компетенций, которая базируется на стандартах образования учителей, разработанных постоянно действующей конференцией министров культуры немецких земель Федеративной Республики Германия.

Ключевые слова*: область компетенций, стандарты образования учителей, структура педагогических компетенций***.**

O. Melnyk

The structure of economics teachers' pedagogical competence at German vocational schools

In the article the structure of economic subjects teachers' competencies in Germany VET schools is considered. Each individual area of competence is analyzed and examined. They are the exact teacher's knowledge and abilities according to the certain scope of pedagogical competencies. As a result the structure of pedagogical competencies was designed. It is based on teacher education standards developed by the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany.

Key words*: area of competence, teachers education standards, teacher competencies structure.*

УДК 377/378(477+4) *Пуховська Л. П.*

ЄВРОПЕЙСЬКІ ОРІЄНТИРИ РОЗВИТКУ ТРУДОВИХ РЕСУРСІВ У СТРАТЕГІЇ «ЄВРОПА – 2020»

У статті розглянуто загальні орієнтири розвитку трудових ресурсів у Європі, визначені в стратегії «Європа-2020». Наголошується на пріоритетах розвитку сфери безперервної професійної освіти і навчання в Європейському Союзі. Окреслюються спільні цілі та завдання щодо навчання персоналу на виробництві в країнах ЄС.

Ключові слова: *стратегія, європейська інтеграція, пріоритети розвитку, безперервне професійне навчання, виробничий персонал, кваліфікація, уміння.*

На сучасному етапі розвитку Європейський Союз став перед необхідністю вирішення комплексу проблем соціального й економічного характеру, пов’язаних з глобалізацією. Недостатня конкурентоспроможність економіки ЄС, зростаюча культурна багатоманітність за рахунок розширення територій створили особливі умови, коли знання, вдосконалення людського капіталу, підвищення мобільності людських ресурсів отримують визначальне значення для перспектив зміцнення позицій Європейського Союзу на міжнародній арені.

Фундаментальною основою євроінтеграції у XXI ст. є досягнення стратегічних цілей, пов’язаних з формуванням у Європі найкращої у світі конкурентної і динамічної знаннєвої економіки «knowledge-based economy», що забезпечує стале *економічне зростання, створення більшого числа привабливих робочих місць і соціальну злагоду.* Ця стратегія в новому сторіччі послідовно втілюється у життя через реалізацію десятирічних стратегій – «Лісабонської» [1] (2000–2010) і нинішньої нової стратегії [2] – «Європа–2020» (2011–2020).

Лісабонська стратегія розпочиналась як широкомасштабна програма зміцнення конкурентних позицій ЄС у світі і мала виступити найважливішим каталізатором реформ у країнах-членах ЄС. Стратегія включала в себе всі сфери діяльності ЄС щодо підвищення ефективності економіки і покращення якості життя. Проте реалізація стратегії майже одразу зустрілася з великими труднощами і, починаючи з 2005 р., стратегія почала модернізуватися: мета створення самої конкурентоздатної економіки в світі була виключена, а пріоритети змістилися в бік економічного росту і зайнятості.

Незважаючи на певні слабкі сторони, в цілому Лісабонська стратегія привела Європейські країни до конкретних дій, спрямованих на посилення їх росту і динаміки. Співставлення показників за «Лісабонськими критеріями» свідчить про істотні розбіжності між європейськими країнами. Хоча в середньому по кожному показнику

результати були не на користь Європи, проте ряд країн-лідерів ЄС (особливо скандинавські країни) продемонстрували результати, котрі випереджували США і Східну Азію. Одночасно фінансова криза і її наслідки примусили країни ЄС пережити глибокий економічний спад, що поставило перед Європейським Союзом завдання підготовки нової економічної стратегії, яка була б адекватна досягнутій стадії інтеграції та новій ролі ЄС у світі. У результаті, в 2010 р. була затверджена нова стратегія розвитку ЄС «Європа–2020», яка розкриває європейську соціально-економічну концепцію XXI ст.

«Європа–2020» пропонує три головні фактори зміцнення економіки (базові стратегічні цілі):

− розумне зростання: зростання економіки, що ґрунтується на знаннях та інноваціях;

− стале зростання: сприяння ефективнішому використанню ресурсів, розвитку більш екологічної та конкурентоспроможної економіки;

− всеохоплююче зростання: стимулювання економіки з високим рівнем зайнятості, що сприятиме соціальній та територіальній згуртованості [2].

У розвиток цих цілей та надання поштовху до їх реалізації в стратегії висунуто сім флагманських ініціатив:

− «*Інноваційний Союз*» – для покращення рамкових умов та доступу до фінансування досліджень й інновацій, з тим, щоб забезпечити перетворення інноваційних ідей на продукти та послуги, що сприятиме розвитку та створенню робочих місць.

− «*Молодь у русі*» – для підвищення ефективності систем освіти та сприяння вступу молоді на ринок праці.

− «*Програма в області цифрових технологій для Європи*» – спрямована на прискорення розвитку високошвидкісного доступу в інтернет, з тим, щоб компанії та домогосподарства мали змогу використовувати переваги єдиного ринку цифрових послуг;

− «*Європа з ефективним використанням ресурсів*» – для зменшення залежності економічного зростання від використання ресурсів, для підтримки переходу до низьковуглецевої економіки, збільшення використання відновлюваних джерел енергії, модернізації нашої транспортної галузі та підвищення енергоефективності.

− «*Промислова політика в епоху глобалізації*» – для покращення економічного середовища, особливо для малих і середніх підприємств та для підтримки розвитку міцної і сталої промислової бази, що є конкурентоспроможною у світовому масштабі.

− «*Програма для нових умінь та робочих місць*» – для модернізації ринків праці та розширення можливостей людей завдяки розвитку їхніх навичок упродовж життя з метою збільшення їхньої участі у трудовому житті і досягнення кращої координації між попитом і пропозицією на трудові ресурси, в тому числі, шляхом мобільності

трудових ресурсів.

− *«Європейська платформа проти бідності»* – спрямована на забезпечення соціально-територіальної згуртованості, щоб переваги економічного зростання та створених робочих місць розповсюджувалися на якнайширше коло населення, а люди, які живуть в умовах бідності і соціальної ізоляції, мали можливість жити гідним життям і брати активну участь в житті суспільства [2].

Кожна з названих ініціатив проектується на національні стратегії інноваційного розвитку економіки і професійного розвитку виробничого персоналу. Проте дві з них – «*Молодь у русі*» і «*Програма для нових умінь та робочих місць*» – пропонують нові ідеї і програму дій щодо соціального розвитку, де освіта як інститут соціалізації особистості грає ключову роль.

Флагманська ініціатива «*Молодь у русі*» покликана допомогти молодим людям отримати необхідні знання, навички та досвід для того, щоб вони могли легко працевлаштуватися на свою першу роботу. Мета її полягає в тому, щоб освіта і професійна підготовка стали актуальнішими, відповідали потребам молоді; щоб підвищилась загальна якість освіти і професійної підготовки та збільшилася привабливість європейської освіти для світової громадськості; щоб збільшилася мобільність студентів, стажерів і, в цілому, покращилась ситуація щодо їх працевлаштування.

У контексті впровадження провідної ініціативи «Молодь у русі» на європейському рівні Комісія працюватиме над тим, щоб:

− інтегрувати та посилити програми обміну в ЄС, університетські та дослідницькі програми (наприклад, Erasmus, Erasmus Mundus, Tempus, Marie Curie), а також створити зв’язок між ними та національними програмами і ресурсами;

− активізувати програму модернізації вищої освіти (навчальних програм, управління і фінансування), включаючи порівняння результатів університетів і освітніх результатів у глобальному контексті;

− дослідити шляхи розвитку підприємництва через програми обміну для молодих фахівців;

− сприяти визнанню формального та неформального навчання;

− розробити основи забезпечення зайнятості молоді, що окреслять стратегії, спрямовані на зменшення рівня безробіття: це сприятиме, разом з державами-членами і соціальними партнерами, входженню молодих людей на ринок праці шляхом навчання на робочих місцях, практики та інших форм одержання досвіду роботи, в тому числі завдяки схемі («Ваша перша робота в Eures»), спрямованій на розширення можливостей для працевлаштування молодих людей шляхом заохочення мобільності в ЄС.

Як видно з наведеного переліку, всі напрями діяльності Комісії на європейському рівні, по великому рахунку, пов’язані з розвитком цільової групи трудових ресурсів – молоддю, яка в умовах кризи стала

групою ризику. Адже, за даними Євростату, за 2010 р., більше, ніж 5 млн. молоді в Євросоюзі були безробітними. За період від 2008 – до 2010 рр. кількість безробітних серед молоді виросла на 1 млн. Це означає, що кожна п'ята молода людина не може знайти роботу на ринку праці. У деяких країнах безробіття молоді складає біля 40%: особливо це стосується таких категорій, як: жінки, емігранти, непрацездатна молодь тощо. Тому стратегія «Європа–2020» містить низку конкретних стрижневих напрямів дій на національних рівнях для країн-членів:

− забезпечення ефективних інвестицій в систему освіти на всіх рівнях (від дошкільного до університетського);

− підвищення продуктивності у сфері освіти з урахуванням потреб кожної ланки (дошкільної, початкової, середньої і вищої освіти) в рамках комплексного підходу, що охоплює ключові компетенції, а також спрямовується на скорочення раннього припинення навчання в школі;

− підвищення відкритості та актуальності систем професійної освіти шляхом створення національних кваліфікаційних рамок і кращої координації навчальних результатів для потреб ринку праці;

− покращення доступу молодих людей до ринку праці на основі комплексних заходів, зокрема, керівництва, консультацій та професійної підготовки [2].

Задля розвитку цих положень Європейська Комісія прийняла два документи: «*Молодь на марші: ініціатива щодо використання потенціалу молоді на шляху розумного, сталого і всеохоплюючого зростання Європейського Союзу* (Youth on the Move: An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union, 2010) [3] та «*Можливості для молоді»* (Youth Opportunities Initiative, 2011) [4], де проголошуються чотири головні лінії дії:

− освіта упродовж життя, розвиток ключових компетентностей і якісних навчальних результатів відповідно до потреб ринку праці;

− збільшення кількості молоді з вищою освітою, конкурентноздатної в умовах економіки, що базується на знаннях, та здатної до інновацій;

− підтримка навчальної мобільності з посиленням міжнародного виміру;

− підвищення зайнятості молоді: зменшення безробіття, полегшення переходу від навчання в школі до праці, підвищення ролі громадських служб зайнятості, молодіжних гарантій, а також започаткування Європейської служби вакансій і підтримки молодих працівників.

Наведений перелік свідчить про те, що Європейська Комісія в першу чергу націлює країни-члени на розвиток сучасних систем освіти і навчання «для формування ключових компетентностей і досягнення досконалості». Висока якість навчання і викладання має бути характерною для всіх рівнів освітньої системи, включаючи освіту

впродовж життя (формальну, неформальну, інформальну). Такі ключові компетентності, як: *уміння вчитися, спілкування іноземними мовами, підприємницькі уміння, здатність ефективно використовувати потенціал інформаційно-комунікаційних технологій і електронного навчання, цифрова грамотність* тощо стають набагато ціннішими за знання з окремих галузей. З огляду на це, перед національними системами освіти висувається вимога щодо підняття кваліфікаційного рівня випускників навчальних закладів, а також різних категорій працівників, які навчаються на виробництві, в рамках програм освіти упродовж життя.

В умовах шкидкоплинних процесів в економіці та соціальному житті на перший план виходить проблема працівників з низьким рівнем кваліфікації. Щодо молоді – то це переважно ті учні, які залишили школу, не отримавши середньої освіти (early-school leavers). Про глибину проблеми свідчить той факт, що, визначаючи рівень розвитку, якого хоче досягти ЄС до 2020 р. Стратегія відносить до ключових цілей проблему зменшення частки молоді, яка передчасно залишає школу: з 14 % в 2010 р. – до 10 % в 2020 р.

Ці середні показники приховують реальну картину молодіжного безробіття в різних країнах ЄС. За даними Євростату в 2011 р. у більшості країн-членів молодіжне безробіття досягає 20 %, а в п’яти країнах (Естонії, Греції, Португалії, Словакії, Ірландії) навіть більше – біля 30 %. І тільки три країни Євросоюзу (Нідерланди, Данія і Австрія) мають показник безробіття молоді на рівні 10 % [4].

Європейська Комісія зазначає, що масштаби і причини молодіжного безробіття в країнах ЄС є різними, проте їх об’єднують спільні ознаки:

− раннє залишення молоддю школи без отримання кваліфікації;

− відсутність у молоді відповідних умінь і робочого досвіду;

− обмежені можливості професійного навчання молоді після залишення школи;

− непридатні/невідповідні програми професійного навчання на ринку праці.

Для подолання цих проблем Європейська Комісія виокремила чотири пріоритетні сфери та поставила завдання до кожної з них. Пріоритети включають*: запобігання ранньому залишенню школи молоддю; розвиток умінь, які відповідають вимогам ринку праці; підтримка першого робочого досвіду і навчання на робочому місці; доступ до ринку праці: перша робота.*

З урахуванням зазначеного освітня стратегія щодо розвитку можливостей молоді, яка представлена в документах, включала започаткування низки європейських інструментів – посилене використання для працевлаштування молоді Європейського Соціального Фонду (цільова фінансова підтримка за рахунок структурних фондів), інноваційні підходи до підтримки перехідного періоду від шкільного

навчання до праці (поєднання теорії і практики за моделями «учнівства», «дуального» або «twin-track» навчання); підтримка мобільності молоді на ринку праці («ЕРАЗМУС для підприємництва»; цільові схеми трудової мобільності такі як «Твоя перша робота в Європі» та ін.; Европейський волонтерський гуманітарний корпус допомоги) тощо [4].

Таким чином, контури флагманської ініціативи ЄК «Молодь в русі» почали наповнюватися конкретними діями щодо консолідації європейського освітнього простору і ринку праці за допомогою нових інструментів та механізмів управління й активного включення в ці процеси молоді.

Для розвитку трудових ресурсів в Європі до 2020 р. значну роль грає також провідна ініціатива «Програма для нових умінь та робочих місць», спрямована на набуття працівниками нових навичок та адаптації до нових умов і професійних змін. Європейська Комісія взяла на себе зобов'язання розбудовувати низку напрямів щодо створення умов для модернізації ринків праці з огляду на підвищення рівня зайнятості та забезпечення стійкості європейської соціальної моделі. У фокусі цих дій – сучасні і майбутні трудові ресурси Європи. До стрижневих напрямів щодо зміцнення і розвитку трудових ресурсів на європейському рівні віднесено:

− надання потужного імпульсу для створення стратегічних рамок для співпраці в галузі освіти і професійної підготовки, враховуючи всі зацікавлені сторони. Результатом цього повинна стати реалізація принципів безперервного навчання (у співпраці з державами-членами, соціальними павртнерами, експертами), у тому числі, за допомогою гнучких навчальних шляхів між різними секторами і рівнями освіти та професійної підготовки, а також за допомогою підвищення привабливості професійного навчання. Необхідно консультуватися із соціальними партнерами на європейському рівні у зв'язку з розробкою їхньої власної ініціативи в цій галузі;

− забезпечити, щоб необхідні для ринку праці і подальшої освіти працівників компетентності, отримувалися і визнавалися у процесі загальної, професійної, вищої освіти та освіти дорослих; сформувати спільну мову та операційний інструмент для освіти/навчання і праці – Європейську рамку умінь, компетентностей і трудової діяльності (професій).

− На національному рівні Комісія адресувала такі завдання щодо розвитку трудових ресурсів:

− забезпечити отримання навичок, необхідних сучасним і майбутнім працівникам для участі в подальшій професійній підготовці та на ринку праці, а також сприяти їх визнанню в ході загальної, професійної, вищої освіти і освіти дорослих, включаючи формальне і неформальне навчання;

− розвивати партнерські зв'язки між освітою/навчанням та роботою, особливо через участь соціальних партнерів у плануванні

забезпечення освіти і професійного навчання;

− стимулювати реалізацію європейської системи кваліфікацій шляхом створення національних систем кваліфікацій [2].

Проголошені в Стратегії «Європа–2020» завдання щодо зміцнення взаємозв'язків системи професійної освіти і навчання та ринку праці, передусім, запровадження гнучких шляхів реалізації принципів безперервного навчання для зміцнення трудового потенціалу Європейського Союзу, отримали подальший розвитку і конкретизацію в двох важливих документах: «Нова рушійна сила європейської співпраці у сфері професійної освіти та навчання для підтримки стратегії «Європа 2020» (A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020 strategy, 2010) [5] та Брюггському Коммюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2011-2020 рр. (On enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020), прийняте ЄК спільно із соціальними партнерами і Міністрами, які очолюють сфери професійної освіти і навчання в країнах-членах [6].

Віддаючи належне результатам Копенгагенського процесу в сфері професійної освіти і навчання, Комісія формулює чотири нові завдання, які можна виразити такими ключовими поняттями: 1) освіта упродовж життя і мобільність; 2) якість і ефективність; 3) справедливість, активне громадянство та інновації; 4) творчість і підприємництво. Внутрішньофірмовій професійній підготовці та розвитку виробничого персоналу відводиться особлива роль в реалізації таких завдань, як: *збільшення гнучкого доступу до професійного навчання і кваліфікацій, перетворення освіти упродовж життя на реальність, підвищення якості та ефективності професійної освіти і навчання.* Перше з них передбачає збільшення ролі працедавців у забезпеченні безперервної професійної освіти і навчання: вони зобов'язані надавати працівникам можливості для інтенсивного та глибокого навчання. Від традиційних провайдерів базової професійної освіти (професійних шкіл та ін.) очікується, що вони започаткують гнучкі концепції навчання упродовж життя для різнорідних груп учнів. Заклади вищої освіти мають відкрити програми забезпечення освіти упродовж життя, зорієнтовані на замовників та адаптовані до потреб як працівників, так і працедавців, особливо для малого бізнесу. Гнучкий доступ до навчання має поєднуватися з гнучкою організацією праці і гнучким урегулюванням ринку праці. Необхідним у цьому контексті є визнання (валідація) неформального та інформального навчання, що забезпечить різні шляхи до ринку праці для людей з низькою кваліфікацією та тих, хто інтегрується на ринок вдруге.

Визначаючи загальний напрям підвищення рівня умінь трудових ресурсів (up-skilling), Комісія наголошує на зв'язках між професійною освітою і навчанням та вищою освітою. Для того, щоб виконати

завдання стратегії «Європа–2020» щодо «доведення частки працівників з післясередньою професійною освітою (tertiary graduates) до 40 % в загальній кількості працівників на Європейському ринку праці», необхідно не тільки відкрити шляхи між професійною та вищою освітою, а й забезпечити сильну підтримку закладам професійної освіти і навчання. Великого значення при цьому набувають національні рамки кваліфікацій, співставні з Європейською рамкою, які будуть допомагати проникності між різними секторами освіти: вищий рівень кваліфікаційних рамок охоплює обидва сектори з прозорими зв'язками між одиницями ECTS у вищій освіті та ECVET – у професійній.

Обґрунтовуючи можливості подальшої професійної освіти та доступності кваліфікацій, Брюггське Коммюніке наголошує на збільшенні внеску професійної освіти в досягнення цілей стратегії «Європа–2020» за рахунок:

− розбудови відповідної системи заохочення компаній до продовження інвестування у розвиток трудових ресурсів та в подальшу професійну освіту. Рішення щодо комбінації заохочень, прав та обов'язків належить країнам-учасницям;

− заохочення гнучких форм навчання (електронне навчання, вечірні курси, навчання впродовж робочого дня тощо) для того, щоб сприяти кращому доступу до навчання у різних життєвих ситуаціях. Подальше навчання має охоплювати всі його види навчання, включаючи навчання на виробництві, і має бути вільно доступним і жінкам, і чоловікам;

− заохочення навчальних закладів та роботодавців до співробітництва, особливо в навчанні великої за кількістю категорії некваліфікованих працівників, які в більшості випадків мають лише неповну середню освіту і матимуть користь від професійних програм, спрямованих на розвиток ключових умінь і компетенцій;

− активного заохочення до участі в безперервній професійній освіті проблемних категорій працівників, таких, як: працівники під ризиком звільнення, безробітні тощо [6].

Ці перспективні завдання-напрями діяльності мають особливе значення в світлі прогнозів Європейського Центру професійної освіти і навчання: на Європейському ринку праці до 2020 р. кількість робочих місць для низькокваліфікованих працівників зменшиться на 12 млн., одночасно для працівників з післясередньою професійною освітою буде створено 15,6 млн. нових робочих місць, а із середньою – 3,7 млн. нових робочих місць.

Таким чином, визначені пріоритетні напрями та завдання країн-членів ЄС із досягнення цілей стратегії «Європа–2020» зумовлюють провідні тенденції та нові підходи до європейського менеджменту людських ресурсів, які є визначальними для України на шляху до Європейського Союзу. Зі зміною принципу субсидарності на відкритий метод координації в сучасних умовах простежується поступова

уніфікація політики держав-членів шляхом встановлення Брюсселем спільних цілей, термінів та контрольних показників для їх вимірювання. Важливою складовою цих процесів є забезпечення безпервного розвитку якісних людських ресурсів, зокрема, за допомогою внутрішньофірмової підготовки і розвитку виробничого персоналу. Потребують вивчення прогресивні ідеї європейського досвіду та сучасні тенденції й інновації у професійній підготовці виробничого персоналу європейських компаній для їх творчого впровадження у внутрішньофірмову підготовку в Україні. Необхідно, щоб оновлена вітчизняна нормативно-правова база містила в собі положення Стратегії «Європа–2020» щодо створення умов для високоякісного навчання на базі виробництва. Європа проголошує професійне навчання, яке базується на продуктивній діяльності (work-based learning), і є стрижнем політики у сфері базової та безперервної професійної освіти і навчання. Як показує європейський досвід, таке навчання може вирішувати два завдання: а) покращувати здатність до працевлаштування; б) посилювати економічну конкурентоздатність працюючих та майбутніх фахівців.

Література

1. Lisbon European Council 23 And 24 March 2000. Presidency Conclusions [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms__data/docs/pressdata/en/ec/00100-r 1. enO. htm.

2. Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth. Communication from the Commission. – Brussels, 3.3.2010 [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/COMPLET%20EN%20BARROSO%20%20%20007%20-%20Europe%202020%20-%20EN%20version.pdf.

3. EUROPEAN COMMISSION COM(2010) 477 final Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee the Regions.

4. Youth on the Move: An initiative to unleash the potential of young people to achieve smart, sustainable and inclusive growth in the European Union.

5. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions. Youth Opportunities Initiative, COM (2011) 933 final, Brussels, 20.12.2011. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :
http: ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=7276&langId=en.

6. European Commission. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee the Regions. A new impetus for European cooperation in Vocational Education and Training to support the Europe 2020

strategy Brussels, 9.6.2010 COM(2010) 296 final [Електронний ресурс].– Режим доступу :
http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX52010DC0296&from=EN.
7. European Commission. Communiqué of the European Ministers for Vocational Education and Training, the European Social Partners and the European Commission, convened in Bruges on 7 December 2010, on enhanced European Cooperation in Vocational Education and Training for the period 2011–2020. [Електронний ресурс]. – Режим доступу :http://www.bruges_en.pdf.

Пуховская Л. П.

Европейские ориентиры развития трудовых ресурсов в стратегии «Европа – 2020»

В статье рассматриваются общие ориентиры развития трудових ресурсов в Европе, раскрытые в стратегии «Европа 2020». Делается ударение на приоритеты развития сферы непрерывного профессионального образования и обучения в Европейском Союзе. Очерчиваются общие цели и задачи обучения персонала на производстве в странах ЕС.

Ключевые слова: *стратегия, европейская интеграция, приоритеты развития, непрерывное профессиональное обучение, производственный персонал, квалификация, умения.*

L. Puhovska

European reference points of workforce development in «Europe – 2020» strategy

General reference points of workforce development according to «Europe 2020» strategy are considered in article. Priorities of continuous vocational education and training (C-VET) in European Union are emphasized. Common aims and purposes of employees in-service training are outlined.

Key words: *strategy, european integration, priorities of development, continuous vocational education and training (C-VET), production personnel, qualification, skill.*

УДК: 371.14 *Чуфарлічева А. Ю.*

НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ НАПИСАННЮ ПРОФЕСІЙНИХ АНГЛОМОВНИХ ТЕКСТІВ

У статті розкриваються вимоги до написання професійних англомовних текстів для мультимедійних презентацій студентів немовних спеціальностей. Академічне письмо розгядається як особливість процесу написання таких текстів. Автором проаналізовано основні фактори такого виду письма як аудиторія, мета написання, методи викладу відповідно до виду презентації, стиль, зв'язність мовлення, вимоги до структури та змісту презентації. Представлено також допоміжні фактори як додаткові вимоги до змісту презентації, фізіологічні особливості сприйняття кольорів і форм та використання шрифтів у тексті презентації. Основою створення текстів презентацій визначено адекватність вибору мовних засобів.

Ключові слова: *академічне письмо, мультимедійна презентація, науковий жанр.*

Високий рівень професійно-орієнтованої комунікативної компетенції студентів у діловому мовленні зумовлює успіх у їхній майбутній професійній діяльності. Це дає можливість забезпечувати як комунікацію з усіх загальних питань ділової активності, так і спеціалізувати та поглиблювати володіння діловою мовою шляхом цілеспрямованого доучування [6, с. 39]. Формування професійної компетенції неможливе без оволодіння студентами, поряд з іншими видами мовленнєвої діяльності, продуктивним іншомовним мовленням відповідного наукового жанру.

Науковий жанр визначається дослідниками як різновид наукового твору, який має цільову настанову і своєрідну композицію [8, с. 125, 10, с. 32]. На думку О.Б. Тарнопольського, на основі такого підходу навчання академічного писемного мовлення в немовних закладах освіти вимагає включення таких жанрів до цільового компонента цього навчання: 1) ділові листи; 2) ділові електронні листи; 3) резюме для прийому на роботу; 4) ділові контракти та угоди; 5) анотації;
6) реферати; 7) тези доповідей; 8) конспекти лекцій або доповідей; 9) технічні інструкції; 10) академічні есе (розподілені на дрібніші жанри: класифікації; порівняння та контрастування; причини та наслідки; визначення; переконання; опису процесів; 11) *тексти доповідей та презентацій*; 12) короткі нескладні звіти [7, с. 126].

У цілому, для немовного вищого навчального закладу виділяються дванадцять жанрів, серед яких *текст презентації* є різновидом академічного письма. Отже, формувати навички та розвивати вміння іноземного академічного писемного мовлення студентів немовних спеціальностей доцільно в процесі підготовки такого виду інформаційно-

дослідницької письмової роботи, як текст презентації.

Термін «презентація» визначається як документ, створений за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint. Синонімами терміну «презентація» в цьому розумінні є поняття «комп'ютерна презентація» та «мультимедійна презентація» [2].

Тому метою даної статті є розкрити вимоги до написання текстів англомовних мультимедійних презентації студентів немовних спеціальностей.

Написанню тексту презентації передує добір інформації відповідно до теми дослідження, створення слайдів, їх обробка та упорядкування. Мета тексту презентації – представити коментарі до кожного слайду таким чином, щоб продемонструвати зміст дослідження, де центром уваги є професійна тема чи проблема [5, с. 77].

Для таких професійних текстових робіт як текст презентації, що є одним з різновидів академічного письма, характерні певні загальні риси:

– більша уніфікація та менша індивідуалізація, в порівнянні з художньою літературою, які стосуються також лексичних одиниць і граматичних засобів;

– стандартна академічна англійська мова (standard academic English), що характеризується традиційною граматикою, орфографією та пунктуацією;

– орієнтована на слухачів організація матеріалу: викладається матеріал так, щоб полегшити сприйняття написаного;

– чітко сформульовані факти, підтримані різного роду додатковою інформацією (прикладами, статистичними даними, тощо) [11].

Створення тексту презентації передбачає врахування низки основних та допоміжних факторів. До основних відносяться такі, як: мета написання, методи викладу відповідно до виду презентації, стиль та зв'язність мовлення, вимоги до структури та змісту презентації. Допоміжними факторами є додаткові вимоги до змісту презентації, фізіологічні особливості сприйняття кольорів та форми використання шрифтів у тексті презентації [12, с. 7].

Створюючи такий текст, студенти переслідують комплекс цілей, тому важливо визначити головну з них: *primary or overriding purpose* [11, с. 22]. Оскільки отримувачем такого мовленнєвого висловлювання виступає той, хто мало обізнаний з предметом повідомлення, то комунікативний намір у цьому разі полягає в прагненні проінформувати аудиторію. Треба підкреслити, що комунікативна функція повідомлення є переважаючою в академічному регістрі. Проте, залежно від *виду* презентації та методу викладу, комунікативним наміром може бути також бажання пояснити, підтвердити, переконати [11].

Тому наступним фактором, що визначає академічне письмо, є *метод викладу* [4]. Результат у написанні дослідження залежить, передусім, від правильної організації матеріалу з чітким виділенням структурних частин роботи відповідно до обраного виду презентації.

У літературі не існує загальновизнаної класифікації презентацій за типом змісту та оформленням. Наприклад, Л. Й. Ястребов [9] пропонує класифікувати презентації за ступенем їх «оживлення» різними ефектами. Він виділяє такі групи :

− офіційна презентація – різного роду звіти, доповіді тощо перед аудиторією, в якій необхідним є чіткий дизайн, витриманість, єдиний шаблон оформлення для всіх слайдів, вимагається чітке структурування та розміщення на слайдах усіх тез доповіді;

− офіційно-емоційна презентація. Така презентація використовується для двох цілей: передати слухачам певну офіційну інформацію та надихати їх, переконати в чомусь;

− «плакати». У цьому разі презентація складається тільки з ілюстративного матеріалу. На слайдах – лише ілюстрації з мінімумом підписів, комп'ютер використовується як звичайний слайд-проектор. Вся робота по поясненню змісту покладається на доповідача;

− «подвійна дія». На слайдах презентації, крім зображень, використовується текстова інформація. Вона може або пояснювати вміст слайду або його «розширювати»;

− Інтерактивний семінар створюється для проведення його в режимі діалогу з аудиторією. Стають допустимими різноманітні анімації, рухомі малюнки, фотографії, що обертаються, об'єкти навігації, і особливо – розгалуження презентації: в залежності від відповідей слухачів, їхньої реакції на запитання і твердження;

− електронний роздатковий матеріал. Матеріал презентації має викладатися вичерпно докладно. Додатковий матеріал може міститися у гіперпосиланнях або у спеціальних замітках до слайду;

− «інформаційний ролик». Ролик має демонструватися самостійно і незалежно від доповідача, причому, автоматично повертатися до його початку. Весь показ проходить в автоматичному режимі. Презентація містить матеріали інформаційно-рекламного характеру, наочні матеріали розраховані на швидке сприйняття. Наприклад, така презентація може використовуватися на виставках.

Презентації класифікують і за такими ознаками:

1. За кількістю медіа засобів: мультимедіа (звуки, зображення, відео- фрагменти); текстова (з мінімальним ілюструванням); комбінована;

2. За призначенням: комерційні (здебільшого рекламного характеру); інформаційні; навчальні тощо.

За способом подання слайдів розрізняють такі презентації:

1. Для супроводу лекції, виступу –із записом голосу лектора чи усним супроводом.

2. Слайд-шоу – без супроводу лектора, або із записаним голосом доповідача;

3. Комбінована – з усним супроводом, із записаним голосом, частиною якої може бути слайд-шоу [4].

Стиль тексту презентації передбачає, передусім, врахування мовних (лексичних і граматичних) особливостей академічного письма [1, с. 235]. На лексичному рівні це, головним чином, вибір такого формального варіанта лексичної одиниці. *Формальний стиль* передбачає уникнення розмовних слів і словосполучень, сленгових лексичних одиниць, жаргонізмів, тавтології, штампів (банальних висловів): *as white as a sheet, as black as hunter*.

Як було встановлено вченими-лінгвістами [1, с. 239] в академічному тексті майже 90% словосполучень є сталими, тобто вони належать до нейтральних утворень.

На граматичному (морфологічному) рівні необхідно враховувати низки особливостей академічного письма для створення туристичного проекту:

1) перевага надається повним формам *(«will not» замість «won't»*);

2) використовуються більш формальні негативні форми (*«no» замість «not any», «little» замість «not much»*);

3) обмежене використання «and so forth», «etc.» та інших подібних виразів;

4) переважають неозначено-особові та безособові форми на лексичному, граматичному та синтаксичному рівнях;

5) використовується значна кількість узуальних зворотів і словосполучень, в яких слова функціонують у певних граматичних формах. Так, дієслова *to assume, to conclude, to incline*, як правило, вживаються у пасивному стані (*it is generally assumed that…; it has been concluded that…, I am inclined to think that…*);

6) дієприкметникова форма на –ing часто зустрічається в реченнях атрибутивного означення, яке замінює підрядні означальні речення зі сполучником *which* (*The general data on the country resulting of this kind of analysis should be properly presented*);

7) означений артикль *the* зустрічається значно частіше, ніж неозначений та нульовий артиклі, внаслідок більшої кількості власних географічних назв та абстрактних іменників;

8) незначним є використання особових та присвійних займенників, що зумовлено загальним «безособовим» характером викладу.

Ще одним важливим елементом успішності писемної комунікації є зв'язність мовлення, тобто поступовий перехід від одного речення до іншого. За термінологією Н. Вуда [13, с. 21], засоби зв'язності мовлення є невід'ємною частиною коментарів, які поділяються на такі категорії:

1) вступні фрази (*Introduction*);

2) висновки (*Summarizing*);

3) надання ключової інформації *(Giving key information);*

4) визначення специфічних деталей (*Pointing out specific details);*

5) залучення до запитань (*Inviting questions*);

Наступним фактором є врахування існуючих вимог до структури та змісту презентації, що мають важливе значення при складанні текстових коментарів, а саме: стислий виклад матеріалу, максимальна інформативність тексту, наявність коротких та лаконічних заголовків, маркованих та нумерованих списків, графіка має органічно доповнювати текст, пояснення треба розміщувати якнайближче до ілюстрацій, з якими вони мають появлятися на екрані одночасно. Продуктивність навчання збільшується, якщо одночасно задіяні зоровий і слуховий канали сприйняття інформації (зарубіжні джерела це називають «принципом модальності»). Тому рекомендується там, де це можливо, використовувати для тексту й графічних зображень звуковий супровід. Дослідження свідчать, що ефективність слухового сприйняття інформації становить 15 %, зорового – 25 %, а їх одночасне залучення до процесу навчання підвищує ефективність сприйняття до 65 %.

Крім того, важливим є фактор врахування фізіологічних особливостей сприйняття кольорів та форм, а саме:

−Стимулюючі (теплі) кольори сприяють збудженню і діють як подразники (за спаданням інтенсивності впливу: червоний, жовтий).

−Дезінтегруючі (холодні) кольори заспокоюють, викликають сонливий стан (у тому ж порядку: фіолетовий, синій, блакитний, синьо-зелений, зелений).

−Нейтральні кольори: світло-рожевий, жовто-зелений, коричневий.

−Поєднання двох кольорів – кольору знака й кольору фону – істотно впливає на зоровий комфорт, причому деякі пари кольорів не тільки стомлюють зір, а й можуть спричинити стрес (наприклад: зелені символи на червоному фоні).

−Найкраще поєднання кольорів шрифту та фону: білий на темно-синьому, чорний на білому, жовтий на синьому.

−Кольорова схема має бути однаковою для всіх слайдів.

−Будь-який малюнок фону підвищує стомлюваність очей і знижує ефективність сприйняття інформації.

−Чіткі, яскраві малюнки, які швидко змінюються і миготять, краще запам'ятовуються.

−Будь-який другорядний об'єкт, що рухається (анімований), знижує якість сприйняття матеріалу, відвертає увагу, порушує її динаміку.

−Показ слайдів із фоновим супроводженням нерелевантних звуків (пісень, мелодій) викликає швидку втомлюваність, сприяє розсіюванню уваги і знижує продуктивність навчання.

Заслуговують на увагу також додаткові вимоги до змісту презентацій, які було запропоновано Д.Л’юісом:

−Кожен слайд має відображати одну думку.

−Текст має складатися з коротких слів та простих речень.

−Рядок має містити 6–8 слів.

– Всього на слайді має бути 6–8 рядків.

– Загальна кількість слів не повинна перевищувати 50.

– Дієслова мають бути в одній часовій формі.

– Заголовки мають привертати увагу аудиторії та узагальнювати основні положення слайду.

– У заголовках мають бути і великі, і малі літери.

– Слайди повинні бути не надто яскравими – зайві прикраси лише створюють бар'єр на шляху ефективної передачі інформації.

– Кількість блоків інформації під час відображення статистичних даних на одному слайді мусить бути не більше чотирьох.

– Підписи до ілюстрації розміщуються під нею, а не над нею.

– Усі слайди презентації мають бути витримані в одному стилі [3].

Останнім, не менш значущим аспектом, є правила використання шрифтів у тексті презентації. По-перше, кожен шрифт (гарнітура + написання) має одне змістове навантаження. Для сталої гарнітури традиційними, щонайменше, з ст. XIX є такі:

– напівжирний шрифт – назви структур документа;

– курсив – логічний наголос, зокрема, на формулюванні основних положень, означень тощо;

– «прямий» звичайний – основний масив інформації.

По-друге, тексти презентацій, які використовують у психологічно напруженій нестандартній ситуації, треба подати гарнітурою зі спрощеним алгоритмом розпізнавання, наприклад, шрифтом Arial. Це доцільно у процесі розгляду таких професійних тем, як: робота з інструкціями правил безпеки, нормативними актами, угодами з правовими чи майновими наслідками, тощо.

По-третє, необхідно уникати використання більше трьох різних шрифтів на одному слайді, оскільки читач передчасно втомиться, постійно намагаючись вибрати алгоритм розпізнавання шрифту. Виняток становить інструкція з використання шрифтів.

Останнім правилом є математичні формули, що мають подаватися гарнітурою, близькою до стандартної (Times New Roman), причому, всі змінні – курсивом, решта – дужки, знаки математичних дій, усталені назви функцій (sin, cos тощо) – звичайним «прямим» шрифтом.

Отже, розкривши вимоги до написання текстів англомовних мультимедійних презентацій студентів немовних спеціальностей, зазначимо, що важливою особливістю процесу написання таких текстів є відповідність науковому стилю мовлення – академічне письмо, та на цій основі адекватність вибору мовних засобів. Нами було розглянуто основні фактори виду письма: аудиторія, мета написання, методи викладу відповідно до виду презентації, стиль, зв’язність мовлення, вимоги до структури та змісту презентації, а також допоміжні фактори – додаткові вимоги до змісту презентації, фізіологічні особливості сприйняття кольорів і форм та використання шрифтів у тексті презентації.

Варто зазначити, що навчання створення англомовних текстів мультимедійних презентацій з урахуванням зазначених вище вимог сприятиме розширенню та вдосконаленню знань студентів і формуванню їхнього повноцінного професійного розвитку.

Література

1. Гвишиани Н. Б. Язык научного общения (вопросы методологии) / Н. Б. Гвишиани. – М. : Высш. школа, 1986. – 280 с.
2. Информационные и коммуникационные технологи в подготовке преподавателей (русское издание). Інститут нових технологий по поручению Отдела высшего образования ЮНЕСКО. Division of Higher Education, ЮНЕСКО, 2005.
3. Люис Д. Визуальный курс. Microsoft Office 2003 / Д. Люис. – ДМК пресс, 2005. – 328 с.
4. Морзе Н. Методичні рекомендації для тренерів-методистів / Н. Морзе, Н. Дементієвська. – Intel Corporation, – К, 2005. – 124 с.
5. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. Є. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.] – К. : Ленвіт, 2005. – 119 с.
6. Тарнопольский О. Б. Методика обучения английскому языку для делового общения / О. Б. Тарнопольский, С. П. Кожушко. – К. : Ленвит, 2004. – 192 с.
7. Тарнопольский О.Б. Цілі навчання англомовного письма у вищому навчальному закладі / О.Б.Тарнопольский // Англістика та американістика: Зб. наукових праць. – Д. : Вид-воДНУ, 2007. – № 4. – С. 112–123.
8. Уварова И. А. Возможные пути интенсификации обучения письменной научной речи / И. А. Уварова // Интенсификация обучения рецептивным и продуктивным видам речевой деятельности. – М. : МГПИИЯ. – 1984. – № 236. – С. 124–141.
9. Ястребов Л. Й. Создание мультимедийных презентаций в программе Microsoft Power Point. / Л. Й. Ястребов. – Вопросы Интернет-образования, № 41, http://vio.fio.ru/vio_41/cd_site/Articles/glava-00/02.htm.
10. Jordan R. R. English for Academic Purpose: A Guide and Resource book for Teachers / R. R. Jordan. – Cambridge : Cambridge University Press. – 1997. – 404 p.
11. Lunsford A. The St.Martin’s handbook. / A. Lunsford, R. Connors, F. Horowits.– N.Y.: St.Martin’s Press, 1995. – 876 p.
12. Swales J. M. Academic Writing for Graduate Students: A Course for Nonnative Speakers of English / J. M. Swales, Ch. B. Feak. – Michigan: The Univ. of Michigan Press, 1994. – 253 p.
13. Wood N. Tourism and Catering / Wood N. – Oxford: Oxford University Press, 2003. – 40 p.

Чуфарличева А. Ю.

Обучение будущих специалистов написанию профессиональных англоязычных текстов

В статье раскрываются требования к написанию текстов англоязычных мультимедийных презентаций студентов неязыковых специальностей. Академическое письмо рассматривается как особенность процесса написания таких текстов. Автором проанализировано основные факторы такого вида письма как аудитория, цель написания, методы изложения согласно виду презентации, стиль, связность речи, требования к структуре и содержанию презентации. Также представлены такие вспомогательные факторы, как: дополнительные требования к содержанию презентации, физиологические особенности восприятия цветов и форм, а также использование шрифтов в тексте презентации. Основой создания текстов презентации определена адекватность выбора языковых средств.

Ключевые слова: *академическое письмо, мультимедийная презентация, научный жанр.*

A. Chufarlicheva

Training of professional English texts writing for future specialties

The requirements to extralinguistic students' academical writing for English-language multimedia presentations are represented. The main factors of that kind of writing are analysed. They are the audience, the purpose of writing, methods of narration according to the presentation type, style, cohession, requirements to the structure and the content the presentation. The co-factors are also represented. They ar additional requirements to the presentation content, physiological make-up of colour and form perception, font use in the presentation text. It is defined that the sufficiency of language means choice is the basis for presentation texts design.

Key words: *academic writing, multimedia presentation, scientific genre.*

УДК 377.1.3 *Шубчинський В. Д.*

ДОДАТКОВА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА В ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Додаткова професійна освіта є важливою частиною освітньої системи суспільства. Додаткова освіта дорослих розглядається в світі стратегічного освітнього напряму. Професійна освіта вважається базовим елементом економічного росту, здатним зм'якшити економічну нерівність і знизити безробіття.

***Ключові слова**: додаткова професійна освіта, систематична теорія менеджменту, планування, організація, мотивація, контроль, координація, конкурентноздатність.*

Додаткова професійна освіта (ДПО) є важливою частиною освітньої системи суспільства. Останнім часом вона стає однієї з ведучих форм соціальної активності людини та полігоном для розробки нових моделей і технологій навчання, які поширюються на інші ланки освітньої системи.

Додаткова професійна освіта дає змогу людині усвідомлено реалізовувати свої життєвозначимі проекти, є однією з головних форм реалізації ідеї безперервної освіти. У зарубіжних країнах світу ДПО дуже розвинута. Американські експерти (CafFareJJa R., Meniam Sh.) стверджують, що матеріальні витрати на додаткову освіту дорослих перевершують сумарні витрати на початкову, середню і вищу освіту.

Розвиток додаткової професійної освіти є органічною складовою частиною системи безперервної освіти, що йде в напрямі все більшого посилення комплементарної складової повноцінної освіти людини. Така ситуація пов'язана з принциповою неможливістю основної освіти забезпечити її повноту в мінливих умовах [1].

Західноєвропейські фахівці активно досліджують проблеми пізнавальної мотивації і специфіки навчання дорослих, впливу досвіду на навчання, створення сприятливого освітнього середовища, особливостей побудови курсів навчання, розробляють педагогічні технології, орієнтовані на розвиток здібностей до рефлексії, саморозвитку і самовдосконалення, створюють андрагогічні моделі навчання, типології когнітивних стилів дорослих тощо. Накопичені в закордонних країнах знання в області додаткової освіти дорослих можуть істотно збагатити вітчизняну науку і практику. Тому їх необхідно активно переймати й використовувати в модернізації української системи додаткової професійної освіти.

Особливо варто виділити наукові розробки, створенні останнім часом в цій області – теорію «організації, яка вчиться» і теорію «суспільства, яке вчиться». Якщо теорія «організації, яка вчиться», виділяє загальні методологічні орієнтири в організації додаткового

професійного навчання на підприємствах, то теорія «суспільства, яке вчиться», описує освітню ситуацію суспільства у цілому, змістовно поєднуючи існуючі концепції андрагогіки. Реалізація концепції суспільства, яке вчиться, потребує перегляду організації і змісту навчання у всій системі освіти, на всіх етапах і ланках освітньої системи.

Реальність існування суспільства, яке вчиться, в зарубіжних країнах, на думку дослідників, підтверджується такими фактами:

− більшість людей продовжує організоване навчання впродовж усього дорослого життя;

− прийом на навчання в системі додаткової освіти визначається потребами людини, а не її віком;

− збільшується число дорослих в навчальних закладах, які не відносяться до їхньої первинної професійної освіти;

− росте відсоток дорослих, задіяних у неформальної освіті.

Важливим фактором успішного розвитку навчального закладу є своєчасна додаткова професійна освіта його керівників. Л. Євенко виділяє три моделі бізнес-освіти менеджерів: традиційну (європейську), нову (американську) і змішану.

Європейці почали публікувати дослідження з керування підприємствами ще в XI ст. (Г. Берг, Р. Моль, Р. Халь, Ф. Зоден, Ч. Бэббидж та ін.). Перші комерційні школи, які готували кадри для господарської діяльності, були створені в середині XI ст. у Франції. Вважають, що саме вони поклали початок європейській бізнес-освіті [1].

Описуючи ідеальну бюрократичну організацію підприємства, М. Вебер виділив її основні особливості:

− спеціалізація і поділ праці. Кожен співробітник має визначені обов'язки і сферу діяльності, які не можуть дублювати сферу повноважень інших членів організації;

− вертикальна ієрархія (піраміда). Кожен співробітник керує нижчестоячими людьми і підкоряється вищестоячим, що забезпечує контроль за діяльністю всіх елементів організації;

− чіткі правила. Уся діяльність організації регламентована правилами, які передбачають діяльність кожного працівника і всієї організації;

− набір співробітників проводиться на основі об'єктивних критеріїв поза залежністю від особистих знайомств і прихильностей. Особисті симпатії, почуття і переваги не грають ролі.

Засновником адміністративної (класичної) школи керування вважається французький гірський інженер А. Файоль, який з 1888 по 1918 рр. успішно керував гірничодобувною компанією «Compagnie de Commentry-Fourchambeau-Decazeville». У 1916 р. А. Файоль опублікував свою роботу "Загальне і промислове керування", де, узагальнивши напрацьовані ним схеми керування, створив логічно струнку систематичну теорію менеджменту. Він виділив 5 функцій

менеджменту: планування, організація, мотивація, контроль, координація – і сформулював знамениті 14 принципів керування:

1. Поділ праці – передоручення працівникам окремих операцій.

2. Повноваження і відповідальність – право віддавати накази врівноважується відповідальністю за їхні наслідки.

3. Дисципліна – необхідність дотримання правил, встановлених усередині організації.

4. Єдиноначальність – кожен працівник звітує тільки перед одним керівником і тільки від нього одержує розпорядження.

5. Єдність дій – група працівників повинна працювати за єдиним планом, спрямованим на досягнення спільної мети.

6. Підпорядкованість інтересів – інтереси працівника або групи працівників не повинні ставитися вище інтересів організації.

7. Винагорода – наявність справедливих методів стимулювання працівників.

8. Централізація – природний порядок в організації, яка має керуючий центр. Ступінь централізації залежить від кожного конкретного випадку.

9. Ієрархія – організаційна ієрархія. Вона повинна бути мінімальною, але при цьому не повинна порушуватися.

10. Порядок – робоче місце для кожного працівника, і також кожен працівник на своєму робочому місці.

11. Справедливість – повага і справедливість адміністрації до підлеглих, доброта і правосуддя.

12. Стабільність персоналу – змінність кадрів послабляє організацію і є наслідком поганого менеджменту.

13. Ініціатива – надання можливості прояву особистої ініціативи працівникам.

14. Корпоративний дух – згуртованість працівників, єдність сили.

До середини XX ст. масової підготовки менеджерів у Європі не проводилося, керували підприємствами люди, які одержали, як правило, інженерну, юридичну й економічну освіту. Однак, ситуація змінилася, і сьогодні в Європі управлінську освіту прийнято поділяти на «тих, хто не має досвіду керівної роботи» і тих, «у кого є відповідний досвід». Причому, майже половина всіх студентів вищих навчальних закладів навчаються веденню (керуванню) бізнесом і по закінченню одержують дипломи з кваліфікацією «комерсант» або «фахівець». Випускники університетів інших спеціальностей, щоб одержати кваліфікацію «комерсант» у Німеччині, повинні пройти додаткове річне навчання.

Американська модель бізнес-освіти менеджерів базується на британських освітніх традиціях. Вона домоглася вражаючих успіхів і залучила до себе увагу всього світу. Основна відмінність американської моделі полягає в представленні менеджменту як самостійної науки й окремого виду діяльності. Тому завдання навчання – підготовка

професійного менеджера. Перша школа бізнесу в США була створена при Пенсільванському університеті в 1886 р.

Роботи Ф. Тейлора «Керування фабрикою» (1903) і «Принципи наукового керування» (1911) продемонстрували дієвість методів наукової організації праці на керованих ним сталеливарних заводах. Тому замість поняття «наукової організації праці» іноді використовують поняття "тейлоризм".

Підприємець Г. Форд став автором конвеєрного способу виробництва технічно складної продукції й адміністративного соціального керування, основні ідеї якого він виклав у книзі «Моє життя, мої досягнення», що витримала колосальну кількість видань у різних країнах світу. Ім'я Г. Форда дало назву одному із соціально-економічних напрямів – «фордизму», представники якого вважають, що суспільний добробут і високі корпоративні прибутки можуть бути досягнуті за рахунок високих зарплат робітників, що дають їм змогу купувати продукцію, яку вони виробляють. Фордистська система виробництва націлена на здешевлення виробленого продукту, містить 4 ключових елементи:

1. Поділ праці на невеликі операції для низькокваліфікованого персоналу, а висококваліфіковані кадри зайняті керуванням, розробками й удосконалюванням процесу.

2. Висока стандартизація вузлів, агрегатів і запчастин.

3. Організація виробництва не навколо верстатів, а розміщення верстатів у необхідному для виробництва порядку.

4. Конвеєрна стрічка, що зв'язує різні стадії процесу.

Ідеї Ф. Тейлора і його послідовників – Г. Черча, А. Файоля та інших розробили принципи керування виробництвом і методики організації праці в різних сферах діяльності. Це сприяло створенню наукової організації праці (НОТ) та поширилося на систему освіти. Американський учений Г. Раіс у своїй книзі «Наукова організація освіти» (1913) писав про розходження між науковою і ненауковою організацією праці: «Наукова організація використовує все найкраще. Ненаукова організація ґрунтується на минулому досвіді».

Американська модель бізнес-освіти менеджерів поширена у Великобританії, Іспанії, Голландії, Данії, Чехії, Словенії, Китаї, Південній Кореї та інших країнах світу.

Змішана модель підготовки менеджерів, котра є сполученням традиційної й американської моделей, використовується в Італії, Нідерландах, Угорщині, Польщі, Болгарії, Румунії та ін. При цьому сучасні дослідники відзначають, що практично всі європейські країни, включаючи Німеччину, знаходяться під сильним впливом американських ідей бізнес-освіти, що прийшли в Європу після закінчення другої світової війни. Першим у 1946 р. був відкритий Британський інститут менеджменту. Потім у 1947 р. відкрився Національний коледж персоналу в м. Хенлі [2].

Однією з найінтенсивніших сфер міжнародного співробітництва є додаткова професійна освіта за програмами MBA (магістр керування). Уперше підготовкою керівників вищої ланки зайнялася чикагська школа бізнесу, заснована ще в 1898 р. А в 1943 р. у цій бізнес-школі була створена перша програма MBA для керівників. У Великобританії розвиток програм MBA прийшовся на початок 1960-х рр., коли були створені найвідоміші нині Лондонська, Манчестерська, Бредфордська й інші бізнес-школи.

У даний час додаткова професійна освіта за кордоном стала однією з керуючих. Вона охоплює значну частину працездатного населення. Уряди більшості західних країн, з огляду на значення підвищення кваліфікації робочої сили, стимулюють розвиток різних форм додаткової професійної освіти. Зараз додаткова освіта дорослих починає розглядатися в якості стратегічного освітнього напряму. Крім того, професійна освіта вважається базовим елементом економічного росту, здатним зм'якшити економічну нерівність і знизити безробіття.

Реалізація стратегії навчання упродовж всього життя – це необхідність забезпечення конкурентноздатності будь-якої економіки в ситуації глобалізації. Дослідження Лондонського інституту освіти, проведені Єврокомісією, виявили такі особливості розвитку європейської професійної освіти (І. В. Ванькіна, А. П. Єгоршин, В. І. Кучеренко, 2006) [3]:

− зростання відсотку молоді, яка вибуває із системи освіти;

− зростання відсотку дорослих у додатковій професійній освіті;

− статусний поділ між загальною і професійною освітою;

− ріст популярності поєднання навчання з виробничою діяльністю;

− більш гнучкі вимоги для початку трудової діяльності;

− усвідомлення необхідності освіти впродовж усього життя, особливо його професійної складової;

− збільшення різноманітності змісту, видів і форм освітніх послуг;

− створення корпоративних університетів «усередині» великих компаній;

− перехід відповідальності кожного фахівця за свою освіту від держави і фірм до особистої.

Отже, вивчення європейського досвіду розвитку додаткової професійної освіти як стратегічного освітнього напряму дасть можливість адаптувати та впровадити зарубіжні моделі керування виробництвом і підприємством, методи наукової організації праці – в українську систему професійної освіти і навчання.

Література

1. Ванькина И. В. Маркетинг образования: учеб. пос. / И. В. Ванькина, А. П. Егоршин, В. И. Кучеренко – М.: Университетская

книга; Логос, 2006. – 336 с.
2. Ищенко Н. С. Тенденции развития дополнительного образования взрослых за рубежом / Н. С. Ищенко //Материалы международной научно- практической конференции «Инновации и подготовка научных кадров высшей квалификации в Республике Беларусь и за рубежом» / Под ред. И. В. Войтова.– Минск: ГУ «БелИСА», 2008.– 316 с.
3. Митина А. М. Современные тенденции развития дополнительного образования за рубежом / А. М. Митина // Человек и образование. – № 7 – 2006 – С. 68–70.

Шубчинский В. Д.

Дополнительное профессиональное образование в зарубежных странах

Дополнительное профессиональное образование является важной частью образовательной системы общества. Дополнительное образование взрослых рассматривается в качестве стратегического образовательного направления. Профессиональное образование считается базовым элементом экономического роста, способным смягчить экономическое неравенство и снизить безработицу.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, систематическая теория менеджмента, планирование, организация, мотивация, контроль, координация, конкурентоспособность.

V. Shubchynskyy

Additional vocational education in foreign countries

Additional vocational education is an important part of the society educational system. Additional adult education is envisaged as strategic educational direction. Vocational education is thought to be a basic element of economic growth able to soften economic inequality and reduce unemployment.

***Key words**: additional professional education, a systematic theory of management, planning, organization, motivation, control, coordination, competitiveness.*

Інформаційна сторінка

Відповідно до вимог ВАК України (Постанова № 7-06 від 15 січня 2003 р.), необхідно доримуватись такої структури статей (без їх значення в тексті окремим реченням): постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок з важливими науковими або практичними завданнями; аналіз основних досліджень і публікацій, в яких започатковано вирішення проблеми, розгляду котрої присвячена стаття; формулювання мети статті; виклад основного матеріалу дослідження з обґрунтуванням отриманих наукових результатів; висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок з його тематики.

Текст статті має бути ретельно перевірений і відредагований автором. Стаття, не оформлена згідно із вимогами ВАК України, в якій допущені смислові чи грубі стилістичні помилки, до друку не допускається.

Орієнтований обсяг статті разом зі списком використаної літератури – 9–15 сторінок формату А4. Шрифт – Times New Roman. Відстань між рядками – 1,5 інтервалу комп'ютерного стандарту, кегель – 14. Поля на сторінці: верхнє і нижнє – 20 мм, праве – 10 мм, ліве – 25 мм. Середня кількість знакомісць у рядку – 65; кількість рядків на одній сторінці – 29-30.

Рукопис статті оформлюється згідно з Держстадартом ДСТУ 30008-95. У верхньому лівому куті першої сторінки ставиться УДК, у правому – прізвище, ім'я та по батькові автора (авторів) і назва закладу чи установи, де він працює. Нижче, посередині рядка, вказується заголовок статті великими літерами. Далі через 1,5 інтервали обов'язково подається анотація (8-10 рядків, не більш 1600 знаків), ключові слова. Інтервал між анотацією і текстом статті – 2 інтервали. Наголошуємо, що, відповідно до встановлених вимог, прізвище та ініціали автора, назва статті, анотація і ключові слова необхідно писати трьома мовами: *українською, російською та англійською*. Приклади анотацій подано у Додатку 1, слова-маркери – Додатку 2. Ключові слова слід формулювати коротко, не більше, ніж ½ строки.

У тексті статті обов'язковими є посилання на джерела, що вказані у списку використаної літератури. Вони подаються у квадратних дужках, де перша цифра – номер джерела у вказаному списку літератури, друга – номер сторінки. Обидві цифри відокремлюються комою; якщо вказується більше одного джерела, то вони відокремлюються крапкою з комою. Наприклад: [3, с. 124], [5, с. 17–18; 10, с. 91].

Між роками і цифрами ставиться тире, наприклад: 1991–1998 рр., 5–7 класи, II–III курси. Лапки ставляться лише такі: « ».

Список використаних автором джерел під назвою «Література» оформляється згідно з вимогами ВАК України до написання наукових статей у фахових виданнях.

До статті додаються:

Довідка про автора (авторів) на окремому аркуші: прізвище, ім'я та по батькові, місце роботи (для аспірантів – місце навчання), посада, науковий ступінь, вчене звання, домашня адреса, адреса електронної пошти, контактні телефони; рецензія або відзив-рекомендація наукового керівника (для аспірантів і здобувачів, які подають одноосібні статті).

Диск CD з електронною версією тексту у форматі Windows з текстовим редактором Microsoft Word. Можна також надіслати текст статті і додаткові матеріали електронною поштою на адресу *ipto_info@ukr.net* (в листі вказати назву статті та її автора).

Редакційна колегія залишає за собою право віддавати надіслані статті на додаткове рецензування, а також відхиляти такі з них, що не відповідають установленим вимогам або науковим напрямам збірника.

Додаток 1. Приклад подання анотацій та ключових слів

Л. Короткова. Ринок праці і професійна компетентність кваліфікованих робітників швейного профілю.

Розкрито сутність та проведено теоретичний аналіз науково-методичних джерел зарубіжних і вітчизняних авторів щодо взаємозв’язку між ринком праці та професійною компетентністю кваліфікованих робітників швейного профілю; визначено необхідність підвищення якості освітніх послуг відповідно до вимог ринку праці.

Ключові слова: ринок праці швейної галузі, ринок освітніх послуг, кваліфікації, професійна компетентність кваліфікованого робітника.

Л. Короткова. Рынок труда и профессиональная компетентность квалифицированных рабочих швейного профиля.

Раскрыта сущность и осуществлен теоретический анализ научно-методических источников зарубежных и отечественных авторов относительно взаимосвязи между рынком труда и профессиональной компетентностью квалифицированных рабочих швейного профиля; определена необходимость повышения качества образовательных услуг в соответствии с требованиями рынка труда.

Ключевые слова: рынок труда швейной отрасли, рынок образовательных услуг, квалификации, профессиональная компетентность квалифицированного рабочего.

L. Korotkova. Labor market and professional competence of sewing profile skilled workers.

The article reveals the essence of the theoretical analysis of numerous educational and scientific and methodological sources of foreign and domestic authors as for interconnection between labor market and

professional competence of sewing profile skilled workers. It specifies a system of improving the quality of education in accordance with requirements of labor market.

Key words: labor market of sewing sector, market of educational services, qualifications, professional competence of skilled workers.

Додаток 2. Слова-маркери, які рекомендовано використовувати під час написання анотацій

Акцентовано *(особливу увагу)* Апробовано *підхід* Аргументовано, що Безпосередньо *у Полтаві* Введено *в науковий обіг* Вдосконалено *статус* Виведено *формулу* Вивчено *вплив* Виділено *операції* Визначено *методику, перспективи, шляхи, складові систем, орієнтацію, умови, параметри, напрями, фактори, економічну сутність…* Викладено *заходи, аспекти авторську інтерпретацію, схему, методику* Використано *документи, акти* Вирішено *проблему* Висвітлено *питання, проблеми, досвід, роль, місце…* Висновки дослідження *про склад… можна використовувати у курсах…* Висунуто *пропозиції* Виходячи з цього, Виявлено *чинники* Віднайдено *матеріали* Відстежено динаміки розвитку … підтверджує той факт Вміщено *матеріали* Враховано Встановлено *можливість, провідну роль, критерії* Для- з метою До умов – За умов Доведено *високу ефективність,*	Методами … *досліджено* Модифіковано На базі На конкретних прикладах На основі узагальнення На підставі теоретико-емпіричних досліджень проаналізовано Наведено Надано оцінку Обговорено Обґрунтовано *необхідність, неможливість, принципи розробки* Обрано метод Обраховано *оптимальну вартість* Обумовлено Окреслено *функції* Описано *особливості, склад класифікаційної системи* Опрацьовано *технологію, заходи, архівні матеріали* Охарактеризовано Оцінено Підсумовано Подано пропозиції Порівняно Представлено *концепцію* Приділено увагу Проаналізовано *сучасний стан, кількість, літературні джерела* Продемонстровано Рекомендовано Розглянуто Розкрито *зміст, деякі аспекти, суть поняття, природу, сутність* Розширено

результативність Дозволено Досліджено *вплив, властивості* Досягнуто За результатами спостережень Задокументовано Залежно Запропоновано *заходи щодо…* Зафіксовано Здійснено *порівняльний аналіз* Знайдено Зроблено З'ясовано	Синтезовано типи Систематизовано Створено *базу, методику* Сформульовано *завдання, визначення* У присутності Уразі Ураховуючи це У систематичному вигляді У ході експерименту *обговорено, обґрунтовано* Узагальнено досвід Упродовж-протягом Установлено тенденції

Зверніть увагу:

Неправильно	*Правильно*
В даній роботі пропонується кількісний метод оцінки інформативності наукових документів	Запропоновано кількісний метод оцінки інформативності наукових документів
Таким чином, експеримент, описаний в даній статті, засвідчив, що більше, ніж половину інформації, вміщеної в наукових книжках, неможливо виявити з причин обмежених пошукових можливостей традиційних каталогів	Експеримент показав, що більше, ніж половину інформації, вміщеної в наукових книжках, не можна виявити через обмежені пошукові можливості традиційних каталогів
Нами будуть розглянуті роль і місце персональних ЕОМ в інформаційно-бібліотечній технології	Розглянуто роль і місце персональних ЕОМ в інформаційно-бібліотечній технології
Проводиться	Проведено
Особлива увага приділяється	Особливу увагу приділено
Аналізується	Проаналізовано
Їхні	Їх
Один із	Один з
Класи шкіл арабськими (8 кл.)	Римськими VIII кл
Зазначено	Визначено
За роки	За час
В нових умовах	За нових умов

ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ

Аніщенко Володимир Максимович	старший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
Бородієнко Олександра Володимирівна	докторант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат географічних наук
Васянович Григорій Петрович	директор Львівського науково-практичного центру Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Ворначев Андрій Олександрович	старший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат філологічних наук, доцент
Герганов Леонід Дмитрович	заступник начальника навчального центру ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», кандидат педагогічних наук, доцент
Гириловська Ірина Вікторівна	докторант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук
Глущенко Олена Вадимівна	аспірант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
Гуменна Лідія Сергіївна	молодший науковий співробітник лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, провідний літературний редактор
Колишко Родіон Анатолійович	директор Департаменту розвитку трудового потенціалу та корпоративної соціальної відповідальності Федерації роботодавців України
Кононенко Андрій Геннадійович	молодший науковий співробітник лабораторії електронних навчальних ресурсів Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
Кулалаєва Наталя Валеріївна	старший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат хімічних наук, доцент
Леу Сніжана Олексіївна	молодший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України
Лук'яненко Ганна Іванівна	доцент кафедри менеджменту Хмельницького національного університету, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник

Мельник Оксана Валеріївна	аспірант Київського національного економічного університету ім. Вадима Гетьмана, кафедра педагогіки і психології
Михайлюк Валерій Олександрович	завідувач кафедри безпеки життєдіяльності та цивільного захисту Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова, кандидат технічних наук, професор
Пащенко Тетяна Миколаївна	старший науковий співробітник лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук
Петренко Лариса Михайлівна	вчений секретар Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник
Пуховська Людмила Прокопівна	головний науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор
Пятничук Тетяна Володимирівна	науковий співробітник лабораторії змісту професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат педагогічних наук
Радкевич Валентина Олександрівна	директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України
Радкевич Олександр Петрович	старший науковий співробітник лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат юридичних наук
Селецький Андрій Васильович	старший науковий співробітник лабораторії зарубіжних систем професійної освіти і навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, кандидат історичних наук, старший науковий співробітник
Чуфарлічева Анжела Юріївна	доцент Ізмаїльського державного гуманітарного університету, кандидат педагогічних наук
Шубчинський Василь Дмитрович	старший викладач спецдисциплін, МВПБУ «Міжрегіональне вище професійне будівельне училище м. Краматорська»
Ягупов Василь Васильович	провідний науковий співробітник лабораторії дистанційного професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України, доктор педагогічних наук, професор

ЗМІСТ

Розділ 1. Теоретичні засади професійного навчання фахівців на виробництві

Радкевич В. О.
Ринкові засади професійного розвитку персоналу підприємств……. 3
Бородієнко О. В.
Сучасні тенденції розвитку корпоративного навчання……..….. 10
Колишко Р. А.
Проблеми та перспективи навчання на робочому місці…….. 19
Лук'яненко Г. І.
Взаємозв'язок понять: «праця», «професія», «професіоналізм»…… 28
Петренко Л. М.
Інформаційний підхід до визначення змісту підвищення кваліфікації керівників професійно-технічних навчальних закладів... 34
Аніщенко В. М., Селецький А. В.
Професійна підготовка виробничого персоналу підприємств упродовж життя…….. 41

Розділ 2. Методичні основи формування професійної компетентності фахівців

Васянович Г. П.
Професійні якості кваліфікованих робітників сфери обслуговування…… 54
Герганов Л. Д.
Психолого-педагогічна підготовка інструкторсько-викладацького складу для професійного навчання кваліфікованих робітників морського профілю …… 63
Глущенко О. В.
Сучасні підходи до формування енергоефективної компетентності кваліфікованих робітників машинобудівного профілю…….……. 73
Кононенко А. Г.
Формування професійної компетентності майбутніх слюсарів з ремонту автомобілів на засадах контекстного навчання…… 78
Кулалаєва Н. В., Михайлюк В. О.
Професійно-компетентна поведінка суднового екіпажу як умова безпеки на водному транспорті…….. 84
Пятничук Т. В.
Критерії та показники вимірювання сформованості професійної компетентності кваліфікованих робітників будівельного профілю…… 92

Пащенко Т. М.
Методика застосування навчальних кейсів у підготовці кваліфікованих робітників…….. 97
Радкевич О. П.
Кримінально-правова відповідальність за порушення авторського і суміжних прав педагогічних працівників професійних навчальних закладів…….. 109

Розділ 3. Інформаційно-комунікаційні технології у професійній підготовці фахівців

Гириловська І. В.
Моніторинг підготовки кваліфікованих робітників в умовах ринку праці…… 117
Гуменна Л. С.
Розробка електронних навчальних курсів викладачами професійно-технічних навчальних закладів на платформі MOODLE…… 122
Ягупов В. В.
Чинники розвитку інформаційно-аналітичної компетентності педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів…….. 130

Розділ 4. Професійна освіта за кордоном

Ворначев А. О.
Професійна освіта у Франції: управління, фінансування, соціальне партнерство…… 143
Леу С. О.
Іншомовна компетентність кваліфікованих робітників морського транспорту: структурно-семантичний аналіз…….. 150
Мельник О. В.
Структура педагогічних компетенцій викладачів економічних дисциплін професійних шкіл Німеччини……. 160
Пуховська Л. П
Європейські орієнтири розвитку трудових ресурсів у стратегії «Європа 2020 »……..……. 166
Чуфарлічева А. Ю.
Навчання майбутніх фахівців написанню професійних англомовних текстів……. 176
Шубчинський В. Д.
Додаткова професійна освіта в зарубіжних країнах…… 184

Інформаційна сторінка……. 190

Відомості про авторів…… 194

CONTENTS

Part 1. Theoretical basis of vocational training for in-service specialists

V. Radkevych
Market principles of in-company personnel professional development 3
O. Borodiyenko
Current trends of corporate training…….. 10
R. Kolyshko
Problems and prospects of on-the-job training…….. 19
H. Lukianenko
The relationship of «work, «profession» and «professionalism concepts 28
L. Petrenko
Information approach to determining the content of professional development for vocational schools managers …….. 34
V. Anishchenko, A. Seletsky
Lifelong vocational training for manufacturing personel…… 41

Part 2. Methodological grounds of specialists' professional competence formation

G. Vasianovych
Professional qualities of qualified workers engaged in service sector 54
L. Herganov
Psycho-pedagogical training of instructors and teaching staff for vocational training of qualified Maritime profile workers ……. 63
O. Glushchenko
Modern approaches to energy-efficient competence formation for qualified mechanical-engineering workers ……. 73
A. Kononenko
Formation professiona lkompetenosti future mechanic on car repairs based on contextual learning……. 78
N. Kulalaieva, V. Miknailyuk
Crew's professionally competent behaviour as a safety condition at water transport…….. 84
T. Pyatnichuk
Measurement criteria and indicators of future construction workers professional competence formation …….. 92
T. Paschenko
Training cases applying methodology for qualified workers training…... 97
A. Radkevych
Criminal liability for infringement of copy right and allied rights pedagogical workers of professional educational institutions…… 109

Part 3. Information and communication technologies in vocational training

I. Hyrylovska
Monitoring of qualified workers training under conditions of labour market……. 117
L. Gumenna
MOODLE-based E-training courses development by teachers of VET schools …….. 122
V. Yagupov
VET teachers' information and analytical competence development factors……. 130

Part 4. Vocational education and training abroad

A.Vornachev
VET in France: governing, financing, social partnership…… 143
S. Leu
Foreign language competence of a marine transport qualified worker: structural and semantic analysis…….. 150
O. Melnyk
The structure of economics teachers' pedagogical competence at German vocational schools…….. 160
L. Puhovska
European reference points of workforce development in «Europe 2020» strategy …….. 166
A. Chufarlicheva
Training of professional English texts writing for future specialists..... 176
V. Shubchynskyy
Additional vocational education in foreign countries…….…… 184

Information page……. 190

Authors' profiles ……. 194

П84 **Професійне навчання на виробництві** : зб. наук. пр. / [редкол. : В.О. Радкевич (голова) та ін.]. – К. : Вид-во ТОВ "ІМА-прес", 2015. – Вип. 6. – 200 с.

У збірнику розглядаються теоретичні і методичні аспекти модернізації професійного навчання на виробництві з урахуванням євроінтеграційних процесів. Проаналізовано сучасні тенденції і технології професійного розвитку персоналу підприємств. Розкрито особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у професійній підготовці фахівців. Викладено зарубіжний досвід управління розвитком професійної освіти і навчання.

Для керівників і педагогічних працівників ПТНЗ, структурних навчальних підрозділів підприємств, слухачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, докторантів, аспірантів.

В сборнике рассматриваются теоретические и методические аспекты модернизации профессионального обучения на производстве с учетом евроинтеграционных процессов. Проанализированы современные тенденции и технологии профессионального развития персонала предприятий. Раскрыты особенности использования инфомационно-коммуникационных технологий в профессиональной подготовке специалистов. Изложен зарубежный опыт управления развитием профессионального образования и обучения.

Для руководителей и педагогических работников ПТУЗ, структурных учебных подразделений предприятий, слушателей институтов последипломного педагогического образования, докторантов, аспирантов.

The collection of scientific articles envisages theoretical and methodological aspects of vocational in-service training modernization taking into account Eurointegration processes. Modern tendencies and technologies of enterprises personnel’s development are analysed. The specific features of ICT use for specialists professional training are represented. Foreign experience on VET development management is envisaged.

For managers, scientists, pedagogical personnel of VET institutions and enterprises structural training subdivisions, students of further pedagogical education institutes, doctoral candidates, graduate students.

Наукове видання

ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ НА ВИРОБНИЦТВІ

Збірник наукових праць

Відповідальний редактор – **Лідія Гуменна**

Переклад англійською – **Сніжана Леу**

Дизайн обкладинки – **Людмила Майборода**

Підписано до друку 25.09.2015. Формат 60х84/16
Папір офсетний. Друк цифровий. Гарнітура Times New Roman
Умов. друк. арк. 12,12. Тираж 300 прим. Зам. № 03/03

Підготовлено до друку та віддруковано:
Видавництво ТОВ "ІМА-прес"
51400, м.Павлоград, вул.Дніпровська, 400/1
Тел.: (066)932-42-22; (095)423-57-78
www.ima-press.prom.ua; e-mail: ima-press@ukr.net

Свідоцтво про внесення суб’єкта видавничої справи до державного реєстру видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції Серія ДК, № 244 від 16.11.2000р.